

# Sinéctica

revista electrónica de educación

62

ENERO / JUNIO 2024

# Educación superior y jóvenes indígenas: experiencias, propuestas y desafíos

## CONTENIDO

### SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

#### *Artículos de investigación*

Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México

Jóvenes indígenas y educación superior a distancia en Querétaro: expectativas y experiencias

Pertenencia y estrategias de mujeres yaquis en su ingreso a la educación superior

El Programa de Educación Tutorial Indígena Acciones de Salud en una universidad brasileña

Indígenas no Programa Educação Tutorial Ações em Saúde em uma universidade brasileira

Indigenous people in the Health Actions Tutorial Education Program at a Brazilian university

Condiciones simbólicas y materiales de jóvenes indígenas en el ingreso a la universidad

Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas

Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural

Usos de las lenguas y visiones del egreso entre mujeres indígenas que cursan la diplomatura intercultural wichí-castellano (Salta, Argentina)

Juventudes indígenas universitarias frente a las violencias contra las mujeres en la sierra de Zongolica, Veracruz

Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos

Motivaciones y tensiones culturales vividas por estudiantes indígenas de posgrado en Chiapas

La formación en investigación científica de mujeres indígenas en Oaxaca: rutas metodológicas y desafíos epistémicos durante la pandemia del COVID-19

#### *Artículos teóricos*

Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad

Saber académico e interculturalidad en Sanchiu, de Dina Ananco, poeta Wampis

Desafíos para jóvenes indígenas de Michoacán en el acceso a la educación superior

# Presentación

YASMANI SANTANA COLIN\*  
IBET SOSA BAUTISTA\*\*  
MARÍA MACARENA OSSOLA\*\*\*

**doi:** 10.31391/S2007-7033(2024)0062/001

**T**anto en México como en América Latina existe una reflexión en torno a la presencia de jóvenes indígenas dentro de distintos modelos de educación superior, ya sea desde las universidades convencionales o desde las propuestas de educación que en distintos contextos se han nombrado indígenas, interculturales, de educación propia, de etnoeducación, entre otras denominaciones. En los últimos años, algunas universidades están redefiniendo, aunque de manera muy incipiente, la imagen homogénea que se ha construido sobre el tipo de estudiantes que reciben, y se comienza a visibilizar una heterogeneidad de identidades que habitan las aulas, provenientes de diversos grupos sociales y culturales.

Aun con estas transformaciones, la universidad continúa siendo un espacio cerrado al que regularmente un grupo reducido de personas puede ingresar. El acceso a la educación superior en América Latina, podemos decir, es un privilegio. La demanda por el ingreso a la universidad por parte de jóvenes de distintos sectores sociales es abrumadora respecto a los espacios que ofrecen los Estados nacionales. Desde el discurso de la universidad a la pluriversidad, se construyen propuestas, algunas legitimadas y financiadas por el Estado; también surgen otros proyectos sostenidos desde organizaciones civiles o comunitarias, las cuales van construyendo alternativas educativas que cuestionan conceptos como el aprendizaje, los contenidos, las evaluaciones y que plantean propuestas educativas desde sus legítimas luchas, y también desde las nuevas problemáticas que los pueblos originarios enfrentan en la actualidad.

\*Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó estancias posdoctorales en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. 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](mailto:yasmani.santana@iteso.mx)/<https://orcid.org/0000-0003-2402-6881>

\*\*Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral en el doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesora de la licenciatura en Educación Intercultural en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk y en la licenciatura en Educación (modalidad en línea) de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Líneas de investigación: formación docente: discursos, actores e interculturalidad, perspectivas ético-políticas en la formación de profesionales de la educación y formación profesional desde una perspectiva intercultural. Correo electrónico: [ibet.sosa.bautista@gmail.com](mailto:ibet.sosa.bautista@gmail.com)/<https://orcid.org/0000-0003-3249-6875>

\*\*\*Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora adjunta del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades y coordinadora de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia de la Universidad Nacional De Salta, Argentina. Líneas de investigación: juventudes indígenas y problemáticas educativas en contextos de diversidad cultural y lingüística. Correo electrónico: [macossola@gmail.com](mailto:macossola@gmail.com)/<https://orcid.org/0000-0001-7222-7464>



Por otro lado, es necesario señalar que el acceso a las instituciones de educación superior, ya sean convencionales o interculturales, es un proceso que sigue siendo complicado y desigual para las poblaciones en general y, de manera específica, para los miembros de comunidades indígenas. La falta de cupos en las instituciones educativas, los costos, la carencia de universidades cercanas a las comunidades, entre otros factores, dan paso a los movimientos migratorios de jóvenes de comunidades originarias que buscan una posibilidad de acceso a la educación superior.

Históricamente, los miembros de pueblos indígenas buscaron en la migración una forma de superar diversos problemas asociados a la pobreza estructural y las condiciones de marginación que atraviesan sus comunidades. Tras esta situación, podemos encontrar numerosas historias de inserción a la vida urbana (Santana, 2022) y, en específico, a la vida universitaria (Czarny, 2015) de diferentes pueblos indígenas del país; historias colectivas e individuales que visibilizan un imaginario acerca de las expectativas sobre el acceso a la profesionalización y que también nos brinda un panorama sobre los retos de ingreso, las formas de aprendizaje y la continuidad de la formación universitaria. También, se ponen de manifiesto las diversas disciplinas del conocimiento desde las que los jóvenes plantean sus intereses y aportes a la comunidad y a la sociedad en general.

Es importante señalar que el poco o nulo trabajo en el aspecto lingüístico ha marcado una serie de problemas en los procesos de aprendizaje desde los niveles básicos hasta llegar a la universidad, lo que ha propiciado una formación básica muy atropellada y con múltiples carencias, las cuales se reflejan en las dificultades para el acceso y culminación de los niveles superiores de formación. Ciertamente, la población indígena que asiste a la universidad es aún más escasa; se habla del 1% al 3% de jóvenes indígenas que logran llegar a estos niveles de escolaridad (Schmelkes, 2013; Hernández, 2018).

Pese a las complejidades que trae consigo el acceso a la educación superior, con mayor frecuencia encontramos que hay presencia de jóvenes indígenas que reivindican su identidad étnica y que están redefiniendo y tensionando categorías como el género, el territorio, lo indígena, lo juvenil, el feminismo y la construcción social de la mujer, ya sea en los contextos originarios o en los urbanos. Asimismo, se evidencia la versatilidad de los profesionistas indígenas en la producción de nuevos discursos atravesados por su formación (Santana, 2022). Así, nos interesa recuperar las experiencias de formación superior desde distintas perspectivas y voces que den cuenta de cómo las juventudes denominadas indígenas, originarias, comunitarias o rurales están habitando las instituciones de educación superior y cómo impactan estos procesos formativos en los discursos desde los espacios que ocupan en la sociedad, en las comunidades o en los roles que eligen desempeñar.

De esta manera, buscamos explorar los significados que los jóvenes indígenas, hombres y mujeres, tienen sobre la formación universitaria; si bien partimos de que existe un imaginario sobre el acceso a “mejores condiciones de vida”, hay una variedad de modos de entender el significado de la formación académica, ya sea desde proyectos individuales hasta la construcción de proyectos colectivos por la defensa de la identidad, el territorio, el acceso a derechos y la búsqueda de una constante visibilización de las culturas originarias al interior de los Estados nacionales.

El ingreso a la educación superior ha implicado la apertura a una serie de negociaciones, pero también tensiones, entre los jóvenes indígenas, sus familias, sus comunidades y los mismos espacios universitarios. El distanciamiento entre los estudiantes y sus comunidades por el proceso de movilidad hacia zonas urbanas ha comprendido, en ocasiones, la implementación de otras maneras de participación, que surgen de las habilidades y los conocimientos que adquieren en su formación universitaria. Aunque, en muchos casos, esto no los exime de realizar los cargos tradicionales dentro de sus comunidades.

Por otro lado, nos interesa reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que se viven en los distintos modelos de universidad en los que la presencia de estudiantes de comunidades indígenas tensiona las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, y pone de manifiesto que hay una necesidad de repensar otros modelos de enseñanza que nos lleven a plantearnos otros procesos de aprendizaje inevitablemente.

Es importante destacar el reconocimiento que hay respecto a “formas no convencionales de aprender y de enseñar”, planteamientos que dentro del paradigma occidental no han sido reconocidos de manera intencionada como un modo de conservar una lógica monocultural y monolingüe que subalterna otras formas de comprensión del mundo, las cuales suponen aprendizajes distintos, contextualizados, multilingües e interculturales.

Con base en lo anterior, presentamos este número 62 titulado “Educación superior y jóvenes indígenas: experiencias, propuestas y desafíos”, cuyo objetivo es divulgar discusiones teóricas y trabajos de investigación que versen sobre la relación entre juventudes indígenas y educación superior. Este compendio académico aborda cuestiones cruciales en el ámbito educativo y ofrece un análisis profundo de las experiencias, propuestas y desafíos que enfrentan los jóvenes indígenas en su ingreso, trayecto y egreso de la educación superior. Se abordan las distintas dimensiones que se tejen entre las juventudes indígenas y la educación superior desde trabajos de investigación y acciones colectivas hasta discusiones teóricas. Las páginas de este número se sumergen en la complejidad de la formación universitaria en diversos contextos y examina detenidamente la intersección de identidades culturales y académicas. Asimismo, se exploran las dinámicas de la educación universitaria intercultural, que revelan la riqueza de perspectivas que fortalecen el ámbito académico.

Distintas investigaciones analizan las experiencias de estudiantes indígenas en ámbitos universitarios, sus expectativas en la educación superior y las propuestas innovadoras que buscan abordar los retos específicos que enfrentan. Las reflexiones incluidas en este número van más allá de la narrativa individual y exploran propuestas de educación superior de corte intercultural, antirracista y decolonial. Asimismo, se da cuenta de las dinámicas y los logros de las organizaciones estudiantiles de pueblos originarios, que brindan un análisis crítico de su papel en la configuración de entornos académicos inclusivos.

Cada artículo ofrece una mirada profunda al diálogo entre los saberes académicos y comunitarios, y destaca la importancia de la lengua y la literacidad académica en los estudiantes universitarios indígenas. Consideramos que este número puede ser un valioso recurso para quienes están comprometidos con la construcción de espacios educativos más interculturales.

Esta edición de *Sinéctica* también es una muestra de la riqueza de iniciativas a nivel regional, desde Mesoamérica al Cono Sur, al mostrar cómo, incluso al interior de cada institución de educación superior, las iniciativas en pro de la diversidad cultural y lingüística proliferan y se diversifican, y definen novedosos caminos y redes interinstitucionales.

Es conveniente nombrar el alto compromiso de las comunidades indígenas en el seguimiento de su lucha por el acceso a la educación superior, al tratarse de pueblos que tienen todos los frentes en contra a la hora de realizar esta tarea (lejanía de los centros académicos, distancias culturales y lingüísticas, grandes necesidades económicas). Esto convierte su lucha en un ejemplo de perseverancia y reafirmación de los derechos indígenas en todos los planos de los derechos humanos.

Esperamos que este conjunto de reflexiones sirva como pretexto para un diálogo continuo y enriquecedor, que inspire a la generación de nuevas investigaciones y enfoques destinados a abordar las diversas complejidades que surgen de la experiencia de los jóvenes indígenas en la educación superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Czarny, G. (2015). Jóvenes indígenas y universidades convencionales. En E. Díaz, E. Gigante y G. Ornelas (coords.). *Diversidad, ciudadanía y educación* (pp. 135-156). Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, S. (2018). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio digital de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santana, Y. (2022). La formación universitaria como elemento en la construcción de identidades, de posicionamiento político y de activismo. En Y. Santana (coord.). *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios* (pp. 17-34). Universidad Iberoamericana.
- Schmelkes, S. (2013) Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48/40>

# 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 vivenciaron, 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 moderna 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](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.

# Jóvenes indígenas y educación superior a distancia en Querétaro: expectativas y experiencias

## *Indigenous youths and distance learning in higher education: expectations and experiences*

PABLO JOSÉ CONCEPCIÓN VALVERDE\*

En México, consolidar el acceso a la educación superior para los jóvenes indígenas es una tarea pendiente para las diversas instituciones educativas y los proyectos gubernamentales que buscan atender los rezagos históricos que en materia educativa han presentado los pueblos originarios. Este artículo busca contribuir al análisis de uno de los modelos de educación que existen para atender a jóvenes estudiantes que habitan en regiones donde no hay planteles de educación superior: el modelo de educación a distancia del Tecnológico Nacional de México, de la región indígena de Tolimán, Querétaro. El objetivo es recuperar las experiencias, las expectativas y los significados que la educación superior tiene para los estudiantes mediante un acercamiento cualitativo con la técnica de grupos de enfoque. Los principales hallazgos revelan que este modelo resuelve dos obstáculos en las trayectorias educativas de los jóvenes indígenas: la lejanía de los planteles de educación superior y la escasez de recursos familiares para sostener a los alumnos fuera de su comunidad mientras estudian. También se observó que la educación superior retrasa el mandato cultural del matrimonio y la procreación, lo que incrementa la autonomía y el empoderamiento de las mujeres.

### **Palabras clave:**

jóvenes indígenas, educación superior a distancia, pueblo ñahno, Querétaro

**Recibido:** 30 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 14 de diciembre de 2023 |

**Publicado:** 22 de febrero de 2024

**Cómo citar:** Concepción Valverde, P. J. (2024). Jóvenes indígenas y educación superior a distancia en Querétaro: expectativas y experiencias. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1590. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-009)



*In Mexico, educational institutions and government initiatives aimed at closing the achievement gap continue to struggle to provide access to higher education for young adults from indigenous communities. This article analyzes one model that serves young people in areas without institutions of higher education. The model in question is the distance learning model of the National Technological Institute of Mexico in the indigenous community of the municipality of Tolinán, Querétaro, Mexico. The researchers endeavored to learn about the experiences, expectations, and greater meaning around higher education by using qualitative methodology including focus groups. Among the findings, researchers observed that the distance learning model resolves two obstacles to the educational trajectory of indigenous youth. These are distance from university campuses and scarcity of financial resources among families to support students living outside the community while they study. Researchers also found that higher education delays the cultural mandates of marriage and parenthood, increasing autonomy and empowerment among women.*

**Keywords:**

*indigenous youth, distance learning in higher education, ñähno people, Querétaro*

\* Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis, AC. Profesor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Líneas de investigación: juventudes, juventudes indígenas y transformaciones socioculturales. Correo electrónico: pablo.jose.concepcion@uaq.mx/<https://orcid.org/0000-0002-0974-0297>



## INTRODUCCIÓN

**E**n México, promover y lograr el acceso a la educación superior para los jóvenes indígenas continúa siendo una tarea pendiente para las diversas instituciones educativas y los proyectos gubernamentales que buscan atender los rezagos históricos que, en materia educativa, han presentado los pueblos originarios. Si bien en las últimas décadas se han realizado esfuerzos encaminados para atender las brechas de desigualdad que impiden que los jóvenes de diversos grupos étnicos accedan a este nivel educativo, el número que ingresa sigue siendo limitado. Según datos del Consejo Nacional para la Evaluación Educativa, en 2010 solo el 1% de los jóvenes indígenas en México tenía acceso a la educación superior (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020). De acuerdo con Czarny (2015), el acceso a la educación superior en el país es de cerca del 23% de los jóvenes que tienen entre 18 y 22 años, de los cuales únicamente el 2% corresponde a estudiantes indígenas.

En el caso del estado de Querétaro, donde existen importantes núcleos de población ñähño u otomí, según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), del total de estudiantes inscritos en la educación superior durante el periodo 2020-2021, solo el 0.8% eran hablantes de alguna lengua indígena y el 0.47% de los nuevos ingresos durante este ciclo correspondieron a hablantes de alguna lengua indígena (ANUIES, 2021).

Entre las principales causas de estos rezagos educativos, podemos señalar las condiciones de pobreza y marginación que existen en las comunidades indígenas, que limitan los recursos económicos de las familias para que los jóvenes puedan continuar con su trayectoria escolar. Además de estas condiciones, la formación educativa que los jóvenes reciben en sus regiones presenta deficiencias académicas que generan desventajas para que puedan ingresar a las universidades públicas, cuyo número de aspirantes cada vez es mayor y sus procesos de selección más competitivos. De esta forma, los estudiantes que desean continuar su trayectoria educativa deben superar estos obstáculos y enfrentar también otras barreras culturales relacionadas con la utilidad y pertinencia que la educación superior pueda tener para sus familias, así como el racismo y la discriminación presente en la sociedad mexicana (Roldán, 2020; Schmelkes, 2003; 2013; Gallart y Henríquez, 2006).

Para atender estos rezagos y promover el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior, se han emprendido tres grandes acciones: el incremento de becas provenientes de los tres niveles de gobierno y las instituciones de educación; el desarrollo de universidades interculturales; y la creación de programas de apoyo en las universidades convencionales que pueden incluir enfoques interculturales en el diseño y la ejecución de los planes de estudio, así como en la práctica docente (Schmelkes, 2013; Gallart y Henríquez, 2006; Didou, 2018; Mato, 2018).

Además de estas acciones, la educación a distancia, mediante las nuevas TIC, se ha convertido en una de las alternativas para que muchos jóvenes de comunidades rurales e indígenas puedan acceder a la educación superior. Nuestro trabajo busca acercarse al análisis de uno de los modelos de educación que existen para atender a jóvenes estudiantes que habitan en regiones donde no existen planteles de educación superior o su oferta es muy limitada, como es el caso de muchas regiones indígenas. Se trata del modelo de educación a distancia del Tecnológico Nacional de

México, que surge como parte de los compromisos que las distintas naciones adquirieron en los foros mundiales sobre la educación de la Unesco (2015), a partir de la agenda de la Declaración de Incheón-Educación 2030; esto, para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, dirigido a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos los habitantes.

En el estado de Querétaro, este modelo sustentado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) comenzó en 2010 en el municipio indígena de Tolimán y actualmente cuenta con tres carreras. El objetivo que perseguimos en este trabajo es recuperar las experiencias y la evaluación que los propios estudiantes plantean de este modelo a fin de identificar sus aciertos y sus áreas de oportunidad para el diseño de estrategias que fortalezcan la inclusión educativa de los jóvenes indígenas y la construcción de sus proyectos de vida profesionales.

El artículo se divide en tres grandes secciones: en la primera, exponemos a grandes rasgos el panorama de la educación superior entre los jóvenes de Tolimán, y destacamos los obstáculos que existen para que los estudiantes ingresen y concluyan sus trayectorias educativas. En la siguiente sección, presentamos las características del modelo de educación a distancia y los resultados del ejercicio de investigación realizado con los estudiantes de esta modalidad educativa mediante un grupo de enfoque, en el cual los participantes compartieron la evaluación de su experiencia dentro de este modelo, además de las expectativas y los sentidos que tienen para ellos la educación superior y sus planes de vida profesional. El artículo cierra con un balance de este proyecto educativo, en el cual mencionamos sus fortalezas y apuntamos algunas recomendaciones en la búsqueda de contribuir con las tareas pendientes que en materia de inclusión existen dentro de las instituciones de educación superior y el desarrollo sociocultural de los pueblos indígenas de Querétaro.

## **LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE TOLIMÁN Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Los pueblos ñaño en el estado de Querétaro se localizan en los municipios de Amealco y en la región del semidesierto, que comprende el territorio de los municipios de Cadereyta, Ezequiel Montes y Tolimán, lugar que concentra el mayor porcentaje de población de este grupo étnico. Tolimán cuenta con una población de 27,916 habitantes y el número de habitantes que habla una lengua indígena es de 5,743 personas, lo que representa cerca del 20% de la población (INEGI, 2020). Más allá del criterio de hablantes de lengua indígena, la Encuesta Intercensal de 2015 muestra que, por autoadscripción, el 84.94% de la población total del municipio se considera indígena y un 0.65% se considera en parte indígena. El 12.40% de sus habitantes no se considera como perteneciente a algún grupo étnico, el 1.80% no sabe y solo el 0.20% no lo especificó (INEGI, 2015).

De acuerdo con datos de información de campo de diferentes investigaciones llevadas a cabo en Tolimán, las principales actividades económicas para los varones de esta región se concentran en el trabajo asalariado en el sector agropecuario y en el de la construcción, tareas que realizan en la región de los valles centrales. La migración laboral hacia Estados Unidos es, sin duda, otra de las actividades usuales en la que se emplean los varones, trabajando por lo regular en las mismas áreas. Las mujeres se dedican a la reproducción y cuidados domésticos, aunque cada vez es

más frecuente que muchas jóvenes se incorporen al mercado laboral en las agroindustrias y en el sector de servicios fuera de su región. Las unidades domésticas de este municipio complementan su reproducción e ingresos practicando agricultura de autoconsumo en los pocos terrenos aptos que existen, además de la cría de animales de traspatio, y todavía se registran familias que continúan llevando a cabo al comercio trashumante en diferentes localidades del estado (Castillo, 2000; Piña, 2002; Concepción, 2018; Azoños, 2020).

En este municipio existen planteles de educación básica desde el nivel de preescolar hasta el medio superior que son accesibles para sus habitantes. La educación bilingüe se reduce a la existencia de algunos preescolares ubicados principalmente en la región de Higueras, donde se concentra el mayor número de hablantes de *hñãñho*. Además de estos planteles, la secundaria de la localidad de San Miguel cuenta con un curso dedicado al desarrollo de esta lengua que se imparte durante un año.

Según las cifras del Censo de Población y Vivienda 2020, la población de jóvenes entre 18 y 24 años de edad era de 3,373, de los cuales cerca de un 20% estudiaba el bachillerato o en alguna institución de educación superior (INEGI, 2020). Los jóvenes de Tolimán que desean continuar con una trayectoria educativa más allá de la educación básica tienen la posibilidad de ingresar a alguno de los cuatro planteles de bachillerato o telebachillerato distribuidos en las diferentes regiones del municipio. Al concluir este nivel, deben optar por trasladarse a las ciudades donde se encuentran los centros de educación superior o ingresar al modelo de educación a distancia del Tecnológico Nacional de México.

Sin embargo, como lo muestra el trabajo de investigación de Concepción (2022), la mayoría de los jóvenes que terminan los estudios de bachillerato en Tolimán no ingresan a la educación superior. Dentro de las principales causas por las que no continúan con sus trayectorias educativas se encuentran:

- La falta de recursos económicos familiares y la necesidad de que los jóvenes se inserten de forma temprana al mercado laboral.
- El bajo rendimiento y el fracaso escolar, que se relaciona con la calidad educativa de la región.
- La falta de interés e importancia que las familias otorgan hacia este nivel educativo, en especial cuando se trata de mujeres.
- Embarazo y uniones tempranas.

En el mismo trabajo también se investigaron las estrategias de los jóvenes que decidieron continuar con su trayectoria universitaria en instituciones educativas fuera de su región, atendiendo algunas de las causas señaladas. Así, para resolver los limitados recursos familiares, buscaron apoyo económico a través de un programa de becas y combinaron los estudios con un trabajo para costear los gastos de traslado y residencia fuera de sus comunidades.

Sobre las dificultades que plantea el ingreso a las grandes universidades públicas estatales, cuya demanda es cada vez mayor y sus procesos de selección cada vez más competitivos, los jóvenes crearon grupos de estudio y asesorías con profesores de bachillerato para preparar con antelación los exámenes de admisión al tiempo que trabajaron para conseguir recursos económicos extras.

Una vez que ingresaron a la educación superior, los estudiantes tuvieron que adaptarse a vivir en la ciudad de Querétaro, proceso que es más complejo para las mujeres, quienes siempre expresaron mayor temor frente a los posibles riesgos a los que pueden estar expuestas. Movilizar las redes de parentesco y compadrazgo fue otra de las estrategias centrales que permitió que los jóvenes de Tolimán consiguieran un lugar donde vivir y un trabajo, además de apoyo en los procesos de adaptación.

Finalmente, otro problema abordado en la investigación es el relativo a la posibilidad de sufrir experiencias de racismo y discriminación, ya sea al interior de los centros educativos o en los distintos espacios de la ciudad. La mayoría de los estudiantes que fueron entrevistados por el autor se reconocieron como indígenas y señalaron que no tenían problema alguno con su origen e identidad; sin embargo, algunos evitaron mencionar su lugar de procedencia y mostrar alguno de sus elementos identitarios al menos durante los primeros semestres como estrategia para pasar inadvertidos. Sin embargo, ninguno refirió haber sufrido alguna experiencia de discriminación o racismo dentro de la universidad, a diferencia de lo que sucede en la educación básica y media superior en sus regiones, donde es frecuente que los alumnos discriminen a quienes hablan *hñähño* y provienen de las localidades más lejanas (Concepción, 2022).

Los estudiantes de Tolimán que optan por continuar con su trayectoria educativa dentro del modelo de educación a distancia que se ofrece en el municipio no tienen que enfrentar los mismos retos que sus pares; no obstante, esta modalidad presenta también dificultades y desventajas que deben ser atendidas por quienes buscan concretar su educación superior.

### *Metodología*

Para conocer las necesidades, los problemas y las estrategias que desarrollan los estudiantes que cursan la educación a distancia en Tolimán, organizamos un grupo de enfoque con estudiantes de las tres carreras que se ofrecen. Seleccionamos esta estrategia metodológica con la finalidad de recoger las experiencias y percepciones individuales a fin de registrar la interacción y discusión grupal para alcanzar consensos e identificar diferencias.

El grupo de enfoque es una técnica de investigación que se realiza mediante una entrevista grupal semiestructurada, organizada a partir de una serie de temas diseñados por el investigador. El objetivo de las preguntas dirigidas es motivar que los participantes expresen creencias, experiencias, reacciones o sentimientos que conforman distintas visiones y encuadres de la realidad social, así como de sus fenómenos, buscando siempre los procesos de confrontación y acuerdos que abren la posibilidad de conocer la conciencia colectiva de un grupo social, y reconocer los núcleos que ordenan sus discursos (Bonilla y Escobar, 2017). Así, mediante el uso de esta técnica se pueden trazar las relaciones sociales y los discursos de la estructura social a partir de la recuperación del discurso individual y grupal de una selección de casos que dan cuenta de los sentidos y significados de los discursos sociales más amplios (Margel, 2001).

De acuerdo con el objetivo de este trabajo, recuperamos las experiencias y evaluaciones que los estudiantes tienen sobre los siguientes temas: las características del modelo de educación a distancia; las expectativas, los sentidos y los significados

que la educación superior tiene para los estudiantes, y los planes de vida profesional, considerando los obstáculos que se les pueden presentar y las estrategias para enfrentarlos. En el grupo participaron cuatro mujeres y dos varones estudiantes indígenas de las carreras de Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Gestión Empresarial, quienes accedieron con agrado a participar y compartir sus opiniones para construir las narraciones que se presentan en este estudio. El grupo de enfoque fue grabado en audio, previo consentimiento informado de los participantes, que incluyó el compromiso de reservar los datos personales de los jóvenes, por lo que sus nombres han sido modificados.

## **EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN TOLIMÁN**

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, es uno de los retos que plantean los objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas, que da origen al modelo de educación a distancia del Tecnológico Nacional de México.

Dentro de los principales ejes planteados para esta modalidad educativa, se destacan los enfoques teóricos constructivista de carácter colaborativo y el conectivista, teoría del aprendizaje para la era digital, que sostiene que, debido a la influencia que la tecnología tiene en el campo de la educación, el aprendizaje ocurre en ambientes cambiantes e interconectados a partir de redes y nodos de información. Como resultado de estos ejes, este modelo fomenta el uso de las TIC; también busca formar egresados como agentes de cambio en un marco de innovación y emprendimiento (Secretaría de Educación Pública, 2015).

El objetivo de este modelo es

ofrecer una amplia cobertura educativa, que asegure la igualdad de oportunidades para estudiantes que radican en cualquier lugar de México y [...] brinde la posibilidad de combinar el estudio con otras actividades, impulsar la equidad, la perspectiva de género, la inclusión y la diversidad; promoviendo “el desarrollo y la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación en los institutos, unidades y centros para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 21).

En el estado de Querétaro se implementó el modelo educación presencial a distancia (EPAD) desde agosto de 2010 en el municipio de Tolimán, con la finalidad de ampliar la cobertura de la educación superior tecnológica y formar profesionistas comprometidos con su entorno para impulsar el desarrollo regional a través del uso de las TIC con equidad y calidad. La oferta educativa inicial fue de las carreras de Ingeniería en Sistemas Computacionales e Ingeniería Industrial. Actualmente, se ofrece también la Ingeniería en Gestión Empresarial en los diez municipios en los que tiene presencia esta modalidad.

A grandes rasgos, el modelo funciona mediante asesorías en línea de cada una de las asignaturas que cursan cada semestre los estudiantes en las instalaciones de la sede de su municipio, y que reciben acompañamiento académico o tutoría antes y después de cada clase. El modelo se complementa con la asistencia regular a los laboratorios ubicados en las sedes centrales para realizar las prácticas académicas y de investigación requeridas.

### *Características del modelo de educación a distancia*

La creación y el desarrollo de este modelo en el municipio indígena de Tolimán ha representado para los jóvenes la posibilidad de poder ingresar a la educación superior sin enfrentar las dificultades que existen para continuar con este nivel educativo en la ciudad de Querétaro o San Juan del Río, lugares que concentran la mayor cantidad de espacios educativos tanto públicos como privados en el estado. De esta forma, los estudiantes del EPAD y sus familias no tienen que destinar los recursos económicos que implica la movilidad y manutención durante el tiempo que dura el programa educativo. Permanecer estudiando en sus regiones también evita o posterga los procesos de adaptación que los alumnos indígenas deben desarrollar en las ciudades, donde en ocasiones sufren discriminación y rechazo por su origen étnico, que los obliga a ocultarlo. Finalmente, quienes estudian dentro de esta modalidad tampoco compiten en desventaja con otros estudiantes para ingresar, dado que este programa no tiene procesos de selección más allá del trámite de inscripción.

Si bien la existencia de un plantel de educación superior en Tolimán contribuye a atender estos tres grandes obstáculos que siempre han existido para que los jóvenes indígenas puedan continuar con sus trayectorias educativas –como son la distancia de los planteles escolares, la escasez de recursos de las familias para solventar los gastos que implica la educación superior de uno de los miembros de la familia y los exámenes de selección–, plantea también nuevas desventajas para los estudiantes de acuerdo con su evaluación.

La primera desventaja se relaciona con la limitada oferta educativa que se ofrece. La mayoría de los estudiantes que participaron en el grupo de enfoque no pensaron como primera opción para estudiar las ingenierías que actualmente cursan en el modelo EPAD. Los participantes intentaron incorporarse a otros programas educativos en instituciones públicas reconocidas fuera de su región y otros incluso ingresaron a universidades privadas, pero no pudieron costear los gastos que implicaban las colegiaturas y la residencia externa.

La segunda desventaja identificada se relaciona con las actividades prácticas que son fundamentales para el aprendizaje de los conocimientos y las habilidades requeridas en las ingenierías. Debido a esta deficiencia, los alumnos expresan que se encuentran en una posición desigual en comparación con los estudiantes que estudian la misma carrera en modalidad presencial, como señala Gustavo:

Yo creo que de las carreras que se ofertan a quienes más les pega es a los de ingeniería industrial, porque mi hermano que es mayor que yo, está estudiando ingeniería industrial, pero allá en la UTEQ, y muchas veces veo que sube videos y fotos de las prácticas que está haciendo. Y aunque vamos a terminar la carrera casi igual, porque él se atrasó un tiempo, igual también por cuestiones económicas y tuvo que entrar a trabajar. Entonces él en la escuela está constantemente haciendo prácticas y prácticas, y yo creo que por eso le gusta mucho esa carrera y, por ejemplo, creo que eso es la desventaja de los de aquí, porque les hace falta más práctica (testimonio de Gustavo, 21 años, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial).

La percepción de estar en desventaja respecto a otros estudiantes y considerar que la formación recibida ha sido insuficiente, es uno de los factores que puede contribuir de modo negativo a la integración de la identidad profesional y el desarrollo laboral futuro de estos jóvenes que, tarde o temprano, se enfrentarán a un mercado de trabajo competitivo. Dulce y Evelyn lo expresan de esta forma:

Yo me siento chiquita, no me refiero a lo de capacidad, porque aquí en Tolimán sí hay muchos alumnos que son muy capaces, pero me refiero en oportunidad para los materiales, porque a fin de cuentas un ingeniero egresado de aquí de Tolimán no va a tener la misma oportunidad de trabajar con las herramientas, como un egresado de Querétaro (testimonio de Dulce, 19 años, estudiante Ingeniería Industrial).

... supongo que los conocimientos los tienes, pero me refiero al conjunto de todo, lo demás, desarrollarte en una sociedad como una ciudad, tener los contactos, entonces hay otras cosas, por eso digo que es un conjunto de todo, yo desde eso sí me siento inferior (testimonio de Evelyn, 19 años, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial).

Esta desventaja puede entonces sumarse a las percepciones negativas sobre las culturas indígenas y sus integrantes que aún se encuentran ampliamente difundidas en la sociedad.

En cuanto a la evaluación de las características centrales del modelo de educación a distancia, las opiniones de los estudiantes están divididas entre quienes se han adaptado y hasta “le han agarrado el gusto” y quienes definitivamente extrañan las clases presenciales y al número de profesores que cubre las asignaturas de cada ciclo escolar, como se puede apreciar en los testimonios:

Yo sí extraño el modelo presencial, creo que sería una mejor educación tener al maestro así presencial que solamente ver la pantalla e interactuar nada más con los tutores. Porque siento que los tutores no están capacitados en todas las materias como para que nos resuelvan todas las dudas. Entonces creo que sería muy bueno tener a un maestro especializado ahí enfrente que nos dé bien una sola materia y no un tutor que nos da todas (testimonio de Dulce, 19 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

Yo como uno de los más grandes que va en Ingeniería Industrial sinceramente yo ya olvidé lo que es una clase con un profesor en modalidad presencial, le he agarrado no por decir el cariño, pero sí el gusto a las clases en esta modalidad (testimonio de Francisco, 21 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

Otras observaciones que los estudiantes hicieron sobre el modelo a distancia se relacionan con la distribución y el nivel de profundización en los contenidos de cada asignatura, ya que consideran, por ejemplo, que

... luego se pone pesado porque hay temas que tenemos que ver en seis meses y los vemos en un mes y medio [...] la modalidad a veces no da para más, y nos tienen que meter los temas muy resumidos, a veces para que nos dé chance de sacar la materia, y eso hace que nos atoremos mucho en trabajos y no por mucho hacer va a hacer que aprendemos (testimonio de Francisco, 21 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

A pesar de estas observaciones críticas, los estudiantes expresaron satisfacción y agrado de estudiar en el sistema, ya que les permite estar cerca de sus familias.

### *Expectativas, sentidos y significados de la educación superior*

Las expectativas y significados que la educación superior tiene para los estudiantes indígenas ha sido un tema abordado por diferentes investigadores del campo de las ciencias sociales. Una parte de estas investigaciones han confirmado que la educación superior representa para este grupo de población la posibilidad de acceder a un trabajo bien remunerado y una mejor calidad de vida para sus familias (Schmelkes, 2003; Czarny, 2015; Chávez, 2008). Otra parte considerable de trabajos han abordado



también las expectativas y responsabilidades de los jóvenes que culminan con los estudios superiores con sus comunidades de origen (Roldán, 2020; Czarny et al., 2018; Chávez, 2008; Badillo, 2011). Estas expectativas, que muchas veces se relacionan con el desarrollo sociocultural de cada región, crean escenarios de tensión para el egresado, quien se debate entre sus proyectos laborales y los compromisos asumidos (Czarny et al., 2019; Badillo, 2011). De igual forma, dentro de esta área de estudio sobre juventud indígena, el tema de la identidad cultural étnica y sus posibles transformaciones a partir de la formación profesional universitaria (Segura y Chávez, 2016; Rea, 2011; Pérez, 2008) ha originado importantes investigaciones.

Este trabajo busca contribuir al análisis de los sentidos y las expectativas que los jóvenes tienen acerca de la educación superior, al tratar de mostrar tanto los ejes que estructuran las expectativas en relación con sus proyectos de vida como su transformación en el curso de la educación. De igual modo, la investigación pretende identificar esos resultados y efectos no siempre previstos o reconocidos por los jóvenes que cursan la educación superior, pero que causan un gran impacto en sus vidas.

Sobre la decisión de estudiar una carrera, todos los participantes refieren haber tenido desde temprana edad el deseo de estudiar en el nivel superior y son los primeros miembros en su familia en alcanzar este nivel educativo. Para ninguno de los jóvenes que participaron en el grupo de trabajo fue fácil el proceso de selección e ingreso, pues ninguno pudo acceder a sus primeras opciones de carrera en las principales instituciones de educación superior del estado. Quienes lograron entrar en pequeñas universidades privadas no continuaron por falta de recursos y porque no cumplieron sus expectativas de formación. Tras de las primeras experiencias negativas, los jóvenes se tomaron un tiempo antes de volver a intentarlo, durante el cual trabajaron para reunir recursos y consideraron la idea de estudiar en el Tecnológico Nacional de México, sede Querétaro, modalidad EPAD, plantel Tolimán.

Cuando se les preguntó por el significado y sentido que para ellos tiene la educación superior, su discurso se centró en las ideas de superación y oportunidades, y utilizaron la metáfora de *abrir puertas* y *escalar peldaños* para desarrollar sus proyectos de vida. Ninguno de los jóvenes se refirió únicamente a los aspectos laborales y económicos que puede traer consigo estudiar una carrera, sino que consideraron la adquisición de conocimientos y habilidades como un motor de crecimiento y desarrollo humano personal, que también les puede brindar la oportunidad de ayudar a su familia y contribuir con su comunidad, como podemos ver en la siguiente síntesis de las principales opiniones:

Yo creo que es un pequeño escalón hacia una, una oportunidad un poco más grande, no solo me refiero a una cuestión social, o psicológica, sino a más oportunidades. Te abre un poco más la mente a decir qué es el principio a un mundo que no conoces, no solo en cuestión educación (testimonio de Gustavo, 21 años, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial).

Para mí significa la puerta del peldaño más alto, pero que nos abre la puerta de una montaña aún más grande, tanto laboral, tanto económico, tanto cultural, tanto social. Es donde nos estamos formando, yo sé que nos estamos también formando con la educación primaria y la secundaria, o media superior, pero aquí es donde te defines, quién eres, porque al final yo puedo decir: soy Francisco, mucho gusto, pero al final eres una persona educada que tiene valores y principios, una moral, porque aquí te defines en salir como un ingeniero que le interesa ayudar a su bolsillo o ayudar a la sociedad, así yo lo veo yo (testimonio de Francisco, 21 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

Yo diría que es un paso más que nos abre un rango de oportunidades, tanto como lo laboral entre otras cosas, es una buena manera de progresar y ayudar a nuestras personas (testimonio de Elena, 20 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

Yo siento que es como la puerta, porque en la vida te vas a encontrar conocimiento de muchos tipos, a veces los aprendes en la escuela, a veces los aprendes con la experiencia. Entonces es como esa puerta que te abre un poquito los sentidos, un poquito más arriba y te permite mejorar, trascender y también lo que decían: ayudar a otras personas [...] Yo creo que la educación lo único que puede hacer es aumentar tus posibilidades de mejorar quizá tu posición social, tienes que buscar oportunidades y como dice mi compañero, pues el hecho de que tengas una carrera y la termines no te asegura absolutamente nada entonces lo único que puede hacer es generar más oportunidades de diversas fuentes (testimonio de Evelyn, 19 años, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial).

Yo siento que es más para mí como una oportunidad para lograr lo que quiero, porque yo siento que mi meta fija es trabajar en algo en la salud. Entonces siento que, si termino esta carrera y busco un empleo, después voy a poder hacer por lo que tanto me he esforzado, ya después voy a poder estudiar una carrera que si me guste (testimonio de Dulce, 19 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

Los sentidos y significados que los estudiantes le atribuyen a la educación superior también deben comprenderse a partir de las expectativas que sus familias han puesto en ellos como futuros profesionistas y que han interiorizado. El sentido de estudiar no solo se relaciona con el discurso personal de desarrollo y superación para “ser alguien en la vida”, sino con los significados comunitarios y familiares que se comparten sobre la educación.

En Toluca muchas familias le otorgan importancia a la trayectoria educativa de sus miembros y consideran estrategias para apoyar a quienes desean alcanzar el nivel superior. Así, podemos encontrar familias cuya cabeza o sostén principal son trabajadores asalariados en Querétaro o migrantes en Estados Unidos, que han decidido permanecer trabajando fuera de su comunidad hasta que sus hijos hayan completado su trayectoria escolar. En otras familias, los hijos mayores que se insertan de forma temprana al mundo del trabajo destinan parte de sus recursos a la reproducción de la unidad doméstica y permiten que otros miembros puedan postergar su ingreso al mercado laboral y estudiar.

Por su parte, los jóvenes que estudian también suelen combinar el trabajo con el estudio o incluso trabajar de tiempo completo durante largos periodos a fin de reunir recursos suficientes para poder estudiar. Las familias de los estudiantes que participaron en el grupo de enfoque corresponden a alguno de estos tipos que apoyan la formación profesional de sus hijos, como podemos apreciar en los siguientes testimonios sobre las expectativas que tienen sus padres y familias frente a su formación:

... no hay presión, pero sí esperan que me supere y termine la carrera. Y es que por parte de la familia de mi papá yo soy la única que se prepara para profesionista y por parte de la familia de mi mamá hay tres que se están preparando para profesionistas (testimonio de Elena, 20 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

... tampoco hay presión, bueno al menos no me lo dicen, pero sé que en el fondo sí esperan mucho de mí, porque también nada más somos dos que estamos estudiando así para ser profesionistas, y siento que la presión es más de mi hermana, porque como es menor que yo, y yo solo vivo con mi hermana y mi abuelita, entonces siento que mi hermana, es como, que siempre va todo junto a mí, como que soy su ejemplo porque cada de lo que yo hago como que ella lo hace también (testimonio de Citlali, 19 años, estudiante de Ingeniería en Sistemas Computacionales).

... pero creo que esperan a que termine la carrera y pues ejercerla ya sea en cualquiera de los departamentos que están en una empresa, desde logística, marketing, contabilidad, ventas o quizá una gerencia, pero en sí solamente que la termine y que la ejerza (testimonio de Gustavo, 21 años, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial).

Sin embargo, también existen otras concepciones sobre la educación superior en la región que dudan de su utilidad y pertinencia, frente a otras opciones laborales y estrategias de reproducción económica, así como doméstica, que permiten cumplir con los mandatos socioculturales de forma más rápida. Estas concepciones impactan en mayor medida a las mujeres, cuyas trayectorias de vida están marcadas por los imperativos culturales del matrimonio, el trabajo de reproducción doméstica, la crianza y el cuidado de los miembros de la familia que deben formar. Así, los sentidos sobre la educación superior entre los habitantes de la región se debaten entre la importancia de la adquisición de conocimientos y habilidades dentro de una disciplina profesional que dará prestigio y la promesa de mejores ingresos, así como una mejor calidad de vida a quienes la ejerzan, frente a las opciones de vida que privilegian para las jóvenes el matrimonio y para los jóvenes el ingreso al mundo del trabajo y la generación de ingresos una vez terminada la educación secundaria o el bachillerato, en contextos de marginación y pobreza.

Estas observaciones son producto de la reflexión y la discusión que las jóvenes realizaron durante el grupo de enfoque a propósito de los sentidos y significados que tiene la educación superior para los jóvenes y para los miembros de otras generaciones en sus comunidades:

Yo creo que se sienten tristes, porque yo sí tengo varios compañeros que luego platicamos y les cuento de cómo me va, y así, y ellos nada más me cuentan de que yo trabajo aquí de albañil, de que yo nada más soy ama de casa, de que yo ya me casé, mi esposo está en el otro lado [...] una compañera que cuando salimos del bachi se casó, y entonces este, se embarazó y perdió dos bebés; por ejemplo, ella ahorita nada más está en su casa, y le pregunto que, si quiere estudiar y me dice que sí, que le interesa psicología, pero su señor no la deja, su señor es de ahí de Sabino y ella es de aquí de Tolimán (testimonio de Citlali, 19 años, estudiante de Ingeniería en Sistemas Computacionales).

Varios de mis amigos me cuentan que ellos quisieron poder estudiar y me dicen: “échale ganas porque yo no pude estudiar”. Y luego hay otras personas allá donde vivo que no piensan así, y me dicen “que para qué estudio, qué mejor ya me junte, que solo es pérdida de tiempo”, me dicen. Yo creo que me lo dicen porque soy mujer, pero también me lo dicen muchas mujeres; pero, por ejemplo, allá no se piensa lo mismo de los hombres que estudian, por ejemplo, tengo una tía que también estudió en el Tec y muchos de sus familiares le dicen que ya no estudie, que no termine, que mejor se dedique a cuidar a sus hijos, que el que tiene que estudiar es su esposo, para que los saque adelante después (testimonio de Elena, 20 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

... algunos sí te ven como alguien un poquito diferente, alguien que se desvió un poquito de lo que socialmente es normal (testimonio de Evelyn, 19 años, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial).

Los testimonios anteriores confirman uno de los efectos que la educación superior tiene sobre muchas mujeres indígenas que adquieren autonomía, independencia y diversos grados de empoderamiento gracias a su trayectoria educativa y profesional. Así, cuando deciden estudiar una carrera y ejercerla, por lo general, retrasan el matrimonio y la maternidad, y modifican los tiempos, así como las pautas de género establecidas para las mujeres en esta región ñaño,

quienes, al término de sus estudios, se insertan en el ámbito laboral. Para los varones, en cambio, la educación superior presupone la posibilidad de cumplir con su futuro rol de proveedor del hogar con mayores recursos e ingresos, aunque también deben resistir la presión que existe para cumplir en tiempo y forma con los imperativos culturales del matrimonio y la procreación.

### *Planes de vida profesional: obstáculos y estrategias*

Otra de las consecuencias que la educación superior tiene para los jóvenes es la formulación de planes de vida que se apartan a las trayectorias laborales y profesionales que existen en las generaciones precedentes. Los jóvenes expresaron el deseo de establecer su propia empresa, de ocupar un puesto relevante en la industria o de realizar estudios de posgrado. Los obstáculos que consideran tienen que enfrentar para alcanzar estos proyectos se relacionan con la disciplina, la organización del tiempo y el esfuerzo que aún deben dedicarle a sus estudios para concluirlos, ya que varios de ellos requieren regularizarse debido a que no han cursado todas las materias de cada uno de los ciclos o deben repetir alguna. Cabe mencionar que los estudiantes que participaron en el grupo de enfoque combinan el estudio con algún trabajo durante la semana o han dedicado semestres completos a laborar para completar sus gastos y aportar a los recursos familiares. Por esta razón, presentan situaciones de retraso y discontinuidades en la carga regular de asignaturas que implica su plan de estudios.

Combinar el estudio con algún trabajo es una de las características que muchos estudiantes indígenas de Tolimán realizan, ya sea que estudien en las ciudades del estado o en el modelo a distancia de la cabecera municipal. Los recursos económicos limitados con que cuentan las unidades domésticas de los estudiantes de estas regiones originan que los jóvenes comiencen desde temprana edad a trabajar y comprometan algunas veces su trayectoria educativa. Al respecto, los participantes del estudio compartieron las siguientes experiencias:

... pues no podemos cantar y chiflar o te consume la escuela o te consume el trabajo que sí hay que buscar un equilibrio, pero al menos, y no lo he podido encontrar, y espero encontrarlo en próximos días, bueno en próximos años, pero pues prácticamente sería eso, porque aquí pus' nosotros tratamos de encontrar nuestras propias oportunidades, a veces descuidamos la escuela, también hay problemas familiares, etcétera, bueno muchas cosas que pueden llegar a pasar [...] porque me he ido de mesero como mi compañera, me he ido a trabajar a la empresa, me he ido a trabajar en la albañilería, porque he estado en varios trabajos y eso también sirve para entender cómo se sufre para tener un peso en el bolsillo, y gracias a ello uno agarra más motivación también para terminar la carrera (testimonio de Francisco, 21 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

Para mantener ese equilibrio de mantener un ingreso estoy comenzando un negocio que es como de hacer recuerdos como para bautizos y así de manualidades [...] yo empecé a trabajar desde pequeña porque mi mamá y mi abuelita iban a trabajar a una casa a hacer limpieza, entonces yo también iba y les ayudaba, y pues desde ahí desde pequeña ya ando en el trabajo (testimonio de Dulce, 19 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

Yo empecé trabajando en una tienda ahí en mi pueblo, ya después cuando cumplí los 18 empecé a trabajar aquí en Tolimán los fines de semana (testimonio de Elena, 20 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

Yo, por ejemplo, trabajo dos días a la semana, los fines de semana soy mesera en un

restaurante, de lunes a viernes tengo que terminar todas las actividades de la escuela, pero también se te juntan las cosas de la familia, yo vivo con mis papás y por eso también tengo que hacer tareas ahí en mi casa, entonces la escuela y las tareas del hogar (testimonio de Evelyn, 19 años, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial).

Continuando con los obstáculos que los estudiantes identificaron para comenzar su desarrollo profesional una vez que concluyan sus estudios, se aprecia, en primer término, el temor a no encontrar un trabajo bien remunerado en su área de especialización, así como a no contar con los conocimientos y habilidades requeridos para el puesto y “no hacer bien las cosas” o “equivocarme en algo donde no me deba equivocar”. Además de estas inseguridades, que son comunes para todos los egresados universitarios, los jóvenes indicaron problemas relativos a la brecha salarial de género que han observado en el campo laboral:

Creo que sí tenemos la oportunidad de trabajar, pero las mujeres no están recibiendo el mismo sueldo y ese es un problema muy grande que a pesar de los tiempos en los cuales ya vivimos, se sigue dando y mucho más aquí en Querétaro [...] porque una compañera que egresó de ingeniería industrial está ganando mucho menos que un compañero (testimonio de Francisco, 21 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

... lo que me contó, que al menos en donde está trabajando sí hubo un poco de conflicto porque ya la iban a ascender, pero no le ofrecieron un mejor sueldo; creo que, sí la terminaron ascendiendo, pero no pagándole lo que pagan en ese puesto otras empresas a los hombres, porque de hecho ella escuchó eso de forma interna (testimonio de Gustavo, 21 años, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial).

Las jóvenes, además de afirmar estas observaciones hechas por sus compañeros, indicaron el temor que les provoca no poder cumplir adecuadamente con un trabajo y las futuras responsabilidades familiares que implica el matrimonio, como sintetiza el testimonio de Evelyn: “Me da mucho miedo no poder convivir todas las situaciones que esté llevando en ese momento, el trabajo o por ejemplo si en ese momento tengo una relación o una familia o no juntar bien todo o no hacerlo bien, no tener ese balance”.

Otro de los temas que se discutieron dentro de sus posibles proyectos de vida y los obstáculos para cumplirlos fue el relativo a la identidad étnica y los problemas de discriminación que pueden llegar a presentarse en el ámbito laboral. A excepción de uno de los participantes, los demás estudiantes que asistieron al grupo de enfoque se identificaron como ñãñho, ya que provienen de una familia otomí y comparten un territorio, una historia, así como una tradición cultural. Cabe destacar que dos de las participantes son bilingües y una más declaró entender la lengua *hñãhño*, aunque todos aseguraron que sus abuelos y algunos de sus padres la hablan.

Los estudiantes reconocen que en las principales ciudades del estado de Querétaro existe discriminación no solo hacia la población indígena: “Ahí te discriminan hasta por lo zapatos que traes”. En ese sentido, son conscientes de la posibilidad de enfrentarse a alguna forma de discriminación, como sus padres y abuelos la sufrieron cuando salieron a trabajar hacia los grandes centros urbanos del país. Estas experiencias que marcaron a las generaciones precedentes constituyen una de las causas de la interrupción en la transmisión de la lengua entre los habitantes de las comunidades de Tolimán. Por esta razón, los jóvenes indicaron que sus padres no les enseñaron la lengua como estrategia para prevenir una probable discriminación. Sin embargo, aunque los jóvenes ya no hablen la lengua, saben

que continúan estando expuestos a alguna forma de discriminación por su origen, su color de piel, su forma de vestir, sus creencias o costumbres, que los pueden llegar a marginar o excluir en el mundo del trabajo, a pesar de contar con estudios universitarios y demostrar las capacidades profesionales que se requieren, como bien sintetizan estas participaciones:

... entonces cuando ya uno está en el ámbito académico, en la educación superior, ya no hay como tal ese problema, pero sí creo que sigue habiendo ese repudio, o sea dicen: “ok, eres profesionista, pero hazte para allá” porque vienes de ese lugar, de esas tradiciones, entonces dicen, “sí, eres profesionista, pero hazte para allá”. Aun siendo profesionista te siguen marcando como una persona diferente y lo cual no debe de ser; hasta por el tono o color de una persona te siguen discriminando en la calle (testimonio de Francisco, 21 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

... está estudiando en Chapingo, de hecho, a él lo discriminaron por hablar otomí en Chapingo, y él se buscó un trabajo en donde sí le dejan hablar otomí; de hecho, hace un programa de radio en donde hablan otomí, lo hace ahí con mi tía, en donde relatan historias en lengua otomí, ella es de psicología, pero la discriminaron por hablar otomí, por eso se metió a eso de los programas de radio (testimonio de Elena, 20 años, estudiante de Ingeniería Industrial).

A pesar los obstáculos que puede representar la discriminación de la población indígena en el estado de Querétaro, una de las tres entidades con mayor porcentaje de habitantes mayores de 18 años que manifestaron ser víctimas de discriminación, con el 30.5% de acuerdo con la Encuesta Nacional de Discriminación (INEGI, 2022), los estudiantes de Tolimán que participaron en este estudio buscan consolidar sus proyectos de vida profesional que representan la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y las de sus familias. Más allá de la reproducción económica, los jóvenes también pretenden contribuir con sus comunidades de origen y su desarrollo cultural del que han formado parte desde pequeños participando en las danzas de sus comunidades, y al que no le darán la espalda, como afirmaron al final de este ejercicio de investigación: “Estamos orgullosos de que se sigan preservando estas tradiciones”.

## **JÓVENES INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN QUERÉTARO: UN PRIMER BALANCE**

Con el interés de contribuir a la inclusión educativa y el desarrollo sociocultural de los pueblos indígenas de Querétaro, se han desarrollado diversos acercamientos a las necesidades, los obstáculos y las estrategias que han emprendido los jóvenes estudiantes indígenas de Tolimán para consolidar sus trayectorias académicas en la educación superior. En esta ocasión, buscamos recuperar las experiencias y la percepción que los estudiantes de esta región tienen de la opción del modelo de educación a distancia de Tecnológico Nacional de México, que ha atendido varias de las dificultades que tienen los jóvenes para poder cursar estudios universitarios.

Tal como podemos apreciar en las páginas anteriores, este modelo resuelve los problemas relativos a la lejanía de los planteles de educación superior, así como los gastos que conlleva para las familias sostener a uno de sus miembros fuera de su comunidad para que pueda estudiar. Atiende también las dificultades en los competitivos procesos de selección e ingreso a los que los jóvenes deben hacer frente en las grandes universidades públicas, ante las deficiencias y los rezagos en la formación educativa que tienen los egresados de bachillerato de localidades rurales e indígenas.

Más allá de estos aciertos, el modelo podría incorporar un programa de becas que otorgue apoyos económicos complementarios para que los estudiantes puedan dedicarse de forma exclusiva a su formación educativa. El alumnado que requiere recursos para continuar su carrera universitaria se ve en la necesidad de buscar trabajo durante sus tiempos libres o buscar subvenciones en fundaciones privadas, así como en los programas gubernamentales existentes.

Una de las carencias que los estudiantes identificaron y que resulta fundamental para su formación es la falta de laboratorios y talleres para el desarrollo de las asignaturas de carácter aplicado. A pesar de que el modelo prevé la asistencia a las instalaciones ubicadas en las ciudades de Querétaro y San Juan del Río, el tiempo que los alumnos pueden acceder es limitado. De igual modo, hay que señalar que el plantel de Tolimán no cuenta con instalaciones propias y existen fallas en la red de internet que sostiene el modelo.

Si atendemos a la historia y a las características socioculturales de las poblaciones ñãhño de esta región, resultaría conveniente incluir contenidos sobre lengua, historia y cultura de este grupo étnico en el marco de la interculturalidad para atender las necesidades sociales presentes. Los jóvenes del municipio que cursan o han concluido estudios universitarios analizan de manera crítica su realidad y revaloran sus tradiciones culturales frente a los modelos de desarrollo impulsados en el estado y que han traído consigo problemas de desigualdad y marginación para los habitantes de las localidades rurales. Estos modelos permiten que las empresas junto con las élites regionales mercantilicen los recursos naturales y simbólicos propios de las comunidades, y reserven para sus habitantes empleos precarizados. Así, muchos estudiantes buscan retomar el control de sus patrimonios y se han organizado en colectivos dedicados al fortalecimiento de su lengua y tradiciones, como el colectivo *Mhōdi*.

Como muestra de esta dinámica cultural del compromiso que tienen los jóvenes universitarios con sus comunidades de origen, los participantes de esta investigación discutieron acerca de las causas del abandono de la lengua *hñãhño*, y expresaron su deseo de robustecer este elemento clave de su cultura, ya que lo consideran fundamental para el fortalecimiento de su identidad étnica. Tomando en cuenta este movimiento cultural de los estudiantes y los egresados indígenas, el modelo de educación a distancia del Tecnológico podría contribuir la mejora de los procesos locales de organización y gestión para la construcción de alternativas de desarrollo sociocultural autónomas, mediante la integración de contenidos y actividades interculturales, incluyendo cursos de lengua otomí para el nivel superior. Este puede ser un paso importante para desarrollar procesos no solo de inclusión, sino de descolonización de la academia, que implican la reestructuración de los planes y programas de estudio, en los que se consideren los conocimientos y las prácticas de enseñanza-aprendizaje locales, así como la participación de maestros y personal administrativo de origen indígena al interior de las instituciones de educación superior (Raffoul et al., 2022).

De igual forma, el modelo también podría diseñar estrategias de apoyo que promuevan y fortalezcan las trayectorias educativas de las mujeres frente a los rígidos modelos socioculturales de género que aún prevalecen en muchas familias de la región.

Los ejes que estructuran los significados y las expectativas de la educación superior para los jóvenes de esta región se encuentran en la posibilidad de superarse

“abriendo puertas” y “escalando peldaños” mediante la formación profesional como la mejor opción para acceder al mundo laboral con la cualificación necesaria, que les permita obtener un empleo bien remunerado y una mejor calidad de vida para ellos y sus familias. Al centro de estos ejes, se aprecian los esfuerzos y los deseos que las familias depositan en sus estudiantes en el desarrollo de sus proyectos profesionales, los cuales, a su vez, generan nuevos compromisos con sus comunidades, que los futuros egresados deberán cumplir.

Más allá de las posibilidades de desarrollo profesional y la búsqueda de mejores ingresos, los jóvenes estudiantes indígenas de esta modalidad educativa han reafirmado el significado de la educación como elemento de transformación personal al adquirir el prestigio que una carrera universitaria brinda en entornos donde la educación superior es reconocida, pero su acceso es muy limitado.

Asimismo, la formación universitaria ha transformado las trayectorias tradicionales de vida de los jóvenes y retrasado el mandato cultural de la unión y la procreación de una familia. En el caso de las mujeres, esto ha significado la posibilidad de incrementar su autonomía y empoderamiento gracias a su inserción al ámbito laboral, que modifica los modelos tradicionales de género dentro de las familias, al promover la democratización de la organización doméstica.

Si atendemos los retos que impone la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas para garantizar que cada individuo tenga acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, el Tecnológico Nacional de México ha contribuido de manera fundamental con este objetivo, al incrementar su cobertura de educación superior utilizando las TIC en espacios rurales e indígenas, que amplían la posibilidad de que más jóvenes puedan acceder a este nivel de estudios. Sin embargo, aún queda trabajo por hacer para poder completar su misión de impulsar la equidad, la perspectiva de género y la diversidad en todos sus espacios educativos, como es el caso de los jóvenes estudiantes ñahño del semidesierto queretano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2021). Anuarios estadísticos de educación superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superio>.
- Azoños Rodríguez, G. (2020). *Migración y masculinidad entre los jóvenes indígenas en Tolimán, Querétaro*. Tesis para obtener el grado de maestro en Estudios Antropológicos en Sociedades Contemporáneas. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2511>
- Badillo Guzmán, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 61, pp. 26-33. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/772>
- Bonilla J, F. I. y Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Castillo, A. (2000). *Persistencia histórico cultural*. San Miguel Tolimán. Universidad Autónoma de Querétaro.
- 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. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista148\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista148_S1A3ES.pdf)
- Concepción Valverde, P. J. (2022). Jóvenes indígenas y educación superior en Querétaro: claves para la inclusión educativa. *DESIDADES-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, núm. 34. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i34.52961>
- Concepción Valverde, P. J. (2018). *Jóvenes e identidades en Tolimán: movimiento y reconfiguración cultural de las comunidades Hñähño del semidesierto queretano*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. El Colegio de San Luis, AC. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/666>
- Czarny, G. (2015). Jóvenes indígenas y universidades convencionales. *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. En Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante y Gloria E. Ornelas (coords.). UPN. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1514/1/Diversidad%20y%20ciudadania.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.509>
- Czarny, G., Ossola, M. M. y Paladino, M. (2019). Presentación al dossier Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina Muhunchik- Jathasa*, vol. 4, núm. 1, pp. 6-17. <https://doi.org/10.59159/2018/320>
- Didou Aupetit, S. A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la educación superior*, 47(187), 93-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- Gallart Nocetti, M. A. y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, núm. 32, pp. 27-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/UniversidadesMexicoDF/2006/no32/5.pdf>
- INEGI (2022). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (EnADiS). Conapred. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS\\_Nal22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf)
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020.
- INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/#:~:text=La%20Encuesta%20Intercensal%202015%20se,habr%C3%A1%20de%20realizarse%20en%202020->
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2020). Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI). Documento diagnóstico 2020. Coordinación General de Planeación y Evaluación. <http://www.inpi.gob.mx/coneval/2020/S-178-17082020-diagnostico-2020.pdf>
- Margel, G. (2001). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 187-208). [https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Observar\\_escuchar\\_y\\_comprender\\_63-131.pdf](https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Observar_escuchar_y_comprender_63-131.pdf)
- Mato, D. (2018). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>
- Pérez Ruiz, M. L. (2008). Presentación. Jóvenes indígenas en América Latina: ¿globalizarse o morir? En M. L. Maya Pérez Ruiz (coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

- Piña, A. (2002). *La peregrinación otomí al Zamorano*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Rea Ángeles, P. (2011). La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México. *Perfiles Educativos*, vol. 33 (SPE), pp. 226-238. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-la-educacion-superior-como-agente-de-transformacion-de-las-identidades-genericas-entre-los-zapotecos-en-la-ciudad-de-mexico.pdf>
- Roldán Gutiérrez, L. (2020). *Experiencia universitaria de jóvenes indígenas: voces de egresados provenientes de pueblos originarios*. Tesis para obtener el grado de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana. <https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/3635/017043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Pública (2015). Modelo de educación a distancia del Tecnológico Nacional de México. [https://epad.tecnm.mx/docs/Modelo\\_Educacion\\_Distancia\\_TecNM.pdf](https://epad.tecnm.mx/docs/Modelo_Educacion_Distancia_TecNM.pdf)
- Segura Salazar, C. M. y Chávez Arellano, M. E. (2016). “Cumplir un sueño”: percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 71, pp. 1021-1045. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/100>
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 1, pp. 5-13. [https://rde.inegi.org.mx/RDE\\_08/Doctos/RDE\\_08\\_opt.pdf](https://rde.inegi.org.mx/RDE_08/Doctos/RDE_08_opt.pdf)
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf>
- Unesco Biblioteca Digital (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Raffoul, J., Ward, J., Calvez, S., Kartolo, A., Haque, A., Holmes, T., Attas, R., Kechego, J., Kustra, E. y Mooney, J. (2022). Institutional structures and individual stories: Experiences from the front lines of Indigenous educational development in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, vol. 18, núm. 1, pp. 163-172. <https://doi.org/10.1177/117718012111062617>

# Pertenencia y estrategias de mujeres yaquis en su ingreso a la educación superior

## *Belonging and strategies from Yaqui women in their entry to higher education*

JESÚS ANTONIO CERVANTES MURRIETA\*

EDNA LUCÍA GARCÍA RIVERA\*\*

El artículo analiza las experiencias de mujeres yaquis en su acceso e ingreso al primer año universitario, en particular en los casos que implicaron la movilidad temporal de su comunidad a una urbe. Se identifican las tensiones propiciadas por su pertenencia (Saraví, 2021) y la consolidación de estrategias durante este tramo de su trayectoria educativa (Santamaría, 2016; Bourdieu, 2001). Como marco de análisis, se recurre a la interseccionalidad (Hill y Bilge, 2019), pues con ello es posible rastrear las circunstancias que las mujeres indígenas enfrentaron en espacios donde representaron una forma de alteridad. Para su realización, se retomaron técnicas etnográficas basadas en tres entrevistas en profundidad y conversaciones informales con mujeres yaquis profesionistas de distintos pueblos. Como hallazgo, se plantea que la pertenencia, y sobre todo la pertenencia étnica, genera tensiones en espacios donde representan la otredad, pero que también les permite irrumpir en procesos homogéneos y de exclusión a partir de estrategias que dan muestra de la potencia, la fuerza y la persistencia que caracteriza a las mujeres yaquis. Como conclusión, se propone llevar a cabo más estudios desde la interseccionalidad para comprender, con base en una visión multidimensional, las trayectorias universitarias de las mujeres indígenas.

**Palabras clave:**  
mujeres yaquis,  
estrategias,  
restricciones,  
interseccionalidad,  
pertenencia étnica,  
educación superior

**Recibido:** 29 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 18 de enero de 2024 |

**Publicado:** 12 de febrero de 2024

**Cómo citar:** Cervantes Murrieta, J. A. y García Rivera, E. L. (2024). Pertenencia y estrategias de mujeres yaquis en su ingreso a la educación superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1584. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-007)

*The article analyzes the experiences of Yaqui women in their access and admission to the first year of university, emphasizing the cases that implied the temporary mobility from their community to the city. In this sense, tensions caused by their belonging (Sarraví, 2021) and the consolidation of strategies during this stretch of their educational trajectory (Santamaría, 2016; Bourdieu, 2001) were identified. Intersectionality is used as an analysis framework (Hill and Bilge, 2019) in reason that with this, it is possible to track the circumstances faced by the indigenous women in spaces where they represent a form of otherness. For its making, ethnographic technics based on three in-depth interviews and informal conversations with professional Yaqui women from different communities where retaken. As a finding, it is proposed that the belonging, and specially the ethnic belonging, generates tensions in spaces where they represent otherness but that also allows them to break into homogeneous and exclusion processes due the strategies, which show de potential, strength and persistence that, characterize the Yaqui women. As conclusion, generating further studies from intersectionality point of view is proposed in order to understand the educational trajectory of indigenous women from a multidimensional perspective..*

**Keywords:**

*Yaqui women, strategies, restrictions, intersectionality, ethnic belonging, higher education*

\* Doctorando en Educación y Diversidad, en la especialidad en Concepciones, políticas y prácticas en contextos multiculturales, por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Docente frente a grupo por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora. Líneas de investigación: trayectorias educativas, interseccionalidad en la educación y formación en espacios multiculturales. Correo electrónico: j.antoniocervantes15@gmail.com/<https://orcid.org/0009-0002-2362-0109>

\*\* Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Historia, por El Colegio de Sonora. Profesora-investigadora del Departamento de Historia y Antropología y de la maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad de Sonora. Jefa de Departamento de Historia y Antropología de la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). Líneas de investigación: nueva historia política en el siglo XIX, y didáctica y enseñanza de la historia. Correo electrónico: lucia.garcia@unison.mx /<http://orcid.org/0000-0002-4000-7085>



## INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior han contribuido a generar y reproducir concepciones de lo que es o debe hacer la mujer en varias esferas de la vida pública (Buquet et al., 2018; Bourdieu, 2013). Esta categoría ha limitado las oportunidades académicas y profesionales de las mujeres y, con ello, de las mujeres indígenas, al ser la escuela y, en específico, la educación superior, espacios donde históricamente se ha expulsado a la mujer (Buquet et al., 2018). Por poner un ejemplo, el hombre indígena, aunque subordinado, pudo acceder a las primeras instituciones de educación superior del país (Tünnermann, 1991) y formar los conocidos primeros grupos de intelectuales indígenas (Gutiérrez, 2012).

No fue sino hasta en la década de 1990, a partir de algunos efectos de las políticas de expansión de la educación superior y de reconocimiento de los derechos de las mujeres, que se vislumbró la paridad de hombres y mujeres en la matrícula y la inmersión de jóvenes de todos los grupos sociales. En este sentido, las universidades recibieron a figuras estudiantiles que no comprendían las características ya reconocidas de un estudiante universitario(a), como lo son los casos de las mujeres indígenas.

Sin embargo, el ingreso de jóvenes indígenas a la educación superior en la última década del siglo XX se dio en un contexto neoliberal en el cual los Estados pretendían atender problemáticas estructurales (como la discriminación o el racismo) a partir de acciones asistencialistas y de inclusión (Zapata, 2019). Lo anterior alberga una relación estrecha con lo enunciado por Saraví (2016) sobre jóvenes de grupos sociales desfavorecidos a quienes su inserción en la educación superior dejó como evidencia no solo la exclusión de quienes son más vulnerables, sino “también una inclusión desfavorable de amplios sectores de la sociedad en condiciones de desventaja y precariedad” (p. 14); es decir, el ingreso a la educación formal implicó un proceso de inclusiones desiguales.

Por lo anterior, es importante explorar en un análisis pendiente el paso de las mujeres indígenas en la educación superior, principalmente un análisis cualitativo de sus trayectorias universitarias. Si bien existen estudios que permiten conocer algunas nociones, estos priorizan la evaluación, desde las experiencias de egresadas y egresados indígenas, de los programas educativos dirigidos a esta población (Didou, 2015; Badillo, 2011) y el funcionamiento de las universidades interculturales en el país (Olivera, 2017; Mateos et al., 2016).

Para resaltar la importancia de los estudios de trayectorias educativas en el nivel superior, es importante destacar tres momentos específicos: el ingreso, la permanencia y el egreso. Respecto al primer inciso, las obras notables de Pierre Bourdieu (2001, 2003; Bourdieu y Passeron, 2005) marcaron un hito respecto a las nociones que se tenían sobre el ingreso a la educación superior. En consecuencia, se han examinado las condiciones sociales de estudiantes de nuevo ingreso, se han caracterizado los grupos de estudiantes por disciplinas y se ha comprendido la importancia de las políticas de acceso. De esta forma, para estudiar el ingreso a la educación, se han estrechado los esfuerzos en una etapa clave: el primer año universitario.

El ingreso a la universidad implica una serie de cambios inéditos en las experiencias escolares para muchas y muchos estudiantes (De Garay et al., 2016). En esta etapa evalúan sus posibilidades de continuar sus estudios y redimensionan los sentidos

que le dan tanto a la educación superior como los de estudiar ciertas disciplinas, lo que constituye un suceso clave para la (re)configuración de subjetividades. En lo que corresponde a una proporción de estudiantes indígenas, este tramo les exige modificaciones a sus estilos de vida: hacer un cambio de residencia de una comunidad rural a una ciudad urbanizada, compaginar la escuela con el trabajo e intentar integrarse a una comunidad estudiantil no indígena (Russo y Araújo, 2020).

Este artículo tiene como objetivo general analizar las experiencias del primer año universitario de mujeres yaquis a fin de identificar las tensiones que genera la pertenencia y la ulterior (re)configuración de subjetividades, así como la construcción de estrategias para confrontar una serie de restricciones durante su ingreso a la educación superior.

## **MARCO TEÓRICO: NOCIONES SOBRE LOS CONCEPTOS DE PERTENENCIA Y ESTRATEGIA**

Diversos estudios sobre trayectorias escolares ponen sus esfuerzos en los procesos de socialización que permiten, o no, la continuidad, interrupción o abandono del sistema escolar. Los trabajos de Saraví (2016, 2021) y Bayón y Saraví (2022) sobre jóvenes de clases sociales en condiciones de vulnerabilidad ayudan a comprender la desigualdad de las trayectorias escolares y el juego que cobra la pertenencia en sus vidas. Analiza el doble juego en el cual la escuela ofrece historias distintas a sus estudiantes y sus estudiantes ofrecen historias diferenciadas a la escuela.

En este artículo tomamos como referencia lo postulado en las investigaciones de Saraví (2021) y de Bayón y Saraví (2022) respecto al concepto de pertenencia, quienes lo desarrollan desde una postura sociológica y lo ponen a debate con otros conceptos como política de pertenencia, sentidos de pertenencia, pertenencia escolar, espacios de pertenencia, subjetividad e identidad. Para ellos, la comprensión de las juventudes no puede efectuarse sin el análisis de la pertenencia y, su mayor contribución, la hacen en las tensiones que esta genera con el espacio escolar. De manera concreta, los autores sugieren sobre este concepto que

la pertenencia misma se constituye en objeto de análisis, cuestionándose la atribución anticipada de un carácter positivo o su asociación a una condición siempre elegida. La pertenencia, desde esta perspectiva, puede encerrar ambivalencias, tensiones, e incluso aspectos negativos que en ocasiones prevalecen por sobre los positivos; tiene un carácter eminentemente relacional y socialmente construido, producto de un proceso co-constitutivo entre el yo y lo social. Es decir, la pertenencia no es percibida como un atributo o condición exclusivamente sujeta a los deseos o aspiraciones individuales, sino también a aspectos interaccionales que están más allá de la voluntad individual de un sujeto en particular (Bayón y Saraví, 2022, p. 48).

En el mismo sentido, Bourdieu (2003) ofrece una respuesta desde el concepto de *habitus* en la clarificación del concepto de pertenencia en comunidades específicas; por ejemplo, el *habitus*, principio generador de prácticas y disposiciones, ayuda a comprender cómo se moldea lo étnico, y define cómo se debe ser mujer indígena en distintos campos, entre ellos el escolar. En consecuencia, la cultura se expresa por los *habitus*, pues estos se incorporan, objetivan e institucionalizan; no obstante, no son principios perceptibles de los que se pueda escapar, pues se comprenden como lo natural.

Los trabajos sobre la pertenencia –aunque no abordada como tal– no son novedosos en el ámbito de la educación indígena u orientada a grupos indígenas. En estos casos se habla de la influencia de la pertenencia étnica en los espacios escolares. Rockwell (2015) sugiere que, “al ocupar espacios escolares, maestros –especialmente los bilingües– y niños logran modificar las formas de aprender; imponen normas de colaboración, ritmos de trabajo y circunscripciones territoriales más acordes con la vida comunitaria” (p. 35).

Definir la pertenencia étnica como la adscripción a un grupo indígena, pero moldeada en el compartir cotidianamente sus prácticas y dinámicas, ayuda a comprender parte de las subjetividades de la población indígena. No obstante, la pertenencia, y vaya resaltar la pertenencia étnica que se utiliza en este trabajo como marco conceptual, es dinámica y no siempre está anclada a la apropiación de la cultura de un grupo particular; más bien se entiende a partir de a) inmiscuir en características específicas que, a modo de políticas de pertenencia, permiten o no, ser parte de un colectivo (Yuval-Davis, 2001) y b) en interacción con otros espacios, pues la definición de quién eres por tu pertenencia varía según los criterios con los que se evalúa (Saraví, 2021).

En este sentido, la pertenencia de estudiantes indígenas genera tensiones en momentos clave de sus trayectorias educativas, y uno es cuando precisan salir de sus comunidades para continuar estudios de nivel superior en universidades convencionales. Muchas de estas tensiones, definidas como barreras y retos a los cuales se enfrentan las mujeres indígenas al estudiar, son *restricciones* que se configuran en la intersección del género, la etnicidad o la condición de clase. No está de más aclarar que la construcción del concepto de restricción se basa ante todo en lo que Saraví (2016) enuncia como tácticas de las distintas instituciones sociales, como la escuela, la familia y la sociedad, para excluir a cierta población de un contexto específico.

Este artículo también tiene como objetivo destacar las formas en que las mujeres indígenas salen adelante ante restricciones diversas para sobrellevar su primer año universitario. Por lo mismo, un concepto importante para comprender este tipo de dinámicas es el de estrategia. En Bourdieu (2001), las estrategias se entienden como “el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en las actividades sociales” (p. 70).

Del mismo modo, Bourdieu (2001) sugiere que en quienes recaen los efectos de relaciones de poder o de dominación son los que tienen mayor posibilidad de descifrar la lógica de las disposiciones concebidas por los hábitos, es decir, de construir estrategias. Sin embargo, en todos los casos, las estrategias no solo se dan cuando existe un grado de lucidez, ni mucho menos como actos naturales, sino de los capitales que las permiten. En otras palabras, la capacidad de construir estrategias es producto de una amalgama de capitales diversos que las mujeres indígenas acumulan a lo largo de su trayectoria. En este caso, destacan dos capitales: el cultural brindado por la escuela (Bourdieu, 2002) y el étnico, una propuesta que se expone a continuación.

En el caso de las comunidades indígenas, destaca el capital étnico como una subespecie de capital militante capaz de otorgar reconocimiento de legitimidad y autoridad al interior del campo (Santamaría, 2016). Dicho capital no solo permite una

configuración dentro de la comunidad étnica, sino también en el espacio escolar (Didou, 2018). En este sentido, “algunos individuos rechazan las ofertas diseñadas para ellos por *los otros*; otros asumen identidades étnicas estratégicas con las ventajas que les dan, pero resisten las categorías que los encierran como ciudadanos de segunda y limitan sus posibilidades de desarrollo profesional” (Rockwell, 2015, p. 35).

La configuración de las estrategias mencionadas se realiza a través de la memoria colectiva, pues, al ser poseedoras de los saberes ancestrales, contribuyen a la formación de una pertenencia étnica y de subjetividades que aprecien los valores, la cultura y las prácticas de la comunidad (García, 2023). La memoria colectiva en este trabajo es entendida como las “percepciones fundamentales” que provocan los recuerdos compartidos en los grupos; hace alusión a “recomponer un pasado de pedazos elegidos” como una forma de estrategia grupal para resistir a su entorno (Candau, 2002, p. 58). Traverso (2011) explica que esta se selecciona y confecciona según necesidades o “dilemas éticos, conveniencias o sensibilidades culturales”, lo que ocasiona que se convierta en un objeto de lucha en su presente.

## **RUTA METODOLÓGICA**

La información que exponemos a continuación proviene de distintas experiencias que hemos obtenido en diversos momentos, sea de investigaciones con objetivos de índole diferente o de inmersiones al campo por intereses particulares. En el caso de las investigaciones, todas fueron de corte cualitativo y tomaron elementos de la etnografía.

Para la obtención de información, sostuvimos conversaciones informales con mujeres yaquis y, principalmente, efectuamos entrevistas en profundidad en la comunidad de origen. En cuanto a estas últimas, optamos por mujeres yaquis egresadas de educación superior que viven y ejercen su profesión al interior de la comunidad, pero que, en su momento, residieron en una urbe para estudiar la universidad. Los casos corresponden a Laura, Anabela y Daniela: mujeres yaquis, profesionistas y lideresas en sus espacios inmediatos. En el orden de los estudios de caso, la elección recurre en pos de retomar las preguntas de investigación referentes a cuáles fueron las experiencias de estas tres mujeres yaquis en su primer año universitario y qué repercusiones tuvieron la pertenencia étnica y la construcción de estrategias durante dicho trayecto.

En las entrevistas consideramos las técnicas de entrevista etnográfica y su “no directividad”. La pensamos como estrategia para que el informante “hable sobre lo que sabe, piensa y escribe” (Spradley, en Guber, 1991, p. 42), y evitar hacer del instrumento un cuestionario riguroso y dar la palabra a las entrevistadas. Por tales motivos, las entrevistas se llevaron a manera de una conversación fluida, en la cual se proponía un orden específico y se formulaban preguntas a partir de las consideraciones teóricas que resultaban en el diálogo.

Cabe destacar que las personas a cargo de la investigación no pertenecen a una comunidad indígena y, en uno de los casos, representa una figura masculina. El ser conscientes de estas diferencias permitió una postura crítica de quien investiga: al reconocer algunos privilegios y al sensibilizarse ante las desigualdades de la comu-



nidad estudiada. Lo anterior fue posible gracias a una documentación previa que implicó aproximarse a personas cercanas a la comunidad y la lectura de textos sobre la historia, las prácticas culturales y la organización política del Pueblo Yaqui. El conocimiento obtenido de estas prácticas, aunque limitado, permitió un acercamiento a la cotidianidad de las mujeres entrevistadas para no redundar en preguntas que, como lo expuso una de las participantes, pueden hacerse a Google.

El proceso de codificación se realizó en el software para el análisis de datos MAXQDA (2020). En este artículo retomamos las bases de datos mediante la codificación de los elementos que interesan a esta investigación referentes al concepto de pertenencia y la construcción de estrategias.

## **LOS DISTINTOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA NACIÓN YAQUI: ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD**

En este apartado, abordamos la construcción de la pertenencia étnica tanto al interior de los yaquis como al exterior. Argumentamos que esta se constituye con elementos fundamentales como el territorio, la procedencia de los pueblos del Yaqui, rituales, costumbres y memoria colectiva. Estos elementos nos permiten vislumbrar las tensiones que se producen en sus trayectorias escolares, así como observar el impacto de las interrelaciones con los no indígenas en la educación formal.

Los yaquis son un grupo indígena que habita sobre todo en su territorio autónomo, localizado en los municipios de Guaymas y Cajeme, ambos al sur del estado de Sonora. De igual manera, existen yaquis que residen en otras regiones de México, como Hermosillo en Sonora, Santa Rosalía en Baja California Sur, y Mérida en Yucatán; también lo hacen en Estados Unidos de América, razonablemente en Arizona y un grupo menor en California. Los motivos de habitar en estas zonas responden a los procesos históricos en los que se han visto inmersos como grupo, como la diáspora durante el porfiriato y su participación en la revolución mexicana, la cual ocasionó que una parte se quedara a vivir en zonas como el centro y sur de México. Su residencia en Arizona y California se debió, en muchos casos, a la búsqueda de refugio y asilo durante las primeras décadas del siglo XX.

Pese a la dispersión de sus habitantes, la Nación Yaqui reconoce como territorio ancestral el ubicado al sur de Sonora (Lerma, 2015; Padilla y Trejo, 2009). La composición del territorio se da en ocho pueblos: Loma de Guamúchil, Loma de Bácum, Tórim, Vícam, Pótam, Ráhum, Huírivis y Bélem-Pitahaya. Desde los inicios de la conformación de los ocho pueblos yaquis, existe un interés genuino entre sus habitantes de distinguirse entre sí. Esta práctica de distinción continúa en la actualidad de manera cotidiana: consiste en otorgar cualidades a yaquis del pueblo de origen o desvirtuar a modo de broma a habitantes de los otros. Sin embargo, esta particularidad también atraviesa otros espacios, como son las elecciones profesionales: se dice que en ciertos pueblos hay mayor número de profesionistas, o bien, que tal o cual pueblo se caracteriza por albergar a especialistas de ciertas disciplinas.

Si bien no encontramos una base de datos formal sobre el número de profesionistas y sus áreas de especialización, es una realidad que los ocho pueblos yaquis cuentan con una oferta educativa diferenciada y desigual (véase tabla); por ejemplo, no en todos hay educación secundaria ni media superior y en otros los preescolares

o las primarias no están adscritos a la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Por lo tanto, quienes deciden continuar los estudios que no se ofrecen en su localidad confrontan una restricción de acceso a la educación, principalmente porque las distancias entre los asentamientos pueden ser remotas, los medios de transporte son insuficientes y trasladarse para estudiar, en muchas ocasiones, depende de si es factible conseguir *raite*. Por ejemplo, quienes pertenecen a Pitahaya necesitan ir a Vícam o Pótam para estudiar la educación media superior, lo que representa un recorrido de 23 kilómetros (de veinte a treinta minutos en automóvil) para llegar a ambos lugares.

Tabla. Oferta educativa en los ocho pueblos yaquis

Pueblo	Nivel educativo	Planteles y características
Loma de Guamúchil	Preescolar	1 preescolar indígena y 1 preescolar comunitario
	Primaria	1 primaria general
	Secundaria	1 telesecundaria
Loma de Bácum	Preescolar	2 preescolares indígenas
	Primaria	2 primarias generales
	Secundaria	1 telesecundaria
Tórim	Preescolar	1 preescolar indígena y 1 preescolar comunitario
	Primaria	2 primarias indígenas y 1 primaria general
	Secundaria	1 telesecundaria
Vícam	Preescolar	8 preescolares indígenas, 1 preescolar general y 1 preescolar comunitario
	Primaria	4 primarias indígenas y 5 primarias generales
	Secundaria	3 telesecundarias y 1 secundaria agropecuaria
	Bachillerato	Centro de Bachillerato Tecnológico-Agropecuario
Pótam	Universidad	Instituto Tecnológico Superior de Cajeme y Universidad del Pueblo Yaqui
	Preescolar	5 preescolares indígenas, 1 preescolar general y 1 preescolar comunitario
	Primaria	2 primarias indígenas y 2 primarias generales
	Secundaria	1 secundaria técnica-agropecuaria y 1 secundaria comunitaria
Ráhum	Bachillerato	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora
	Preescolar	1 preescolar indígena
Huírivis	Primaria	1 primaria indígena
	Preescolar	1 preescolar comunitario
Belem (Pitahaya)	Primaria	1 primaria indígena
	Preescolar	1 preescolar indígena y 1 preescolar comunitario
	Secundaria	1 telesecundaria

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (2023).

De esta forma, las condiciones sociales, económicas y naturales de cada pueblo sí configuran una distinción en los estilos de vida y las decisiones personales de sus habitantes. Para sustentar lo anterior, el testimonio de una mujer yaqui de Pótam durante una plática informal, quien expresó que no ingresó a la carrera universitaria que deseaba porque su padre no pudo pagar el proceso de admisión, la situación era que el periodo de aplicación de exámenes concordaba con la temporada de veda y, como su padre se dedicaba a la pesca, la economía familiar se vio limitada.

Además, se dice que las localidades más remotas de los pueblos más urbanizados preservan un mayor arraigo de la cultura, tradiciones y valores yaquis. A falta de diagnóstico preciso, vale hacer eco sobre la noción de que aún en la actualidad en estos lugares existen casos de niñas y niños monolingües del *jiak noki* (lengua materna de la Nación Yaqui). Aunque también puede ser de interés constatar que, de las lenguas maternas de los ocho grupos indígenas reconocidos como originarios por el estado de Sonora, la de la Nación Yaqui es la única fuera del riesgo de extinción (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2012).

Los párrafos precedentes ejemplifican una tensión vigente: la influencia de la estructura nacional y sus instituciones en la autonomía de la Nación Yaqui; es decir, en qué medida existe una pérdida o preservación de las formas de gobernar, formarse y convivir ante presiones externas. Por una parte, grupos de profesionistas comunican su preocupación y atestiguan un proceso de aculturación acelerado en los últimos años. Por otra, están quienes reconocen una pérdida de autonomía, pero ponen sus esperanzas en la fortaleza que representa a los yaquis para reivindicar su camino como comunidad.

Si se tratase de elegir entre una u otra posición, valdría recuperar a Freire (2011), quien enuncia “no soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (p. 24). La referencia es clara: la Nación Yaqui cuenta con una historia (desgarradora para muchas y muchos), la cual les permite conservar un territorio autónomo, atesorar en la memoria colectiva sucesos como las deportaciones o las referencias de liderazgos indígenas, y su presencia férrea es muestra de resistencia ante las presiones tanto del Estado como del sector privado. En otras palabras, cuentan con un acervo histórico distintivo en el cual depositar sus esperanzas.

En esta línea, en los párrafos posteriores explicaremos la memoria colectiva de la Nación Yaqui como un proceso formativo no formal de la pertenencia étnica, pues, al analizar con precisión los relatos orales, textos diversos y el testimonio representado en las dinámicas intergeneracionales, es decir, de la interacción más que cotidiana de personas adultas con niñas y niños, es dable rastrear elementos pedagógicos, didácticos y lúdicos oportunos de un proceso formativo, que, a su vez, posibilitan la configuración de subjetividades propias de la comunidad. Para muestra, fragmentos de un texto de Cresencio Buitimea, pascola y profesor yaqui:

A mí nunca me había gustado la escuela, porque yo me crié en el campo, en el monte con mi abuelo y mi abuela, a mí me gustaba más estar en el río, bañándome, corriendo por la orilla del río, subiéndome en los álamos y en los sauces, sacando peces, montando caballos, burros para seguir a los coyotes.

Sí veía a los otros que los llevaban a la escuela, pero yo jamás pensé que me llevarían porque a mi abuelo no le parecía esto, para que no fuera como el yori. Yo también así lo creía, puesto que la formación con mi abuelo era lo más importante, escuché con atención siempre su consejo, las pláticas por las noches, de los lagartos en el río, de los muertos, espíritus, todo lo que había en el monte aquí en este mundo y todo lo que hay en el universo (Buitimea, 2016, pp. 26-27).

Muchas palabras de Buitimea coinciden con las de las mujeres yaquis entrevistadas. Ellas atestiguan que, durante su infancia, eran oyentes de las historias contadas por sus mayores, que en su mayoría eran sus abuelas o tías, es decir, una persona responsable del proceso formativo. También se repiten elementos que permiten su-

poner una metodología: las pláticas eran durante las noches en el patio de las casas o debajo de algún árbol. De igual forma, existían temas selectos contados con cierta progresión de complejidad: el respeto al entorno, la lucha contra los *yoris* (personas no yaquis), las biografías de líderes yaquis, la llegada de los chinos al territorio autónomo y las deportaciones, principalmente las ocurridas durante el Porfiriato. Asimismo, existen elementos dinámicos capaces de mantener el interés, como el juego en el río o en el monte y la interacción con los animales.

En la misma sintonía, la memoria colectiva logra institucionalizarse en mecanismos de formación más complejos, en los cuales intervienen instituciones de gran peso para la comunidad, como el gobierno tradicional y la Iglesia. Las tradiciones representan el ejemplo más palpable, pues ocurren en épocas distintas del año; tienen un significado histórico y cultural, cada integrante representa un papel a modo de cargo, que varía según el lugar que ocupa en la comunidad, pero lo más importante: existe una dinámica intergeneracional en la que niñas y niños, quienes también participan en los *performances*, siempre están en compañía de personas mayores (Mesri y Carlon, 2019).

La Semana Santa representa la tradición más importante para la Nación Yaqui; se compone de una serie de eventos realizados de forma organizada en todos los asentamientos donde haya grupos de yaquis y exige tanto la presencia como la participación de la totalidad de la comunidad. Es difícil obviar algunas características de la Semana Santa, pues este tipo de tradiciones se han convertido “en un fenómeno complejo y heterogéneo, debido a la diversidad de los participantes, el tipo de actividades realizadas por los individuos y grupos sociales y las implicaciones emocionales para ellos” (Núñez, 2020, p. 55). Con apego al objetivo del artículo, es necesario precisar un tema en particular: la participación de las niñas y los niños como una estrategia formativa de la identidad étnica.

Moctezuma et al. (2003) señalan que las niñas y los niños yaquis representan un cargo importante en la Semana Santa como los *anhelwarda* (angelitos), “que se encargan de cuidar al Cristo y a la iglesia” (p. 54). Otro tipo de cargos menos reconocidos durante la Semana Santa ayuda a distinguir que la participación de niñas y niños no depende exclusivamente de su condición etaria, sino también está atravesada por una de género. Mesri y Carlón (2019) apuntan una distinción de sexo para los cargos de *Verónicas*, exclusivo para niñas y el de cabos, distintivo de niños y hombres.

Vale mencionar la respuesta de una mujer yaqui de Hermosillo, con quien se sostuvo una conversación informal en el Coloso Bajo, un barrio de Hermosillo en donde residen yaquis. Se le preguntó por qué había solo angelitas, es decir, únicamente representación femenina ocupando un cargo; ella contestó lo siguiente: “pues [...] las niñas casi siempre son más puras que los niños, más inocentes, además que a los hombrecitos no les interesa mucho, prefieren participar de *cabitos* [cabos en diminutivo] y estar con los *fariseos*” (comunicación personal, 5 de abril, 2023).

En todo caso, a estos rastros de la interseccionalidad representados en la niñez pudiese atravesársele una variable social, en otras palabras, la influencia social que se construye al interior de la comunidad desde la infancia, potenciada por el parentesco, el pueblo de origen, los saberes prácticos (cantar, bailar, hacer comida), el conocimiento de la lengua y la aprehensión de la cultura. Entendemos así este tipo de recursos como un capital étnico, es decir, posesiones de gran valor y representación para la comunidad (Cervantes, 2021; Santamaría, 2016).

Lo hasta aquí suscrito tiene una inferencia directa en la formación escolar o formal de los yaquis, por lo menos hasta el nivel de educación media superior en la mayoría de los casos. Las escuelas de todos los niveles inscritas en el territorio autónomo son influenciadas por el habitus predominante de la comunidad. Sus estudiantes llevan a las aulas (o fuera de ellas, pero aun representando su papel de estudiantes) los valores, las historias y la cultura yaqui que reciben desde su infancia. Incluso, son capaces de desafiar las prácticas escolares con las que no empatizan a partir de estrategias colectivas, al menos así respondió una mujer yaqui al preguntársele si recibían represalias en la secundaria:

No nos soportaban los maestros. Éramos muy poquitos pero no nos soportaban [risas]. Hablaban con nuestros papás y esa era la represalia, que pues puras vergüenza [decían los papás]. Pero a nosotros no, porque a la gente nos valía en ese entonces. “Te voy a reprobar” [decían los profes], “reprüébeme” decían los chamacos (Anabela, entrevista 2020).

Todas las mujeres entrevistadas tuvieron la oportunidad de convivir con integrantes de la comunidad en los niveles escolares previos a la universidad, lo que les representó una forma de transformar la escuela (Rockwell, 2015; Czarny, 2008): hablaban la lengua como de sucesos importantes en la comunidad durante los recorridos a la escuela y en los recesos escolares, confrontaban la autoridad de docentes no indígenas y solicitaban ayuda a sus compañeras con traducciones del español al yaqui cuando no comprendían algo.

Lo mismo sucedía con los conocimientos ancestrales; las estrategias colectivas se hicieron presentes gracias a las personas mayores, pues eran quienes orientaban a los jóvenes cuando se sentían en confusión. Así lo relató Anabela (entrevista 2020): “Empecé a cuestionarme la forma del origen que me habían contado de los yaquis, y bueno, enfrenté un poco con mi abuela y le dije que eso no es cierto porque sí lo otro, que esto dice la ciencia y pues me dio una regañada [su abuela le dijo] ‘¡ah!, ¿con que eso es lo que estás empezando a creer?’ [risas]”.

En las comunidades indígenas se disputan distintos conocimientos, los originarios y, en gran medida, aquellos provenientes de la cultura occidental (Rockwell, 2015; Didou, 2015); en cuanto capitales, ambos buscan instaurarse como únicos en la construcción de subjetividades y desplazar a quienes se pongan en el juego. La misión es llevada a cabo por instituciones que los (re)producen y la escuela promete una ventaja en la partida cuando ha sido instaurada por el Estado como el camino hacia la movilidad social (Bayón y Saraví, 2022). No sucede así siempre, o bien, no se cumple con promisorias facilidades, sobre todo en la Nación Yaqui, donde prevalecen instancias capaces de frenar un poder forastero, en ocasiones de manera silenciosa y perspicaz, como lo son las mujeres yaquis; en palabras de García (2020), “se considera que la mujer realiza ejercicio importante como portadora de la dignidad de su pasado histórico y defensora de su cultura y tradiciones” (pp. 19-20).

Sin embargo, el camino resulta complicado cuando se trata de realizar un cambio radical, como lo es el trasladarse a otra ciudad y estudiar en un espacio donde resulta ser la única figura que representa la alteridad. Por ello, es de interés conocer cómo trasciende la inserción a la educación superior para las mujeres yaquis, y el primer año universitario es, sin dudar, el tramo idóneo para analizar las confrontaciones a sus subjetividades y a sus trayectorias educativas.

## PRIMERAS APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este artículo sugerimos que el primer año universitario no solo representa el periodo que va del primer día de clases hasta concluir el segundo semestre (o tercer cuatrimestre, según el caso); también tomamos en cuenta las experiencias vividas en los procesos de admisión. Por una parte, porque durante este tramo entablan relaciones con procesos administrativos universitarios que, como podrá constatarse, intervienen en las oportunidades de acceso y de la vulneración de sus subjetividades.

Por otra parte, el estudio del primer año universitario ayuda a comprender las razones de la elección profesional, que no necesariamente están vinculadas a una orientación vocacional, sino a una lógica interseccional. Como indicio está el ejemplo expuesto de la mujer yaqui que no pudo estudiar la carrera deseada por la condición económica de su familia. Sin embargo, hay otros casos en los que es posible rastrear razones de género, como las mujeres que ven la universidad como una oportunidad de salir fuera de la comunidad y constituir una independencia familiar:

Después, cuando entré a la Universidad de Sonora, familiares no querían que fuera, por ejemplo: una tía mayor y un tío mayor decían que era suficiente, que ya sabía leer y sacar cuentas, que no necesitaba más, que de todas formas me iba a casar, y pues que no necesitaba que ir a la escuela. Ah [...] “yo no tengo ni ganas de casarme”, pensé. Les escuché, no les dije nada porque no se podía contradecir a los mayores, solamente escucharlos (Anabela, entrevista, 2020).

De inicio, vale destacar que la restricción dada por el género no es exclusiva de las mujeres indígenas, sino una categoría dada en un proceso de colonización para diferenciar las sociedades en grupos y legitimar el patriarcado (Segato, 2011). En todos los casos, se imbrican otros factores que impactan en la vida de muchas mujeres, por ejemplo, estudiar fuera de la comunidad para quienes viven en zonas rurales donde no existen instituciones de educación superior o desempeñar empleos que ayuden a mejorar de manera inmediata la economía familiar. En ambas situaciones, estudiar la educación superior implica una movilidad a una urbe remota a la comunidad que impide un desplazamiento cotidiano y exige cambiar de residencia.

En este sentido, las mujeres yaquis tienen que recorrer una distancia aproximada de 230 kilómetros, lo que se traduce en un viaje de más o menos tres horas en autobús interurbano para estudiar en el campus centro de la Universidad de Sonora (UNISON), localizado en Hermosillo. Si bien existían otras opciones para realizar los estudios superiores en ciudades más cercanas, como lo eran Ciudad Obregón o Navojoa, ambas en Sonora, irse a Hermosillo significaba para muchas mujeres yaquis la oportunidad más accesible para alejarse de la comunidad.

Así también, otro motivo para estudiar en Hermosillo era la oferta educativa limitada de las universidades en Ciudad Obregón y Navojoa. Tanto en las entrevistas como en las conversaciones informales fue usual escuchar que, después de lograr la aprobación de sus familiares para estudiar un grado superior, existía una etapa de convencimiento para que lo hicieran en la carrera de educación, la cual se ofrecía en dos escuelas normales cercanas a la comunidad. Lo mismo acontecía en los casos en los que se formó un compromiso desde edad temprana para estudiar la universidad.

Estudiar la carrera de educación estaba vinculado a obtener empleo inmediato como profesora de primaria al egresar, lo cual permitía ejercer su profesión en la comunidad. Pese a que existían otro tipo de carreras de suma necesidad para las

problemáticas de la Nación Yaqui, la de educación engloba una caracterización femenina que se reproduce desde el núcleo familiar; así lo muestran las palabras de Daniela (entrevista 2022) sobre la opinión de sus familiares en la elección de su carrera: “De hecho, en mi casa, ahí como que a cada rato me querían que fuera maestra, pero yo no me imaginaba mi vida con un chamaco y estar batallando”.

En lo relacionado con las entrevistas, todas las mujeres yaquis configuraron un liderazgo en la comunidad desde edad temprana. Lo anterior fue dado por la formación que recibían desde niñas por sus abuelas, pero confluía con otros factores como el reconocimiento académico, la posesión de cargos desde la niñez y el ser familiar de algún(a) integrante con reconocimiento al interior de la comunidad. De igual modo, las tres mujeres entrevistadas nunca consideraron estudiar la carrera de educación como primera opción, pues dejaron entrever que les parecía limitativo y que, sin importar su género, podían conseguir cierto “éxito” en otras disciplinas.

Entre tanto, este tipo de decisiones significó una confrontación con sus familiares e implicó una etapa de rebeldía en sus juventudes ante los mandatos de género. Tal cual mencionamos al inicio, desconocemos el número de profesionistas y su área de especialización, pero ello no limita el expresar que es notorio un número mayor de mujeres profesionistas en el área educativa. Esto es entendible, pues muchas profesoras yaquis comentan que era la carrera más accesible ante sus condiciones económicas, especialmente porque lograron el grado gracias a programas que ofrecían estudiar los fines de semana en localidades próximas a la comunidad; así también, les brindaban el empleo como profesora previo a la conclusión de sus estudios.

El camino recorrido por las pioneras en estudiar la universidad rompió con algunas intersubjetividades comunitarias, como buscar otras opciones más allá del matrimonio o participar en la esfera pública. Por ello, es importante resaltar que en la actualidad existe un interés por mujeres jóvenes yaquis de ingresar a otras carreras en las cuales se les ha restringido su acceso, pero este proceso tampoco es sencillo, pues el acceso a disciplinas específicas está limitado por un proceso de selección en el cual se evalúan conocimientos concretos. En este sentido, hay una ventaja para aquellas y aquellos jóvenes que gozaron de calidad en su trayectoria educativa previa.

Basta con exponer un suceso ocurrido en 2020 cuando un grupo de jóvenes yaquis se manifestó frente a la rectoría del campus central de la UNISON para exigir un cupo, pues no alcanzaron el puntaje para ingresar a las carreras solicitadas. Podemos mencionar el caso de una joven que expresó su deseo de estudiar medicina, ya que quería contribuir a solucionar los problemas de salud que enfrentaban en su comunidad. El suceso fue compartido en redes sociales y, de inmediato, se convirtió en un tema de interés público a nivel regional. Las opiniones se polarizaron en quienes apoyaban la causa y quienes no. Desafortunadamente, algunos comentarios desprestigiaban a este grupo de jóvenes yaquis por su mera pertenencia étnica: “La india de mi cuñada también quiere ser doctora [,] que sí *qué pedo* [,] que la reciben o cierra la calle por sus ovarios”, “Ya tienen cerrada la carretera, en su etnia, ahora van a querer cerrar la universidad”, “Esto es lo que les enseñan a las personas de las diferentes etnias. A conseguir todo con manifestaciones y afectando a terceros. La verdad [,] la UNISON [,] mi alma mater [,] tiene altos estándares para la aceptación de estudiantes”.

Precisando en el objetivo de este artículo, esta nota permite comprender las confrontaciones de los jóvenes yaquis hacia sus subjetividades por su pertenencia étnica desde el proceso de admisión. Este rechazo de la sociedad sonoreNSE hacia la Nación Yaqui no es para nada una novedad; es una construcción histórica-social que fue instaurada por la Nación y perpetuada por los medios de comunicación desde finales del siglo XIX (Padilla, 2018).

Sin embargo, el rechazo es recíproco, pues tampoco es novedad que existe un resentimiento por parte de yaquis hacia los yoris, el cual se constituye desde la niñez a través de la memoria colectiva. Los relatos orales han sido la estrategia idónea para configurar una pertenencia étnica, la cual se constituye en la mayoría de los casos como opuesta a la de la sociedad no yaqui. Es a partir de los relatos, principalmente de sucesos históricos, leyendas y mitos, como se ha construido esa distinción que privilegia el ser yaqui y desprestigia el ser yori.

Para muestra de lo anterior, los sucesos perpetuados de manera intergeneracional sobre mujeres yaquis que fueron abusadas, física y sexualmente, por el solo hecho de ser yaquis, cuando viajaban solas o en grupos de mujeres a otras ciudades (Holden, 1982). No es casualidad entonces que, en la mayoría de los relatos sobre sus primeras visitas a las urbes por motivos de estudios, predomine cierto énfasis en expresar que viajaron *solas* y relacionarlos con sentimientos como el temor y la inseguridad: “Cuando yo me fui a Hermosillo, me fui sola a inscribirme y era la primera vez que iba a Hermosillo [...]. Esa fue la primera vez e iba con miedo. Yo recuerdo que iba algo asustada, porque no sabía ni cómo llegar a la universidad, ni dónde era” (Laura, entrevista, 2020).

Lo anterior cobra sentido porque para muchas mujeres yaquis el completar su proceso de admisión a la universidad es también la primera vez que salen *solas* de su comunidad. Es factible comprenderlo desde la intersección con el género, pues, de manera opuesta, en las conversaciones casuales con hombres yaquis sobre sus procesos de admisión y las primeras ocasiones que viajaron a Hermosillo, ellos destacaron el irse *solos* con un sentimiento de orgullo y valentía.

Es necesario escalar en el análisis de este tipo de situaciones desde una mera perspectiva de género, pues, al hacerlo, la comprensión se limitaría a la asignación de roles, en la cual los hombres ofician lo público y las mujeres atienden lo privado. La propuesta es hacerlo desde un enfoque interseccional para ampliar el alcance de lo público (Fenster, 2020). De esta forma, es posible rastrear elementos que hacen de los espacios materiales (la calle, el transporte o las instalaciones de una universidad) lugares de inclusión y exclusión en consideración a ciertas adscripciones identitarias (género, clase y etnicidad), en las cuales las mujeres indígenas quedan en desventaja incluso con un segmento de la sociedad con quienes comparten razgos identitarios (mujeres u hombres indígenas).

Así, para las mujeres yaquis –al igual que muchas mujeres indígenas–, el temor y la inseguridad también son inducidos por acciones discriminatorias originadas una vez que se identifica su adscripción étnica. Novaro et al. (2015) afirman que la mayor discriminación de indígenas en las ciudades la perciben las mujeres, pues ellas portan elementos de fácil identificación étnica, como vestimenta particular o el uso de la lengua originaria sobre el español. Tal aseveración tomó sentido en algunos de los relatos de las mujeres sobre sus primeras visitas a la universidad:



Llegué a la universidad, y algunos me preguntaron “¿qué andas haciendo acá?” [...] que si estaba buscando trabajo [...]. Bueno, alguna gente ignorante dijo eso [*risas*]... “No, quiero inscribirme a la universidad, ¿dónde es?”, les dije, y ya uno de los maestros me recibió [...]. Y creo que tenía que quedarme esa noche porque al siguiente día, creo, iban a publicar a los entrevistados, no recuerdo, pero yo no tenía dónde quedarme y de repente llegó una maestra que se ofreció, “si quieres puedes quedarte en mi casa y si quieres también quedarte en mi casa a estudiar”, y pues bueno, me fui con ella. No sé si era maestra, no me acuerdo, pero yo decía: “No tengo dónde quedarme, es mujer, creo que no hay peligro, me voy con ella”. Entonces me fui con ella, y fui no nomás dormir en su casa, le lavé mucha ropa, le deshierbé y todo lo demás... y dije “¡uy!” (Anabela, entrevista, 2020).

Lo suscrito hasta el momento, reforzado con el testimonio de Anabela, permite advertir que la pertenencia no es estática y no está comprendida exclusivamente desde una categoría de análisis, como lo es la identificación étnica, sino que se imbrica con otras, como la clase y el género. De forma más precisa, “nuestros lugares, comunidades o instituciones de pertenencia contribuyen a representar quiénes somos para otros” (Bayón y Saraví, 2022, p. 50). Por ello, la importancia de comprender las primeras interacciones con un espacio escolar como lo es el universitario, pues, como se ha podido analizar, contribuye a reforzar imaginarios occidentales sobre la población indígena.

El proceso de ingreso es un preámbulo a lo vivido con mayor intensidad en el primer año universitario. Desde estos momentos, es posible identificar que los jóvenes rompen con dinámicas familiares, comunitarias y escolares que atestiguaron en toda su trayectoria escolar previa (De Garay, 2012). Al confrontarse al “otro” desde una primera interacción, se reconocen como parte de la alteridad y también se cuestionan ¿quién soy?, ¿qué puedo lograr?, ¿me sirve de algo el sacrificio de estudiar la universidad?

## **TENSIONES EN EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En el primer año universitario, los estudiantes son capaces de percibir cómo se configura la pertenencia escolar y cómo esta puede ser un factor que influya en sus trayectorias educativas. Precisando, la pertenencia escolar “no se limita a fijar fronteras a partir de las cuales practicar la inclusión y exclusión de unos y otros; es, al mismo tiempo, un proyecto de construcción de un tipo particular de pertenencia” (Saraví, 2021, p. 19). En este sentido, la pertenencia escolar se desarrolla simultáneamente con la (re)configuración de subjetividades.

En concordancia con el párrafo previo, es importante que prevalezca la interseccionalidad como herramienta de análisis, pues permite comprender las circunstancias específicas de ciertos perfiles de estudiantes o, como mínimo, de aproximarse a ellas. De esta forma, como exponemos a continuación, las mujeres yaquis confrontan una serie de sucesos influenciados por la pertenencia que construyen y a partir de la cual evalúan sus condiciones para tomar decisiones importantes que influyen en su trayectoria educativa, como continuar, realizar un cambio o desistir.

Las tensiones del primer año universitario marcan un hito para anticipar el recorrido ulterior de la trayectoria educativa. Por ello, en este apartado abordaremos algunas de estas tensiones y los efectos sobre las trayectorias educativas. Para una mejor organización, sugerimos enmarcar los párrafos posteriores en tres casos de

mujeres yaquis a quienes se les hizo una entrevista en profundidad, las cuales tomaron decisiones particulares durante el primer año universitario.

El primer caso es el de Laura, quien realizó su primer año universitario en la carrera de Física de la UNISON en el campus de Hermosillo. Después de sobrellevar algunas tensiones previas a su ingreso, por ejemplo, confrontar una dinámica familiar por razón de género y el temor de residir sola en una urbe, su sentido de estudiar la universidad se intensificó. En un periodo corto, encontró dónde vivir para sufragar gastos y constituyó algunas relaciones que le hicieron más llevadera su vida fuera de la comunidad.

De igual forma, rápidamente comprendió algunas dinámicas universitarias, como cuál era el mejor recorrido para llegar de su hogar a la universidad, el encontrar lugares para comer ajustados a su economía personal y, de lo más importante, sentirse *buena* en los contenidos de las diferentes asignaturas. Incluso, en sus relatos menciona que compartía un reconocimiento escolar al de su trayectoria previa, potenciado por comentarios de sus compañeros quienes elogiaban sus capacidades académicas.

El caso de Laura resulta de interés, pues, a pesar de encontrar de manera eficaz las respuestas a ciertos dilemas de las prácticas cotidianas de la universidad, fue la única de las tres entrevistadas que desertó de la universidad. No lo hizo sino hasta el tercer semestre, pero la decisión la configuró desde los primeros dos a razón de sus viajes de fin de semana a su comunidad para trabajar en unos apiarios con mujeres yaquis. En ese tiempo, el Pueblo Yaqui enfrentaba conflictos con el Estado y Laura se convirtió en una portavoz de la mujer yaqui, lo que le ayudó a consolidar un liderazgo.

La postura del Pueblo Yaqui cobró interés por los medios de comunicación y los conflictos fueron nuevamente un tema regional que se divulgaba en los periódicos o en cápsulas televisivas, y que se comentaban en conversaciones cotidianas. A pesar de la distancia, Laura seguía comunicada de forma habitual sobre lo acontecido en la comunidad y, al tener una responsabilidad ética, pronto configuró una subjetividad dividida, pues ni la carrera que estudiaba ni el lugar en donde lo hacía le permitían conciliar con las dinámicas de una pertenencia escolar:

... resultó ser que no faltaba quién llevara el periódico al cubículo de estudiantes; de repente leía las noticias de los problemas que había en la Tribu, que tomaron el acueducto las autoridades, y quién sabe qué [...]. Y eso me movía el piso, pues me preguntaba “¿qué está pasando?” [...]. Yo me venía los fines de semana a trabajar en los apiarios con mis hermanas, pero había unas oficinas aquí del Plan Integral del Desarrollo de la Tribu que era donde llegaba mucha gente, y era donde las autoridades tradicionales hacían las gestiones para los apoyos. Yo, a veces, llegaba ahí. Y ya una vez llegué y estaban unos camiones, llegué y saludé a las autoridades y les pregunté “¿qué están haciendo, a dónde van?”, [a lo que le contestaron] “no, que pues a México, vamos a lo de las gestiones”. Entonces me dicen algunas de las autoridades “vamos, vámonos a México” [...] Pues resulta que me fui, y de ahí ya no volví a la escuela (Laura, entrevista, 2020).

Para comprender la no integración a la pertenencia escolar de Laura se necesita ampliar el enfoque a la noción de lucha de poder que sugiere Bourdieu (2003) y que Saraví (2016) aclara con mayor precisión. El debilitamiento del sentido de estudiar obedeció a una lucha de poderes ocurrida en un proceso de reconocimiento simultáneo de dos espacios: el ofrecido en la universidad y el de la comunidad. De manera

más concreta, el transcurrir por la universidad le hizo cuestionar a Laura si la carrera que estudiaba podría ejercerla en su comunidad tal lo como deseaba. Por lo tanto, era cuestión de tiempo para que tomara una decisión, y su fuerte pertenencia étnica, potenciada a raíz de los problemas que enfrentaban en la Nación Yaqui con la sociedad no indígena, le permitió tomar una.

El siguiente caso corresponde al de Anabela, una mujer yaqui de Loma de Bácum que estudió la carrera de Derecho. También lo hizo en el campus de la UNISON localizado en Hermosillo. De las tres entrevistadas, fue quien mayor sugirió vivir actos discriminatorios previos a su ingreso, originados en mayor parte por su vestimenta. De igual forma, relata mayores sucesos de discriminación durante el primer año universitario, por lo cual desarrolló resiliencia al resistir presiones y configurar estrategias que las continuó operando el resto de su trayectoria universitaria.

En sus relatos destacan algunas prácticas de discriminación por parte de la comunidad estudiantil y docentes: señalamientos, murmullos a las espaldas o cuestionamientos sobre su vestimenta. No obstante, estas acciones no ofuscaron su trayectoria educativa, incluso las recuerda con indiferencia. Este caso representa una realidad para muchas y muchos indígenas, especialmente mujeres, que, en otros escenarios, son forzadas a desertar sus estudios o identificación étnica (Boitano, 2017):

De repente entraba a la biblioteca, pues al inicio no pasaba nada, ya después me empecé a dar cuenta que entraba a la biblioteca y todo mundo se me quedaba viendo, todos ahí estaban estudiando y levantaban la cabeza para ver [...]. Y una vez para comprobar que me estaban viendo, iba saliendo con un compañero, me paré en la puerta, y me paré y volteé a verlos y todos se agacharon [risas] (Anabela, entrevista, 2020).

Se destaca una restricción escolar dada como especie de violencia simbólica inscrita en los espacios educativos de las universidades convencionales, aún más cuando su conformación se da según el área disciplinar en la que se inscriben (Buquet et al., 2013). La biblioteca de la carrera de Derecho de la UNISON representa un ejemplo claro de violencia simbólica a quienes no comparten prácticas dominantes o de representaciones estéticas. La relevancia de tal situación no se vincula a un reglamento oficial; se da por sentido común y por estigma a la diversidad. La violencia simbólica implica el desconocimiento de un ejercicio de dominación, un acto de subordinación casi imperceptible, incluso de contribución por quien es violentado (Bourdieu, 2002). En comparación con todos los ejercicios de violencia, esta también mantiene sus tintes, como sucedió con Anabela, que se dio por cuestiones de género y etnicidad, pues su representación estética sugería fácilmente su pertenencia étnica.

Sin embargo, la mayor restricción escolar que Anabela confrontó en la universidad fue su lengua materna, pues pensaba que tenía escaso dominio del español. Asimismo, la disciplina de derecho influyó en que ella pensara de tal manera. La carrera le exigía comprender vocabulario jurídico que ella no dominaba: primero, porque estaba escrito en lengua castellano; segundo, consideraba que lo inscrito en la legislación no representaba una realidad de la que ella formaba parte. Lo anterior puso en riesgo su permanencia en la carrera; sin embargo, el sentido de estudiar se reconfiguró con el ánimo de que su profesionalización podía aportar a la defensa de su comunidad.

Al permanecer en la universidad y en la conveniencia de estar acorde con lo que enunciaban sus docentes en las clases, traía siempre consigo un diccionario en español para leer las definiciones del vocabulario que no comprendía. Incluso, consideró

en varias ocasiones inscribirse en el curso de idioma español que se ofrece para estudiantes extranjeros. El primer año universitario consiguió no solo una reconfiguración del sentido de estudiar; también el sentirse orgullosa por haber desafiado un orden reproducido en la universidad donde se privilegia el español sobre otras lenguas:

Me esforcé mucho más para poder entenderle [al español], traía todo el tiempo un diccionario para saber, “a ver qué me están diciendo, qué es lo que están diciendo”, y así fue [...]. El vocabulario jurídico y político, ¡ah! [...] fue un martirio, ¡pero qué bien me sentí cuando pasé el primer semestre!, “ah, ya hablo el español”, dije [risas]. Sí [...] y pues fue otro nivel de español, pensaba yo (Anabela, entrevista, 2020).

No obstante, a todo lo referido, el primer año universitario de Anabela no le permitió una sólida integración como lo sugiere Dubet (2005). Esto, en gran medida porque renunciaba a deshacerse de los capitales étnicos, como la vestimenta, que a ella le representaban su pertenencia étnica. El primer año le sirvió para conocer las dinámicas de la universidad y como un primer parteaguas para construir estrategias que desempeñaría el resto de su trayectoria universitaria, por ejemplo, ocultarse para alejarse de ciertas comunidades estudiantiles en las que no se sentía encajada.

El tercer caso corresponde a Daniela, originaria de Tórim y la más joven de las participantes. Ella cursó la licenciatura en Derecho en la segunda mitad de la década del 2000. Al igual que Laura y Anabela, se inscribió para estudiar en el campus de Hermosillo de la UNISON. Sin embargo, su estadía en la capital del estado le duró una semana, pues decidió trasladarse al campus de la misma universidad, pero en Navojoa. En el periodo de su ingreso a la universidad, la oferta académica del campus de Navojoa se había diversificado; en sus inicios, en 1979, cursar la carrera de Derecho se hacía en seis semestres ahí y los demás en Hermosillo, situación que cambió durante las dos décadas posteriores a su apertura.

Ahora bien, cuando viajó a Hermosillo para inscribirse, la acompañaron su papá y su mamá, quienes le ayudaron a buscar un alojamiento y con la mudanza. No conocía a nadie en la universidad ni en la ciudad; todas sus amigas de la preparatoria decidieron estudiar la licenciatura en Educación en Navojoa; por lo tanto, decidió rentar un departamento individual. Así, experimentó el temor de viajar a un lugar desconocido durante la primera semana de clases; después, cuando ignoró la composición del campus y, por último, cuando tomó una ruta equivocada de autobús urbano:

Las rutas se me dificultaban mucho, no me adapté, en una semana yo sabía que no me iba a adaptar pero una vez me equivoqué de ruta [...]. N'mbre, me trajo por todo Hermosillo menos por donde me tenía que ir [risas]. Dije: “ya no aguanto, ya no soporto”, y no me atreví a tomar un taxi, no conocía, tenía 18 años, ya ve qué tantos mitos en los pueblos se dicen de la gente de la ciudad (Daniela, entrevista, 2020).

Después de la primera semana en Hermosillo, Daniela decidió migrar a Navojoa. No solo sentía temor por aquello que ella nombra como mitos; también en sus relatos expresa que se sentía diferente al resto de sus compañeras y compañeros. Las dinámicas escolares y estudiantiles distaban de lo que ella había vivido en su trayectoria escolar previa, en la que se sentía integrada, porque las escuelas donde estuvo las significaban la comunidad. Así, gracias a las relaciones que tenía su hermano, consiguió un espacio en la licenciatura en Derecho del campus de Navojoa de la UNISON.

Ahí, desde el primer día, se sintió identificada, pues reconocía a integrantes de los pueblos yaqui y mayo; de este último, provenía una compañera de su grupo con quien rápidamente se puso de acuerdo para rentar casa y compartir los gastos.

### **MUJERES INDÍGENAS, MUJERES YAQUIS: ESTRATEGAS EN LA VIDA, ESTRATEGAS EN LA UNIVERSIDAD**

En los apartados previos hemos demostrado que las trayectorias educativas de las mujeres yaquis fueron posibles por una serie de estrategias tanto colectivas como individuales que se configuraron desde el primer año universitario. La pertenencia étnica y a un espacio escolar les hizo merecedoras del reconocimiento comunitario, y fueron apoyadas incluso desde antes de ingresar a la universidad. El ejemplo más destacable fueron los *raites* que integrantes de la comunidad ofrecían para llevarlas a la escuela cuando estudiaron el bachillerato.

Para estudiantes de adscripción a grupos desfavorecidos, las estrategias construidas desde el primer año universitario presentan ciertos matices distintivos entre sí, los cuales van desde la negociación, la resistencia, la resignación o la sumisión (Bayón y Saraví, 2022). En el caso de las mujeres yaquis, sus relatos sobre el recorrido de su primer año universitario permiten identificar cómo sobrellevaron y significaron los distintos procesos para ingresar a la universidad; sus testimonios dan muestra de la potencia, fuerza y persistencia que les caracteriza; cómo hicieron posible su anhelo de estudiar una carrera universitaria o consolidar un compromiso con su comunidad.

La formación comunitaria recibida por sus mayores desde la infancia contribuye a consolidar una subjetividad férrea de sí, e interiorizar positivamente los valores de pertenecer al Pueblo Yaqui. No solo queda ahí, pues, al ser mujeres, se construye una subjetivación distintiva por razón interseccional: es decir, es común escuchar sobre la fortaleza y la tenacidad de las mujeres yaquis en los sucesos históricos que han quedado en la memoria colectiva sobre la Nación Yaqui. Si bien se menciona en forma constante que en la cotidianidad intercomunitaria existen sucesos de violencia por razón de género, existe un imaginario en el cual la mujer yaqui *no se deja*: “Aquí las mujeres no se dejan, no bajan la guardia. No crea, aquí hay mucho problema [...] pero en cuestión de violencia, las mujeres no se dejan” (Daniela, entrevista, 2020).

Lo enunciado cobra relación particular con el espacio escolar, pues en los testimonios advertimos que las mujeres yaquis tampoco *se dejan* sobajar por una pertenencia escolar que no les favorece y, más bien, las discrimina y las excluye. En el apartado anterior expusimos el caso de Anabela, quien confrontó a sus compañeros en la biblioteca al regresarles la mirada para hacerles saber que era consciente de sus susurros. También sucedió con Daniela, quien, si bien optó por cambiar de universidad para sentirse más cómoda, reconocía que no necesitaba estar en una universidad prestigiosa para ser una estudiante sobresaliente, pues como enuncia: “Yo era feliz allá con la *yoremada*, porque acá era adaptarme a un mundo donde no, al que no pertenecemos [...] si son los mismos maestros...” (Daniela, entrevista, 2020). O bien, con Laura, que siempre narró con optimismo las bromas que sus compañeros hacían para resaltar su competencia en la disciplina de física.

La pertenencia al pueblo yaqui le configura a sus integrantes una subjetividad valorizada que poco titubea ante las presiones de los grupos dominantes. Lo interesante es que esta estrategia, casi a modo de agencia personal, no se conforma en lo singular, sino en lo colectivo, e influye en grupos de jóvenes, incluso en espacios externos a la comunidad como lo es la universidad. Para Bayón y Saraví (2022), “los jóvenes resisten e intentan encontrar y construir lugares de pertenencia, buscando dignificarse a sí mismos y a sus identidades” (p. 69).

Sin embargo, la pertenencia étnica no solo permite una subjetivación positiva de sí, sino también poseer un reconocimiento en la comunidad y tener el apoyo de sus integrantes. En todos los casos destaca el sostén de sus familiares, y siempre se identificó, por lo menos, la representación de una mujer. Si bien el ingreso a la universidad generaba tensiones por razón de género en la familia, las mujeres afirman que, una vez cursando el primer año universitario, recibieron el apoyo moral y económico principalmente de sus madres, abuelas, tías y hermanas:

Mi abuelita siempre nos apoyaba que a todos estudiáramos. Sí [...] mi abuela era bien *alcahueta* [risas]. De hecho en el primer semestre que estuve en Navojoa, iba y venía de [Ciudad] Obregón. Mi mamá tenía una hermana en Obregón y yo me quedaba con ella. Todos los días iba y venía [de Ciudad Obregón a Navojoa], y mi abuela se quedaba ahí conmigo, todos los días me esperaba en la noche, porque entraba a las doce del día, y salía a las ocho de la noche, y venía llegando a Obregón a las diez, diez treinta todos los días. Todos los días me aventé en un semestre yendo y viniendo [de Ciudad Obregón a Navojoa], y mi abuela unos días acá [en Ciudad Obregón] (Daniela, entrevista, 2020).

Los relatos de las mujeres yaquis amplían el panorama de las estrategias étnicas de la comunidad y plantean una distinción en el raciocinio de la pertenencia étnica: comprender que la pertenencia no es estática, sino dinámica y hay factores, como el género, que influyen para su comprensión. En estos casos, una parte importante de las estrategias colectivas fueron ofrecidas por mujeres yaquis en forma de solidaridad con su pueblo, como sororidad indígena.

Todo indica que las mujeres yaquis no se dejan: no se dejan ante diversas restricciones que imperan en sus vidas; no se dejan solas las unas a las otras ni tampoco dejan abandonada su identidad, ni su comunidad, ni sus integrantes. Lo anterior no sorprende cuando ya ha sido documentado en otros ámbitos, como se ha reiterado en repetidas ocasiones (García, 2023; Padilla, 2022; Holden, 1982). En el primer año universitario, se destacaron como las figuras estratégicas en las trayectorias escolares de sus hijas, de sus amigas o de sus hermanas; ante todo, importa nombrar la sororidad étnica como una estrategia palpable para desafiar la desigualdad de los espacios escolares.

## CONCLUSIONES

En este artículo abordamos tres casos de mujeres yaquis que ingresaron a universidades fuera de sus comunidades. Nuestro objetivo fue analizar sus experiencias en el primer año universitario desde una perspectiva interseccional y, en consecuencia, identificar las tensiones generadas por su pertenencia y las estrategias que les permitieron salir adelante ante diversas restricciones.

Ofrecimos detalles de las características de la pertenencia al Pueblo Yaqui, y sugerimos en todo momento su carácter dinámico. Entre las características más

emblemáticas que encontramos, están que la pertenencia étnica se construye desde la infancia a partir de prácticas comunitarias e intergeneracionales; que el ejercicio de memoria colectiva implica un proceso importante en la configuración de la pertenencia; y que la pertenencia étnica posibilita una valoración positiva del ser yaqui y en las intersubjetividades comunitarias.

Asimismo, la configuración de pertenencia étnica se liga de modo estrecho con la construcción de estrategias para confrontar las restricciones de su ingreso a la educación superior; es decir, gran parte de las estrategias se formulan a partir de la lógica comunitaria y, si bien tuvieron mayor impacto en los espacios educativos dentro de la comunidad, también se operacionalizaron en otras áreas externas, como la universidad

Las experiencias de las mujeres yaquis sobre su primer año universitario nos permiten plantear las primeras aproximaciones a sus trayectorias universitarias. En ese momento, (re)configuraron su sentido de estudiar y la subjetividad que tenían sobre sí por motivo de su pertenencia étnica, principalmente, al confrontar las tensiones que provocaba su presencia en un espacio donde representaban la alteridad. Sin embargo, en los tres casos, este tramo sirvió para valor con mayor vigor su ser yaqui y construir un compromiso con su comunidad.

De igual modo, el análisis desde la interseccionalidad contribuyó a comprender las experiencias de las mujeres yaquis como sucesos particulares dados por la imbricación de varias categorías (género, clase, etnicidad) que confluyeron en la representación de sí mismas. Por ende, podemos confirmar que los análisis que dan prioridad a una sola perspectiva limitan la comprensión de los relatos a explicaciones ya predefinidas que poco aportan a la generación de nuevo conocimiento (Hill y Bilge, 2019).

Por esa razón, cabe señalar que la información a partir de la cual llevamos a cabo el análisis corresponde a casos de mujeres que conformaron un liderazgo debido a características particulares de cierto peso en la comunidad. Por eso mismo, es importante sugerir que no siempre la noción de estrategia –no como fue explicada en los testimonios de las mujeres entrevistadas– es una posibilidad para todas las mujeres yaquis, sobre todo las que se encuentran alejadas de los elementos de la pertenencia étnica.

Para concluir, vale la pena mencionar que la mayor laguna del artículo también es una ventana para continuar explorando las trayectorias educativas desde una postura crítica y apegada a las características de los diferentes perfiles educativos. De manera más concreta, invitamos a utilizar la interseccionalidad como método analítico, pues permite comprender elementos desde una postura multidimensional, cuya finalidad sea el respeto y la valorización de las particularidades que, a modo de estrategia, permitan a muchas y muchos jóvenes estudiar la educación superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, num. 61, pp. 25-33.
- Bayón, M. y Saraví, G. (2022). Espacios de pertenencia juvenil en contextos de desventaja: tensiones y disputas. *Última Década*, num. 59, pp. 43-74.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza del estado*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *Razones prácticas. Sobre una teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre una teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Derecho, poder y clases sociales*. Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2005). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Boitano, A. (2017). La etnia y el género en relatos de mujeres profesionales e intelectuales mapuche: tradición y emancipación. *Latin American Research Review*, núm. 52, vol. 5, pp. 735-748. <http://doi.org/10.25222/larr.239>
- Buitimea, C. (2016). In jiapsaka'u –Mi vida. En Dirección de Educación Indígena (2016). *Itom suawa nooki –Nuestra palabra sabia*. Dirección de Educación Indígena.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM.
- Buquet, A., Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. 185, num. 47, pp. 83-108.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Nueva Visión.
- Cervantes, J. (2021). *Restricciones y estrategias en las trayectorias escolares de mujeres yaquis egresadas de educación superior*. Tesis de maestría, Universidad de Sonora. Repositorio Universidad de Sonora.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicano*. UDUAL.
- De Garay, A., Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. *Sociológica*, núm. 88, pp. 95-140.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, núm. 47, vol. 187, pp. 94-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- Didou, S. (2015). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 3, pp. 17-49. <https://doi.org/10.31644/ed.3.2014.aex01>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, pp. 1-78.
- Fenster, T. (2020). Gender and the city. The different formation of belonging. En *A companion to feminist geography* (pp. 242-256). Tel Aviv University.



- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García, E. (2023). La recuperación de la memoria de la mujer yaqui: una mirada a la solidaridad, la colectividad y la agencia. *Alteridades*, núm. 33, vol. 65, pp. 9-19.
- García, E. (2020). Historia y memoria en torno a liderazgos indígenas: narrativas de las mujeres yaquis. *Región y Sociedad*, núm. 32, pp. 1-22.
- Guber, R. (1991). La entrevista antropológica: preguntas para abrir los sentidos. En R. Guber (1991). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del trabajo de campo*. Paidós.
- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. UNAM.
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- Holden, K. (1982). *Mujeres yaquis. Cuatro biografías contemporáneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2012). *Lenguas nacionales en riesgo de desaparición*. INALI
- Lerma, E. (2015). *El nido heredado. Estudio etnográfico sobre cosmovisión, espacio y ciclo ritual de la Tribu Yaqui*. Instituto Politécnico Nacional.
- Mateos, L., Dietz, G. y Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, vol. 70, pp. 809-835.
- MAXQDA 2020 (2020). VERBI Software [computer software]. Berlin, Germany.
- Mesri, P. y Carlón, A. (2019). *La organización político-social de la tribu yoeme (yaqui)*. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Moctezuma, J., Aguilar, A. y López, H. (2003). *Etnografía del desierto. La estructura social o'odham, conca'ac, yoeme y yoreme*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. (coords.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Biblos.
- Núñez, N. (2020). *Fariseos. Moral, control de los impulsos y masculinidad en la tradición folclórica de San Pedro de la Cueva, Sonora*. CIAD, AC, Universidad de Sonora, Southwest Folklife Alliance.
- Olivera, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actrices: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Antropológica*, núm. 39, pp. 75-98. <http://dx.doi.org/10.18800/antropologica.201702.004>
- Padilla, R. (2022). *Mujeres indígenas, emisarias de Dios y del hombre. Significaciones imaginario-sociales en torno a las mujeres cahitas del noroeste de México*. Secretaría de Cultura.
- Padilla, R. (2018). *Los partes fragmentados narrativas de la guerra y la deportación yaquis*. Secretaría de Cultura e Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Padilla, R. y Trejo, Z. (2009). Los ocho pueblos como concepto. En R. Padilla (coord.) (2009). *Conflicto y armonía. Etnias y poder civil, militar y religioso en Sonora*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Rockwell, E. (2015). Prólogo: conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas y migrantes. En G. Novaro, A. Padawer y A. Hecht (coords.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Biblos.
- Russo, K. y Araújo, E. (2020). Trajetórias Indígenas na Universidade: O Direito ao Ensino Superior no Rio de Janeiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 28, vol. 72, pp. 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4708>
- Santamaría, A. (2016). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia*, núm. 70, pp. 177-198.
- Saraví, G. (2021). Pertenencia escolar y subjetividad en adolescentes de sectores populares. *Perfiles Educativos*, núm. 44, vol. 177, pp. 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60510>
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México.
- Secretaría de Educación y Cultura (2023). *Buscador de escuelas en línea 2022*. SEC. <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/ccts/>
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca (co-comp.) (2011). *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América latina*. Ediciones Godot.
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Prometeo.
- Tünnermann, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba*. Editorial Universitaria Centroamericana.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, núm. 40, vol. 3, pp. 197-214. <http://dx.doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. CALAS.

# Programa de Educación Tutorial Indígena Acciones en Salud en una universidad brasileña

*Indígenas no Programa Educação Tutorial Ações em Saúde em uma universidade brasileira*

*Indigenous people in the Health Actions Tutorial Education Program at a Brazilian university*

VANESSA CARNEIRO BORGES\*

AMANDA VITÓRIA DA SILVA\*\*

DENIS DELGADO DA SILVA\*\*\*

VANUSA VIEIRA GOMES\*\*\*\*

ISTEFANO SANTXIÊ DOS SANTOS\*\*\*\*\*

WILLIAN FERNANDES LUNA\*\*\*\*\*

El Programa de Educación Tutorial Indígena-Acciones en Salud se desarrolla desde 2010 en la Universidad Federal de São Carlos, Brasil, y busca formar agentes capaces de colaborar en la mejora de las condiciones de salud de los indígenas y en las comunidades populares. Por el grupo, han pasado varios indígenas desde su creación y algunos ya se graduaron y se encuentran trabajando profesionalmente en diferentes contextos. Este artículo presenta una investigación que busca dar seguimiento a los exintegrantes del grupo, en los primeros doce años de su existencia, y conocer sus experiencias actuales y el periodo en que fueron participantes. Se trata de un estudio con abordaje cuantitativo y cualitativo, y que utiliza encuesta documental, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. El grupo se conformó de 46 participantes, 39 de los cuales son exparticipantes, con una amplia gama de cursos de pregrado, regiones de Brasil y pueblos indígenas. Desarrollaron diversas actividades de investigación, docencia y extensión relacionadas con sus estudios y con su permanencia en la institución. Se advierten los impactos de la intervención en el grupo y la relación entre su participación y las prácticas profesionales actuales, incluso las que tienen que ver con la pandemia de la COVID-19.

## Palabras clave:

pueblos indígenas, salud de poblaciones indígenas, política de educación superior, política pública, COVID-19

**Recibido:** 1 de julio de 2023 | **Aceptado para publicación:** 17 de enero de 2024 |

**Publicado:** 22 de enero de 2024

**Como citar:** Carneiro Borges, V., Vitória da Silva, A., Delgado da Silva, D., Vieira Gomes, V., Santxiê dos Santos, I. y Fernandes Luna, W. (2024). Programa de Educación Tutorial Indígena Acciones en Salud en una universidad brasileña. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1598. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-005)

*O Programa Educação Tutorial Indígena –Ações em Saúde é desenvolvido desde 2010 na Universidade Federal de São Carlos, Brasil, e busca a formação de agentes capazes de colaborar na melhoria das condições da saúde indígena, nas comunidades populares e na valorização das práticas tradicionais de saúde indígena. Vários foram os indígenas que já passaram pelo grupo desde a sua criação. Também há parte dos egressos que já se graduou e estão atuando profissionalmente em contextos variados. Assim, neste artigo é apresentada uma pesquisa que buscou mapear os egressos do grupo, nos doze primeiros anos de sua existência, e conhecer suas experiências atuais e no período em que eram participantes. Este é um estudo de abordagem quantitativa, com uso de levantamento documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Foram 46 participantes do grupo, sendo 39 egressos, com grande diversidade de cursos de graduação, regiões do Brasil e povos indígenas. Desenvolveram atividades diversas em pesquisa, ensino e extensão, com interessantes relações com suas graduações e com a permanência na instituição. Percebeu-se os impactos de participação no grupo e relação de sua participação com as práticas profissionais cotidianas, inclusive relacionadas à pandemia COVID-19.*

**Palavras chave:**  
povos indígenas, saúde das populações indígenas, política de educação superior, ações afirmativas, COVID-19

*The Indigenous Tutorial Education Program (PET)—Actions in Health has been developed since 2010 at the Federal University of São Carlos, Brazil, and seeks to train agents capable of collaborating in the improvement of indigenous health conditions and in popular communities. Several indigenous people have passed through the group since its creation. There are also some indigenous peoples who have already graduated and are present professionally in different contexts. Thus, this article presents research that sought to map the group's former members, in the first twelve years of its existence, and to know their current experiences and the period in which they were participants. This is a study with a quantitative and qualitative approach, using documental survey, sessions and semi-structured interviews. There were 46 participants in the group, 39 of whom were graduates, with a great diversity of self-employed courses, regions of Brazil and indigenous peoples. They developed several activities in research, teaching and extension, with interesting relationships with their graduations and with their permanence in the institution. The effects of participation in the group and the relationship between their participation and daily professional practices were noticed, including those related to the COVID-19 pandemic.*

**Keywords:**  
indigenous peoples, health of indigenous peoples, higher education policy, public policy, COVID-19

\* Estudiante de pregrado de Terapia Ocupacional, Universidad Federal de São Carlos. Indígena Tukano perteneciente al TI Alto Río Negro, comunidad Duraka Kapuamu, municipio de São Gabriel da Cachoeira-AM. Correo electrónico: vanesaborges@estudante.ufscar.br/ <https://orcid.org/0000-0002-4293-3111>

\*\* Estudiante de pregrado en Gerontología, Universidad Federal de São Carlos. Correo electrónico: amandavitoria@estudante.ufscar.br/

\*\*\* Estudiante de pregrado en Enfermería, Universidad Federal de São Carlos. Correo electrónico: denis.delgado@estudante.ufscar.br Estudiante de pregrado en Enfermería, Universidad Federal de São Carlos. Correo electrónico: denis.delgado@estudante.ufscar.br

\*\*\*\* Estudiante de licenciatura en Educación Física, Universidad Federal de São Carlos. Correo electrónico: vanusagomes35@estudante.ufscar.br/ <https://orcid.org/0000-0003-3495-4606>

\*\*\*\*\* Graduado en Educación Especial por la Universidad Federal de São Carlos. Posgraduado en Educación Especial por la Facultad de la Región Serrana. Estudiante de pregrado en Estudios Indígenas Interculturales en la Universidad Federal de Pernambuco. Correo electrónico: istefanosantos9@gmail.com

\*\*\*\*\* Doctor en Salud Colectiva por la Universidad Federal de São Carlos-Departamento de Medicina. Profesor del curso de pregrado en Medicina y del Programa de Posgrado en Gestión Clínica. Líneas de investigación: salud indígena, indígenas en la enseñanza superior, medicina familiar y comunitaria, educación popular en salud. E-mail: willianluna@ufscar.br/ <https://orcid.org/0000-0003-2314-128X>



## INTRODUCCIÓN

**A**lgunos programas y proyectos centrados en la acción afirmativa han proporcionado procesos diferenciados para que los indígenas accedan a la educación superior en Brasil, especialmente desde principios del siglo XXI (Baniwa, 2019).

La acción afirmativa llegó con una variedad de significados, reflejando las experiencias históricas de los demás países en los que se desarrolló (Paladino y Almeida, 2012). Para Feres Júnior y colegas (2018), tres argumentos fundamentales justifican las políticas de acción afirmativa: la reparación, la justicia distributiva y la diversidad, y al menos uno de estos puntos siempre ha estado presente en los diversos países en los que se han implementado.

En la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), las plazas reservadas para estudiantes indígenas fueron aprobadas en 2007 y posteriormente, en 2008, se realizó el primer examen de ingreso indígena de la institución (UFSCar, 2016).

Han pasado quince años desde el primer examen de ingreso indígena en la UFSCar y, a lo largo de los años, se pueden destacar importantes logros a partir del desarrollo de un proceso de selección descentralizado que ha permitido duplicar el número de solicitudes cada año, y el número de estudiantes indígenas que se gradúan aumenta progresivamente (UFSCar, 2016). Además de las oportunidades de crecimiento profesional, este importante paso permite el intercambio de experiencias en actividades de docencia, investigación y extensión, así como la ruptura de patrones estereotipados moldeados por la sociedad desde el periodo colonial, lo que puede llevar incluso a la construcción de nuevos conocimientos interculturales (Luna et al., 2020).

A lo largo de los años, el colectivo indígena de la UFSCar ha ido organizándose y luchando por su visibilidad en la institución, con la creación del Centro de Culturas Indígenas (CCI), organización estudiantil que representa a los estudiantes indígenas. Institucionalmente, las acciones han sido esenciales para la permanencia de los estudiantes, como la beca de permanencia, vivienda, alimentación y apoyo pedagógico, que forman parte de la política de acción afirmativa.

Han organizado eventos nacionales, como el primer Encuentro Nacional de Estudiantes Indígenas (ENEI), el Encuentro Nacional de la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC), y talleres, con énfasis en espacios con presencia y protagonismo de los indígenas (Cohn, 2018).

En 2010, por el decreto 976 del Ministerio de Educación (MEC), se crearon los Grupos de Conexiones de Saberes del PET (sigla en portugués del Programa de Educación Tutorial), con el objetivo de desarrollar acciones innovadoras para ampliar el intercambio de conocimientos entre las comunidades de base y la universidad, que valoran el papel de los estudiantes universitarios beneficiarios de acciones afirmativas dentro de las universidades públicas brasileñas, contribuyendo a la inclusión social de jóvenes de comunidades rurales, quilombolas, indígenas y socialmente vulnerables. El programa PET ya funcionaba desde 1979, pero en esa época creó grupos interdisciplinarios enfocados en la construcción de nuevos conocimientos y en la integración de saberes (Freitas, 2015; Ministerio de Educación, 2010; Rosin et al., 2017).

Así, surgieron en la UFSCar dos grupos específicos para estudiantes indígenas: el PET “Acciones en Salud” y el PET “Saberes Indígenas” (Callegari et al., 2015). Al inicio del programa, el PET Indígena-Acciones de Salud contaba con doce estudiantes indígenas inscritos regularmente en los cursos de salud, que fueron los primeros llamados “petianos”, con la tutoría de un profesor del curso de medicina. Habiendo regresado recientemente de sus aldeas y trayendo consigo fuertes rasgos culturales, los primeros estudiantes del PET enfrentaron desafíos en su nueva realidad socio-cultural, dificultades de naturaleza económica y, sobre todo, de adaptación al modelo pedagógico de enseñanza universitaria (Callegari et al., 2015).

El PET Indígena-Acciones en Salud funciona desde entonces y busca formar agentes capaces de ayudar a mejorar las condiciones de salud indígena en las comunidades de base y valorar las prácticas tradicionales de salud indígena, vinculando los campos de la enseñanza, la investigación y la extensión.

El grupo cuenta actualmente con doce becarios y cuatro no becarios, estudiantes de los cursos de graduación en Enfermería, Medicina, Fisioterapia, Gerontología, Terapia Ocupacional, Educación Física, Biología, Educación Especial, Pedagogía, Música e Imagen y Sonido.

Varios indígenas han participado en el PET Indígena-Acciones en Salud desde su creación, pero sus experiencias y relaciones con sus cursos de graduación aún no han sido investigadas. También hay graduados que ya terminaron la carrera y actúan profesionalmente en diversos contextos.

Por lo tanto, este artículo presenta una investigación que fue planeada y realizada por cinco indígenas participantes o exparticipantes del grupo, orientados por el tutor, que sintieron la necesidad de analizar la trayectoria histórica del grupo. La investigación buscó trazar un mapa de los egresados del grupo en sus primeros doce años de existencia y conocer sus experiencias actuales y las del periodo en que fueron alumnos.

## **METODOLOGÍA**

Se trató de un estudio exploratorio con enfoque cuantitativo y cualitativo. La parte cuantitativa de la investigación fue retrospectiva y transversal, utilizando datos documentales y un cuestionario, con un análisis descriptivo. La elección de realizar parte de la investigación cualitativa se debió a que se adentra en una realidad de relaciones sociales y vida cotidiana, que dificulta la objetivación de las ciencias naturales, a la vez que permite avanzar hacia la subjetividad y la comprensión de fenómenos y procesos, en un ámbito marcado por la especificidad y la diferenciación (Minayo, 2014).

La investigación cualitativa se preocupa mucho menos por los aspectos que se repiten y está mucho más atenta a su dimensión sociocultural, que se expresa a través de creencias, valores, opiniones, representaciones, formas de relación, simbologías, usos, costumbres, comportamientos y prácticas (Minayo, 2017).

Esta investigación fue realizada por cinco indígenas, uno de ellos egresado del PET y cuatro estudiantes del PET en curso, bajo la orientación de un médico familiar y comunitario que trabaja en el campo de la salud indígena. Esta característica de

los autores, de estar directamente involucrados con el tema de investigación por ser parte de la misma experiencia, los posiciona como autores comprometidos y en una posición que favoreció el diálogo con los entrevistados y la información recabada.

Los criterios de inclusión en la investigación fueron: indígena que hubiera estudiado en la UFSCar, graduado o no; graduado del PET Indígena-Acciones en Salud. No hubo criterios de exclusión de participantes.

La construcción de los datos de la investigación se realizó en dos etapas, como se describe en las secciones siguientes:

### *Etapas 1: Mapeo de los egresados*

Mediante un levantamiento documental de los materiales disponibles en los archivos internos del grupo y en el Sistema de Gestión de Programas de Educación Tutorial (SIGPET) de la Secretaría de Educación Pública, se realizó un mapeo de todos los indígenas que participaron en las acciones de salud indígena del PET, denominados egresados, entre 2010 y 2022.

Posteriormente, los investigadores trataron de localizar a estos egresados a través de correo electrónico, redes sociales y personas clave, y los invitaron a participar en la investigación. Una vez que aceptaron participar y firmaron un consentimiento informado, se les envió un cuestionario autoadministrado.

El cuestionario pretendía recabar información sobre el perfil de los titulados, el periodo que llevaban trabajando como “petianos”, sus actividades profesionales actuales y su percepción general de su participación en el grupo.

### *Fase 2: Entrevistas semiestructuradas*

La entrevista es una técnica de comunicación privilegiada y se caracteriza por el hecho de que es una conversación iniciada por el entrevistador, con una finalidad específica, más concretamente dirigida a construir información para un objeto de investigación. Así, para conocer el universo de las experiencias actuales de estos indígenas, así como las que vivieron en su época de petistas, optamos por entrevistas semiestructuradas, es decir, con un guion fijo de preguntas, pero con la posibilidad de ampliar y profundizar las comprensiones a partir de lo que el participante decía (Minayo, 2014). Cuando se trata de entrevistas, es importante destacar que una declaración individual también tiene muchos aspectos colectivos, lo que requiere que se analice este enfoque (Minayo, 2017).

Tras analizar los cuestionarios y buscar la diversidad de participantes y la homogeneidad (Minayo, 2017), se seleccionaron siete para ser entrevistados individualmente. Las características para ser invitados fueron que aportaran riqueza de experiencias relacionadas con el grupo: egresados o aún estudiantes; del área de la salud o afines; trabajo actual en salud indígena o afines; participación en el grupo en diferentes años. Optamos por seleccionar sólo a los graduados que habían participado en las acciones de salud indígena del PET durante más de un año.

Los siete graduados seleccionados fueron invitados a entrevistas individuales. Algunos no estaban disponibles, por lo que se hicieron otras invitaciones hasta que

se aceptaron siete y se realizaron las entrevistas. Dado que todas las entrevistas se realizaron durante la pandemia COVID-19, se tomaron medidas sanitarias de distanciamiento social y todas las entrevistas se realizaron a distancia, utilizando la plataforma de reuniones virtuales Google Meet.

Las entrevistas duraron entre 19 y 47 minutos, con una media de 28 minutos y 21 segundos. Los entrevistadores fueron los autores indígenas petios de este artículo, que fueron identificados por los nombres de frutas típicas brasileñas de sus regiones. Esta estrategia buscaba garantizar la confidencialidad, pero también resaltar la esencia de la experiencia y cultura de los entrevistados, y estos nombres fueron acordados con los participantes de la investigación: Jabuticaba, Guavira, Tucumã, Açai, Caju, Uumbu y Buriti.

Los entrevistados fueron cinco mujeres y dos hombres; de los pueblos Terena, Tariano, Baniwa, Tupinikim, Atikum-Umã y Pankararu; de los estados de Mato Grosso do Sul, Amazonas, Pernambuco, Espírito Santo y São Paulo; estudiaban las siguientes carreras cuando eran “petianos”: Enfermería, Psicología, Medicina y Educación especial.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y video y luego transcritas íntegramente, garantizando la confidencialidad mediante la codificación de los nombres y otros datos que pudieran identificar al participante. El proceso de transcripción y comprobación del material corrió a cargo de los autores autóctonos de este artículo. Una vez transcritas y finalizada la investigación, se descartaron todas las grabaciones.

Los datos recogidos mediante la encuesta documental y los cuestionarios se describieron utilizando medidas simples de frecuencia y proporción, presentadas en tablas y gráficos. El material de las entrevistas semiestructuradas fue analizado mediante el análisis temático de contenido (Deslandes et al., 2013). Se realizó la ordenación, fragmentación, identificación de núcleos de significado, categorización y elaboración de una síntesis interpretativa, que permitió el diálogo entre los ejes identificados y la experiencia de los estudiantes, los objetivos y las preguntas iniciales de la investigación.

Así, se definieron tres categorías: aprendizaje durante la participación en el grupo PET; participación en el PET como estrategia de permanencia en los estudios de grado; relaciones entre la participación en el PET y la vida profesional. Los resultados se presentan en dos partes: en primer lugar, una descripción del mapeo de graduados, seguida de las experiencias de los participantes que se presentan en categorías temáticas. Se dialogó con otras investigaciones y discusiones teóricas de autores del área. Para iniciar esta investigación, el proyecto fue aprobado por el Comité Nacional de Ética en Investigación (CONEP), con número de CAAE: 38815120.3.0000.5504.

## **RESULTADOS Y DISCUSIONES**

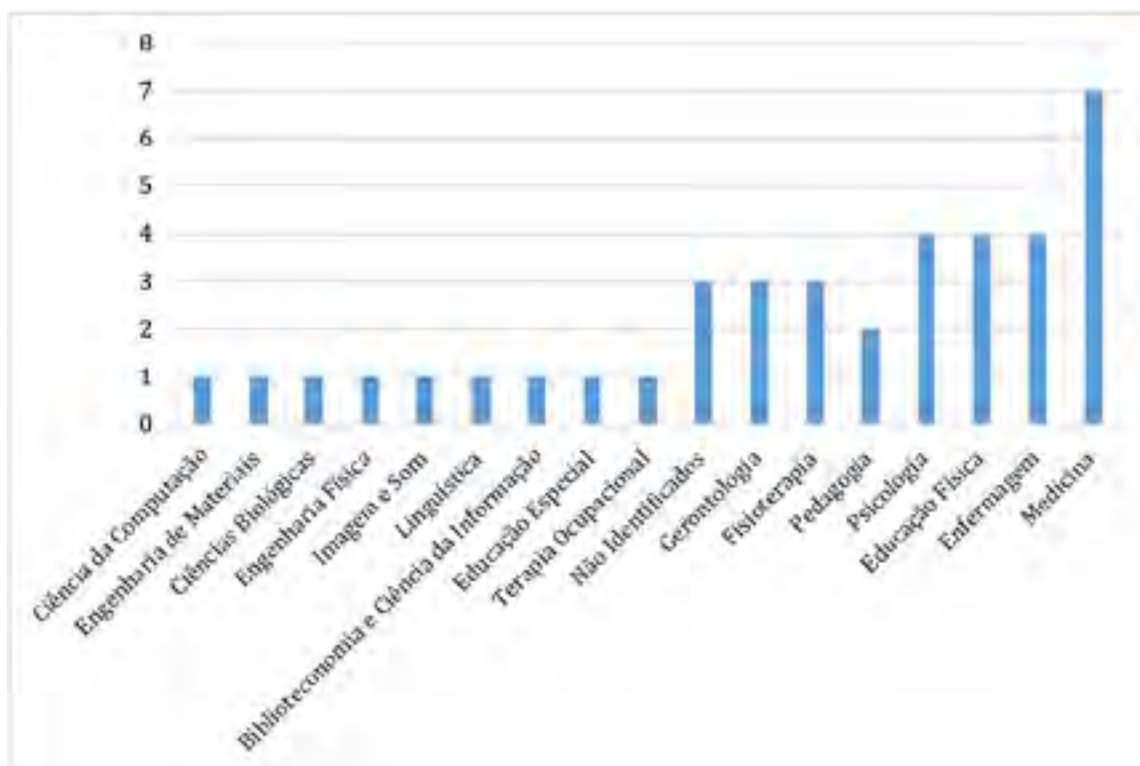
### *Parte 1: mapeo de los graduados del grupo*

En los primeros doce años de actividad del grupo, es decir, entre 2010 y 2022, 46 estudiantes participaron en el Programa de Salud Indígena PET. De ellos, siete siguen activos en el programa en mayo de 2023. Eso hace 39 graduados indígenas.



De los 39 integrantes, se pudo reconocer que mientras estuvieron en el grupo, cursaban diferentes licenciaturas. Los siguientes programas tenían un participante: Terapia Ocupacional, Ciencias Biológicas, Informática, Ingeniería de Materiales, Ingeniería Física, Educación Especial, Lingüística, Imagen y Sonido, Bibliotecología y Ciencias de la Información. Hubo dos de Pedagogía y tres de Fisioterapia y Gerontología. Hubo cuatro estudiantes del PET de los programas de Educación Física y Enfermería. Del programa de Medicina, siete estudiantes eran “petianos”. No fue posible identificar la carrera de tres graduados. La gráfica 1 muestra esta descripción.

Gráfica 1. Carreras de los participantes egresados del PET Indígena-Acciones en Salud, Brasil, 2010-2022



Hay una concentración de cursos en el área de la salud, especialmente cursos de licenciatura en Medicina, Enfermería, Psicología, Fisioterapia, Gerontología, Terapia Ocupacional y Educación Física. También destacan los cursos en áreas relacionadas con la salud, especialmente las vinculadas a la educación, como Pedagogía y Educación Especial. También hay otras carreras diversas, no necesariamente relacionadas con la salud, pero que han permitido tender puentes con ella, como Informática, Ingeniería de Materiales, Ciencias Biológicas, Ingeniería Física, Imagen y Sonido, Lingüística y Biblioteconomía y Documentación.

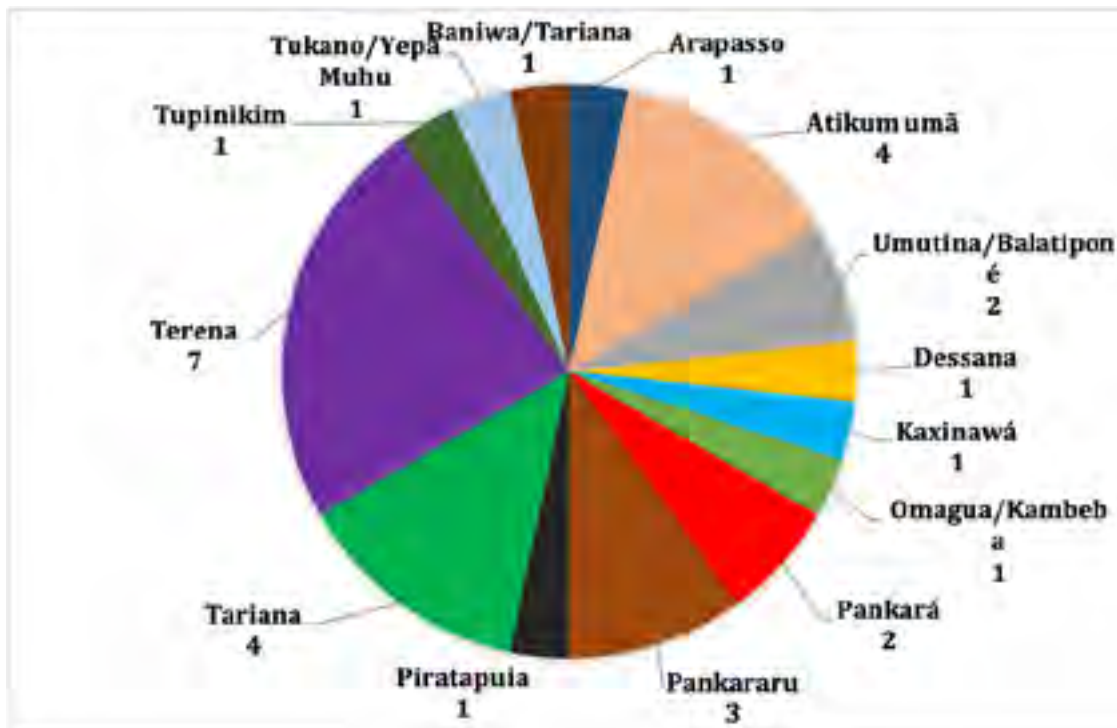
De los 39 titulados del grupo, 30 aceptaron participar en la investigación y respondieron al cuestionario y 9 no pudieron ser contactados o decidieron no contestar. La edad a la que los participantes se incorporaron al programa PET oscilaba entre los 22 y los 47 años. En cuanto al sexo, 13 se identificaron como mujeres y 17 como hombres. En cuanto al estado civil de los participantes, 23 se declararon solteros, 6 casados o en unión estable y 1 casado con otra persona.

Tabla. Perfil de los participantes egresados del PET Indígena-Acciones de Salud, 2010-2022

Característica	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Grupo etario	Entre 20 e 25 años	5	17.24
	Entre 26 e 30 años	15	51.72
	Entre 31 e 35 años	3	10.34
	Entre 36 e 40 años	3	10.34
	Más de 40 años	3	10.34
	Total	29	100
Género	Masculino	17	56.67
	Femenino	13	43.33
	Total	30	100
Estado civil	Solteros	23	76.67
	Casado/unión estable	6	20
	Otros	1	3.33
	Total	30	100

En cuanto a etnia/pueblo, había un estudiante de los pueblos Arapasso, Dessana, Kaxinawa, Omágua/Kambeba, Piratapuaia, Tupinikim, Yepá Mahu/Tukano. Dos de los pueblos Balatiponé-Umutina y Pankará. Tres del pueblo Pankararu. Cuatro de los pueblos Atikum-Umã y Tariana. También había siete del pueblo Terena. Un estudiante declaró pertenecer a dos pueblos, Baniwa y Tariana.

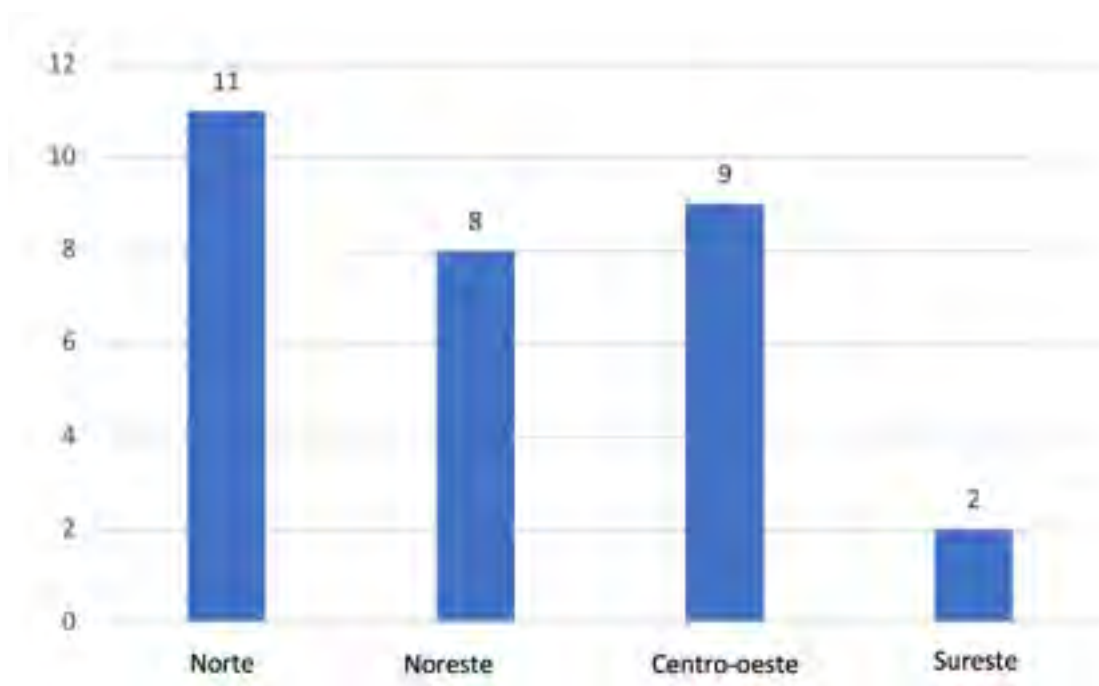
Gráfica 2. Pueblos indígenas de los participantes graduados en el PET Indígena-Acciones en Salud, Brasil, 2010 a 2022



En cuanto a su estado de origen, 10 son de Amazonas, 7 de Mato Grosso do Sul, 8 de Pernambuco, 2 de Mato Grosso, 1 de Espírito Santo, Acre y São Paulo. Podemos observar que la mayoría de los alumnos indígenas provenía de los estados de Amazonas, Pernambuco y Mato Grosso do Sul. Este perfil de estudiantes puede justificarse por dos razones: la falta de acciones afirmativas para el acceso a la universidad en las regiones donde viven estos estudiantes y la descentralización del examen de ingreso indígena de la UFSCar (Cohn, 2018; Dal’Bó, 2010; Luna, 2021).

El examen de ingreso indígena se ha realizado en diferentes localidades y regiones de Brasil cada año, y este es definido por los grupos indígenas de la institución. Este perfil de estudiantes indígenas de diferentes y distantes regiones del país en la UFSCar también ha sido descrito por otros estudios, y es una característica llamativa de la institución (Jodas, 2019; Luna, 2021). La gráfica 3 muestra la procedencia de los estudiantes por región brasileña.

Gráfica 3. Regiones geográficas de origen de los participantes egresados del PET Indígena-Acciones en Salud, Brasil, 2010-2022



La gráfica anterior muestra una mayor concentración de titulados en los Estados de las regiones norte y centro-oeste. A continuación, aparece la región noreste, que se ha destacado en los últimos años y entre los actuales participantes del grupo. La región sur no tuvo participantes en el grupo, lo que también es característico de los indígenas que ingresan a la UFSCar, ya que esa región cuenta con un mayor número de plazas para indígenas a través de acciones afirmativas (Bergamaschi et al., 2018). La región sureste, donde se encuentra la UFSCar, tuvo solo dos participantes, lo que refuerza la característica de la institución de contar con muchos indígenas de otras regiones del país.

El tiempo de permanencia en el grupo osciló entre cinco meses y nueve años, con un promedio de tres años y medio, lo que demuestra que la participación no es solo temporal, sino duradera. Algunos de los participantes incluso permanecen en el grupo hasta que se gradúan. En este sentido, es necesario reconocer al PET como una estrategia de permanencia de los indígenas en las universidades (Freitas, 2015; Jesus, 2017; Luna, 2021).

Respecto a si concluyeron o no su curso, 13 (43.3%) terminaron la carrera que cursaban al momento de realizar el PET y 17 (56.7%) no lo hicieron. Cabe señalar que algunos de ellos siguen estudiando la carrera y otros han cambiado de carrera o de institución.

En cuanto a la ocupación actual de los graduados: 12 trabajan en sus respectivas áreas de formación; 8 siguen estudiando una carrera, a veces en un curso diferente al que estaban; 7 han cambiado de curso y de institución; 1 trabaja en un área diferente a la de su formación de pregrado; 2 dijeron estar desempleados. Así pues, la mayoría han pasado a trabajar en el ámbito sanitario, lo que demuestra que la participación en el programa PET repercute en sus futuras trayectorias profesionales.

## *Parte 2: experiencias de los titulados*

### Categoría 1: Lecciones aprendidas durante la participación en el grupo PET

En esta primera categoría, los participantes destacaron las actividades realizadas en el PET, haciendo hincapié tanto en las experiencias positivas como en las negativas. Las posibilidades de aprender nuevos conocimientos a través de actividades de extensión fueron descritas como un beneficio potencial para la población de São Carlos, así como para sus comunidades de origen, lo que refuerza la importancia de la extensión universitaria como una vía de doble sentido:

Participamos en varios talleres y proyectos. Uno en el que participamos mucho, que es en la comunidad de Santo Eudóxia, hicimos una actividad de educación sexual para los alumnos. No recuerdo si era secundaria o primaria. Sé que íbamos cada quince días. Un viernes por la tarde, hacíamos estas actividades allí (BURITI).

... estuvimos unos tres años haciendo proyectos sobre salud sexual y reproductiva con los alumnos y fue muy enriquecedor. Lo estudiábamos, lo planificábamos y luego lo desarrollábamos allí, siempre con lo que el grupo consideraba importante. Y resultó que como éramos diferentes, de pueblos diferentes, eso ayudaba a planear algo para desarrollar (GUAVERA).

Y había ese trabajo en las escuelas, normalmente hablábamos de enfermedades de transmisión sexual, que eran los temas que más les interesaban... porque éramos un programa de salud de PET, y como en la escuela no trataban tanto esos temas, nos pedían que los desarrolláramos. [...] Tanto aprendimos como enseñamos (CAJU).

... y el programa terminó favoreciendo una interacción entre los propios alumnos indígenas y una interacción con la comunidad, que desde el principio logramos traer a través de las actividades que realizamos en nuestras comunidades durante el periodo de vacaciones, proporcionadas por el PET (JABUTICABA).

Como se desprende de las declaraciones de los entrevistados, el grupo desarrolló actividades en el campo de la salud que no eran específicas de la salud indígena, ya que había pocos residentes indígenas en el municipio de São Carlos. Así, la estrategia desarrollada

en la época fue realizar actividades de educación popular en salud en comunidades periféricas del municipio, utilizando el diálogo y el trabajo colectivo. Así, de forma similar a lo descrito por Jesus (2017) en un artículo que discute la experiencia de las comunidades indígenas PET de la Universidad Federal de Bahía, observamos el protagonismo estudiantil en las acciones, así como la posibilidad de construcción compartida entre los diferentes pueblos en las decisiones colectivas.

Algunos participantes destacaron la contribución a su experiencia personal y académica, el desarrollo de habilidades sociales, así como el enriquecimiento cultural en el intercambio de experiencias debido a la diversidad de cursos, regiones y pueblos involucrados en las actividades:

El PET me proporcionó habilidades sociales. Yo era muy tímida cuando llegué a la universidad, así que también me aportó conocimientos de un abanico muy amplio de cursos, porque éramos estudiantes de diversas áreas de la salud y las humanidades. Así que intercambiamos conocimientos, intercambiamos experiencias entre familiares (AÇAÍ).

... En cierto modo, nos sirvió de entrenamiento para adaptarnos a la docencia de grado, porque sabemos que la docencia de grado nos exige mucho, sobre todo a los que son un poco más... me gusta usar esa palabra, un poco más tímidos, con dificultad para hablar. Eso es normal, es específico de cada persona. Aprendemos en el PET a romper esas barreras de forma saludable, porque cuando somos estudiantes universitarios estamos bajo mucha presión, especialmente en forma de seminarios, hay un tipo de presión que nuestra psique a veces no puede soportar y el PET ha aportado mucho en este sentido (GUAVIRA).

El programa PET indígena entró en nuestras vidas en la universidad. Nos ayudó mucho a desarrollar el tema de la adaptación y esas cosas que nos costaban más. Es más, trabajamos más en temas indígenas, terminamos interactuando con otros familiares de otras etnias, de otros lugares (BURITI).

Pero fue muy bueno, [...] como dijo el propio estudiante miembro del PET. Hablando de eso, fue bueno trabajar con indígenas porque siempre nos asocian con blancos, ¿no? Y entonces, no. Trabajamos en un colectivo indígena (UMBU).

Este encuentro de diversidades en un ambiente protegido entre “parientes”, como se autodenominan los indígenas de diferentes pueblos de Brasil, permitió compartir y superar dificultades inherentes al ambiente universitario. En la experiencia del PET Potiguara, en el estado de Paraíba, se discutió que las reuniones semanales eran esenciales para resolver problemas en la dinámica de la vida universitaria (Barcellos, 2015). Según Barcellos, el PET Potiguara garantizó a los indígenas de esa institución momentos de compartir e intercambiar conocimiento y escucha, con desarrollo académico.

En la experiencia de las acciones de salud del PET, uno de los destaques fue la organización de eventos relacionados con la salud indígena, entre ellos el Taller sobre la Salud de los Pueblos Indígenas y los Círculos de Conversación sobre la Salud de los Pueblos Indígenas, que permitieron la construcción de proyectos colectivos que buscaban superar la invisibilidad de los pueblos indígenas y de las cuestiones relacionadas con su salud en el ambiente universitario:

Hubo círculos de conversación sobre salud indígena que nosotros [...] yo creo que la gente del grupo ya venía queriendo hacer algo aquí dentro de la universidad sobre salud indígena, lo ideal sería hacerlo dentro de las disciplinas en los cursos, pero queríamos una actividad que fuera [...] que pudiéramos intentar introducir esto a la gente de la universidad (CAJÚ).

El taller es una semilla que se plantó en el PET y que ahora está creciendo. Es una de las cosas de las que estoy muy orgulloso de decir que formé parte del desarrollo del taller y espero que continúen con él, porque no ha hecho más que crecer y evolucionar. Y ha crecido a lo grande, así que es muy grato para nosotros ver desde fuera cuánto está evolucionando PET en esto y las evoluciones que han tenido lugar dentro de PET (GUAVIRA).

Fue mi primer taller sobre salud indígena. De hecho, nací en medio de su creación, así que para mí es muy importante porque participé en prácticamente todos los procesos del evento, incluyendo el último en 1921. Planearlo y después realizarlo fue importante porque teníamos este objetivo de traer la discusión de la salud indígena (AÇAÍ).

Hubo también un curso sobre salud indígena, que nosotros mediamos durante la pandemia. Recuerdo que era un curso introductorio sobre salud indígena. Este curso fue bueno tanto para nosotros, que estábamos en la organización, como mediadores, como también para varias otras universidades, tanto indígenas como no indígenas. Así que fue un momento de diálogo para fortalecer este intercambio de experiencias con no indígenas e indígenas (UMBU).

En los discursos de los entrevistados, es evidente la invisibilidad de las cuestiones de salud indígena en la universidad, incluso en los cursos de salud de pregrado que tienen estudiantes indígenas. Desarrollar acciones que resalten y discutan este campo de conocimiento puede romper con procesos de violencia institucional y sensibilizar a otros estudiantes para trabajar en contextos indígenas (Auro-ra, 2018; Luna et al., 2020).

Estas actividades en el campo de la salud indígena, así como las visitas técnicas, se relacionaron con la maduración y las nuevas comprensiones de los servicios de salud indígena, con el surgimiento de oportunidades y experiencias profesionales:

... a menudo nos invitaban a participar en círculos de conversación en el exterior. Recuerdo una mesa redonda a la que fuimos en Botucatu, en el congreso médico de Botucatu, y fue muy agradable compartir nuestras experiencias. Y eso fue muy favorable para nosotros como petianos, como estudiantes universitarios y futuros profesionales. [...] También tuvimos la oportunidad de visitar el ambulatorio indígena de la Unifesp, que fue una visita técnica que hicimos, y fue muy enriquecedora, porque pudimos ver cómo funcionaba un servicio de salud para los pueblos indígenas (GUAVIRA).

Las actividades del grupo se concentraron en el campo de la salud de la mujer y la planificación familiar en los primeros años de existencia del grupo, con una transición hacia otros debates sobre la salud, en especial la salud indígena. Estas trayectorias se explican por los cambios en el grupo de estudiantes a lo largo de los años y por la formación de los tutores del grupo, inicialmente un ginecólogo y obstetra, seguido de un antropólogo y actualmente un médico familiar y comunitario en el campo de la salud indígena.

También ha habido un acercamiento cada vez mayor a la educación, incluyendo un mayor número de estudiantes de pregrado de las ciencias sociales y humanidades, ampliando los procesos de enseñanza-aprendizaje y el intercambio de conocimientos y experiencias de los participantes, que pueden estar más relacionados con las formas indígenas de construcción, en las que hay integración de diferentes áreas del conocimiento:

Por ejemplo, al principio era sólo enfermería, o medicina. También es un área en la que acabamos centrándonos mucho, que era la salud, la salud de la mujer, etcétera. Después, esto se generalizó, cuando hubo más educación y otras áreas (TUCUMÃ).

... El programa de PET indígena sólo se centraba en el área de la salud y con el tiempo nosotros, los estudiantes de PET, pudimos ver que necesitábamos [...] no hablamos de la salud de una sola manera, necesitamos hablar de la salud como un todo, no hablamos de la salud aparte de la educación. Salud y educación tienen que ir de la mano (GUAVIRA).

Además de las actividades específicas del grupo, los participantes destacaron su colaboración en los espacios colectivos indígenas de la institución, en particular la acogida de los estudiantes indígenas de primer año:

Hicimos también, dentro del PET, la acogida, que es muy importante, con los estudiantes indígenas que llegan a la UFSCar. Dentro de nuestra realidad, dentro de lo que podíamos manejar, armamos un grupo, generalmente con aquellos que estaban en São Carlos y que no volvieron a su ciudad de origen, porque los estudiantes indígenas llegan mucho antes de que empiecen las clases, entonces los ayudamos en lo que necesitaban, pudimos participar junto con el colectivo indígena... (GUAVIRA).

Además de su trabajo en el ámbito académico y en el campo de la salud, los participantes aportaron nuevas posibilidades de aprendizaje a su trabajo en el propio movimiento indígena de la institución. Así, asumir la responsabilidad de acoger a otros indígenas, así como representar a la institución en espacios y eventos colegiados, fue planteado como una estrategia política del grupo. Estas experiencias son similares a las reportadas en un estudio sobre indígenas en la UFSCar, que destaca la importancia de construir este sentido de pertenencia para los universitarios indígenas (Jodas, 2019).

Los egresados reportaron que, entre las experiencias difíciles durante el periodo de actividades del PET, la más desafiante fue trabajar en un equipo multidisciplinario, considerando opiniones y posturas. Lo justificaron porque el grupo era muy heterogéneo, dada la diversidad de pueblos indígenas y carreras, lo que llevó a discusiones divergentes en ciertas situaciones, pero también exigió capacidad de diálogo y búsqueda de consensos:

... Así que trabajar en un grupo interdisciplinar es difícil. El trabajo en equipo requiere mucho compañerismo y a menudo eso no ocurría. Así que no nos entendíamos. Así que tuvimos que volver a sentarnos para reajustar nuestro punto de vista, para intentar aunar las ideas de todos y que todos se sintieran incluidos (AÇAÍ).

El PET Indígena estaba orientado solo al área de salud y con el tiempo nosotros, los “petianos”, conseguimos ganar esa visibilidad que necesitábamos –no hablamos de salud de una sola manera, necesitamos hablar de salud como un todo, no hablamos de salud aparte de educación, salud y educación necesitan ir de la mano. A menudo fue muy difícil, pero acabamos aprendiendo a lidiar con todas esas diferencias (GUAVIRA).

La dificultad es tratar con la gente. Son personas con conocimientos diferentes, ideas diferentes, profesiones diferentes. Así que trabajar en un grupo interdisciplinar es difícil. El trabajo en equipo requiere mucho compañerismo [...]. Así que no nos entendíamos. Así que tuvimos que volver a sentarnos para reajustar nuestro punto de vista, para intentar aunar las ideas de todos y que todos se sintieran incluidos (AÇAÍ).

Fue bonito participar porque era multidisciplinar, implicaba a varios cursos. Así que intercambiamos experiencias y también salimos a hacer proyectos. Por supuesto, el grupo siempre tendrá conflictos, pero constructivos. Siempre respetamos las opiniones de los demás (UMBU).

Esta diversidad de experiencias, tanto positivas como desafiantes, permitió a los graduados entrar en contacto con un abanico de posibilidades en los campos de la docencia, la investigación y la extensión, que favorecieron el desarrollo

de aprendizajes que no habrían tenido oportunidad de realizar en los espacios universitarios habituales. Aprendieron sobre interdisciplinariedad, interprofesionalidad, diálogo, liderazgo, planificación e interculturalidad.

## Categoría 2. El PET como estrategia de permanencia en los programas de grado

En esta segunda categoría, los egresados se refirieron a la contribución del PET al desarrollo de su programa de pregrado. También destacaron la importancia de este espacio como una forma de permanencia en la institución:

Como dije hace un rato, el PET se sumó a mi carrera de una manera muy directa, tanto en facilidades para mantenerme, para que yo pudiera concentrarme en mi carrera [...] terminó ayudándome a graduarme (GUAVIRA).

Es lo que yo decía, creo que uno complementa al otro, el PET no solo en cuanto a contenidos, que también ayuda mucho en la carrera, sino también en cuanto a actitud, a trabajar con diferentes personas, creo que eso fue importante para que yo mejorara mi desempeño en la propia carrera (CAJÚ).

En las actividades relacionadas con la salud indígena en el PET, los egresados identificaron que era una oportunidad para llenar vacíos en sus programas de licenciatura, ya que no existía este enfoque en las actividades regulares de licenciatura. Esta no es solo la realidad de esta universidad en Brasil, sino de la mayoría de los cursos de salud, que invisibilizan los contextos de los pueblos indígenas, produciendo graduados que no tienen ningún abordaje del tema (Diehl y Pellegrini, 2014).

Pudimos trabajar en temas relacionados con los cursos, en mi caso, hice enfermería. Trabajamos en muchos proyectos dirigidos a la salud de la población indígena. Hicimos investigación bibliográfica relacionada con la salud indígena. Pudimos entender un poco más la relación entre la salud indígena y mi curso. Como la universidad y la carrera en sí no tenían una materia específica de salud indígena, el programa PET nos ayudó a entender un poco más sobre la salud indígena, ¿no? (BURITI).

... No veía mucho sobre salud indígena en los planes de estudio de la universidad. Pero el programa PET me dio mucho en términos de tener una visión crítica en relación con esto, en relación a las experiencias, y entonces vi que había aprendido sobre salud indígena, lo que fue importante para mi formación en mi curso (AÇAÍ).

Y volviendo a la salud indígena, como yo no tenía nada sobre salud indígena en la carrera, lo que sí tenía sobre salud indígena era en el PET, tanto en las discusiones que teníamos en los encuentros como en las mesas redondas (GUAVIRA).

Además del intercambio de experiencias entre los miembros del PET, también observamos la cuestión planteada por los graduados sobre la importancia del trabajo realizado con la población de São Carlos a través de las mesas redondas, que buscaban dar visibilidad a los pueblos indígenas, representados allí por los estudiantes indígenas de la UFSCar. Estas actividades fuera del campus, que muestran la diversidad de los pueblos, ayudan a romper los estereotipos que traen los libros de texto:

Creo que lo que más cubrió en relación con los dos, en esta interfaz de salud y educación, fue cuando fuimos a las escuelas, que estaban más cerca de nosotros, que hacían Educación Especial. Y los profesores en conjunto, y dábamos esas charlas a los alumnos. El único problema era que sólo íbamos cuando era la Semana del Indio, el Día del Indio, y era una pena. Queríamos ir más seguido, para presentar nuestras propuestas, nuestra experiencia, la universidad misma, como indígenas (UMBU).



... la salud indígena, la educación indígena, está en todos los campos, está en todas las esferas, pero no todos lo saben o no lo buscan y terminan teniendo un obstáculo después, por eso creo que el PET ha aportado mucho a esto. [...] las mesas redondas que tuvimos, que abrimos a la población de São Carlsruhe, fue una de las cosas más geniales que hicimos y aportó mucho a nuestro conocimiento (GUAVERA).

Pero creo que en los círculos llevamos estos procesos un poco más de deconstrucción, de crítica, así que cuando abordamos algo, no sé, un poco diferente y estaba relacionado con mi área. Entonces yo lo enfatizaba de una manera que pudiera aportar y traer reflexión al grupo y también a mí misma, porque yo estaba aprendiendo ahí (TUCUMÁ).

Una experiencia interesante descrita fue la realización de investigaciones y actividades en sus territorios durante sus estudios de pregrado, con el objetivo de encontrar respuestas a algunas preguntas que les inquietaban, lo que no estaba previsto en sus cursos regulares. Al igual que en las experiencias de las universidades de Paraná, el acercamiento a los proyectos de sus comunidades de origen fortaleció su pertenencia étnico-comunitaria y su sentido de pertenencia y compromiso colectivo (Amaral y Baibich-Faria, 2012).

De acuerdo con las discusiones de Luna (2021) sobre los indígenas en la enseñanza superior en Brasil, especialmente en medicina, el autor afirma que existe un desencuentro entre la localización de las poblaciones indígenas y las instituciones donde estudian, y que esos grandes desplazamientos traen más dificultades, como el distanciamiento de sus familias, la imposibilidad de regresar frecuentemente a sus comunidades y el sentimiento de ser aún más extranjero en esa nueva localización (Luna, 2021). En este sentido, la participación en el grupo PET posibilitó la formación de un colectivo de indígenas que pudieron estrechar lazos y construir actividades en conjunto, aliviando sus dificultades.

Así, reconociendo que uno de los objetivos de estudiar una licenciatura es adquirir conocimientos y regresar a sus comunidades, el movimiento del PET para acercar a los estudiantes de licenciatura a sus comunidades de origen les permitió estar más motivados para permanecer en la carrera:

... durante las vacaciones me permitió estudiar la salud mental, el comportamiento de las personas, la pluralidad de pueblos que existen aquí en Amazonas, especialmente en São Gabriel da Cachoeira da Cachoeira. Participé en las vacaciones, donde la mayoría de los proyectos están aquí como parte del programa de becas del PET, así que me dio la oportunidad, ante todo, de responder a algunas preguntas sobre las que tenía muchas dudas. Una de ellas era sobre la salud mental, sobre la psicología dentro de la atención psicosocial, a la que me iba a dedicar después de licenciarme (AÇAI).

Destacando el trabajo realizado por los tutores, los graduados resaltaron la importancia de este acompañamiento, y el hecho de que los profesores ya estén cerca de los indígenas facilita la interacción con el grupo y el desarrollo de las actividades, con un fuerte papel de escucha e integración del grupo:

Es porque los dos tutores que teníamos en ese momento realmente nos empujaban a desarrollarnos en el curso [...] entonces la interacción era muy significativa porque siempre traíamos algo del PET o medicina para los dos lugares, entonces la conexión era muy buena (JABUTICABA).

En el trabajo con el PET de Potiguara, se habló de ese papel de escucha, diálogo y estímulo a los indígenas para permanecer en la universidad y concluir la carrera, a través de la convivencia e identificación de motivaciones y construcción de proyectos de interés común (Barcellos, 2015).

Por lo tanto, a partir de lo expresado por los egresados, se observa que la participación en el PET ha contribuido al trayecto de los estudiantes indígenas en la universidad, con énfasis en la permanencia. Tener un ambiente donde puedan hablar de sus dificultades, ya sean relacionadas con el curso o incluso algo personal, es de suma importancia para que permanezcan en los programas de pregrado, como se informa en otros estudios (Barcellos, 2015; Freitas, 2015; Jesus, 2017).

En este sentido, las acciones de salud indígena del PET fueron descritas como una estrategia de permanencia en la esfera material, principalmente por el pago de becas a los estudiantes. En la esfera pedagógica, como un espacio en el que aprender la compleja dinámica de las instituciones universitarias, con el establecimiento de un ambiente protegido entre los indígenas y el apoyo de un profesor, el tutor. Y en el ámbito simbólico, con el fortalecimiento de la colectividad, la pertenencia étnico-comunitaria y la militancia por los derechos indígenas.

También es de destacar que han surgido varias oportunidades, en los relatos de participación en el PET, de cómo los estudiantes indígenas han logrado hacer la conexión universidad-comunidad, buscando llevar el conocimiento tradicional al ámbito académico. Aun reconociendo algunas limitaciones, destacaron las posibilidades de que el conocimiento tradicional vaya de la mano con el conocimiento científico, con vistas a valorizar la cultura indígena y romper estereotipos, mostrando la diversidad de pueblos que existen en Brasil.

### Categoría 3. Relaciones entre la participación en el PET y la vida profesional

Las actividades realizadas en el programa PET proporcionaron a los participantes experiencias enriquecedoras que repercutieron en su labor profesional después de graduarse. En sus discursos, los graduados, que ahora son profesionales, relataron dónde se dieron cuenta durante sus actividades profesionales cotidianas del uso de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados durante su tiempo en el grupo, que iban más allá del aprendizaje básico de pregrado en sus cursos:

Para mi vida profesional [...] creo que nuestra comunicación, nuestro posicionamiento, nuestra mirada, sobre los temas que la gente plantea en el grupo, en los círculos, en los talleres en los que participamos. Y creo que, en términos de mi vida profesional, sin duda me ha ayudado mucho en términos de mi repertorio (TUCUMÃ).

Cuando vamos a trabajar en el programa PET, nos adentramos en diversos ámbitos: educación, sanidad, trabajo social. Así que se abre un amplio abanico de objetivos que tenemos que alcanzar, uno de los cuales en el que nunca había reparado es en relación con la educación, que es donde he estado trabajando recientemente. Y vengo del sector sanitario (AÇAI).

El trabajo en equipo ha estado aún más presente en la salud indígena, porque permanecemos varios días juntos en la zona y necesito aún más esas habilidades de trabajo en equipo (TUCUMÃ).

En vista del trabajo realizado, de las experiencias con integrantes de otros cursos y de la orientación de los tutores, se puede constatar que los actuales profesionales que participaron del programa PET se han responsabilizado por diversos papeles en su actual ambiente de trabajo. Al tratarse de un espacio de aprendizaje interdisciplinar e interprofesional, genera interesantes habilidades de comunicación, planificación y evaluación, actualmente demandadas en sus entornos laborales.

Algunos de los participantes entrevistados mencionaron que participar en el programa PET influyó en la elección y definición de sus áreas de trabajo, ayudándoles a tomar algunas decisiones y proporcionándoles una visión crítica del ámbito profesional:

El PET me dio estas ayudas para influir en lo que quería para mi formación y luego para mi futuro trabajo. En mi licenciatura no tenía nada sobre salud indígena y el PET me lo proporciona de una forma culturalmente rica. Así que ha influido positivamente en esto, tanto en los círculos de conversación como en la sensibilidad que nos da como estudiantes en su momento y ahora que ya soy profesional (GUAVIRA).

Frente a las dificultades impuestas por la pandemia de la COVID-19, los entrevistados tuvieron que reinventarse en sus ambientes de trabajo al ejercer su profesión, la mayoría de los cuales trabaja en el área de la salud y en el contexto indígena. Relataron que fue difícil tener la experiencia de lidiar con lo inesperado y atender a las personas sin saber realmente lo que estaba pasando:

Hubo un momento en los primeros meses en que no estábamos preparados en cuanto a la estructura del hospital. Hubo momentos en los que tenía pacientes que necesitaban oxígeno, tenía que elegir a qué paciente iba a ponerle oxígeno, qué paciente estaba más grave, tenía una cola de pacientes para quedarse en cama y así al principio acabé asumiendo algunas responsabilidades. La experiencia del PET me ayudó en estas situaciones. Tuve que asumir responsabilidades (JABUTICABA).

El miedo a llevarse el virus a casa también fue una de las principales preocupaciones de los licenciados que trabajaron profesionalmente durante la pandemia de la COVID-19. Las medidas de distanciamiento social y la sobrecarga de los profesionales de primera línea también repercutieron en la salud mental de todos.

Esos impactos fueron aún más sentidos por los que trabajaban en salud indígena, ya que durante la pandemia de la COVID-19 se evidenciaron situaciones de vulnerabilidad de los pueblos indígenas en Brasil. Debido a la complejidad de las cuestiones sociohistóricas, diferentes grupos han accedido y experimentado situaciones de manera desigual, siendo relevantes las cuestiones relacionadas con la raza, el color, la etnia, el género y la situación económica (Lima et al., 2021).

Y luego estás trabajando allí todos los días viendo pacientes que son positivos, su riesgo es muy alto, la exposición, así que hubo este momento que me dio un miedo muy grande porque en la primera ola fue un montón de pacientes de edad avanzada, en esta segunda ola fue un montón de pacientes jóvenes y al parecer estamos aumentando los casos de nuevo (JABUTICABA).

Así que podemos ver que, nos guste o no, la salud mental es la que más ha sufrido, en todos los sentidos. Nuestra salud mental ha sufrido grandes cambios en términos de preocupación (AÇAÍ).

Aun así, buscaron estar presentes en los espacios y construir con las incertidumbres, como lo hicieron los indígenas en las diversas confrontaciones con la COVID-19 en todo Brasil, construyendo y creando, de forma creativa y asertiva, formas

de resistencia, con énfasis en la búsqueda de visibilidad de la situación indígena en la pandemia y el protagonismo de las mujeres indígenas en los diversos contextos (Tavares, 2022).

En aquella época, acabé prestando mucha asistencia telefónica. Así que alguien se enfermaba y me llamaba, y entonces yo era capaz de hacer un poco de atención y enviar una receta, que en ese momento estaban aceptando. Así que pude prestar algún tipo de ayuda a quienes la necesitaban. Así que pude ayudar a mi comunidad, aunque no trabajara allí (JABUTICABA).

Por lo tanto, se observa que, en el caso de los egresados del PET, su trabajo profesional en el contexto indígena se vio favorecido por la posibilidad de aprender sobre salud indígena en las actividades del grupo. Las experiencias durante los estudios de licenciatura, con acercamientos al universo indígena a través de la inmersión en la cultura local, pueden favorecer a los estudiantes de salud en la superación del imaginario romántico, la comprensión de los procesos históricos de exclusión de las políticas públicas, así como el desarrollo del respeto y valoración de los conocimientos tradicionales, pero estas experiencias son aún poco frecuentes (Luna et al., 2019). Estas experiencias académicas también son importantes para los propios estudiantes indígenas:

Creo que ahí nos enfrentamos a muchas cosas. A veces terminamos sintiéndonos un poco enojados e indignados, sobre todo por nuestra formación, porque no hablamos de salud indígena, no es parte de nuestra formación. Si no hubiera sido por el programa PET, habría llegado allí sin saberlo. Y no siempre se habla de estos temas en el trabajo (TUCUMÁ).

El PET ha influido en mi vida profesional, porque durante la carrera siempre tuve la visión de trabajar con la población indígena. Entonces el programa PET indígena me ayudó a entender mucho sobre la salud indígena, cómo funciona en otros lugares, ¿no? Que la salud indígena es parte del SUS. Que crearon un subsistema para que pudiera atender a la población indígena, porque el municipio y el estado no podían llevar la salud a las aldeas y entonces, con la creación del SESAI, la salud pudo llegar a las aldeas, independientemente del lugar (BURITI).

En sus discursos, los entrevistados también hablaron de cómo las diferencias culturales y los prejuicios afectaban directamente las relaciones en sus lugares de trabajo, relatando que un profesional indígena no siempre era bienvenido allí. También relataron que hay poca conciencia de la presencia de indígenas en los equipos de trabajo, limitando, de cierta forma, las posibilidades de construir innovaciones:

Son pocas las personas que saben que soy indígena y que me conocen. Entonces se maravillan: "¡Vaya, vienes de una comunidad!". Y luego preguntan cómo es vivir en una realidad diferente. Pero eso es más raro, en general es como si ni siquiera me vieran como indígena, ya que soy profesional. Es como si no pudiera ser indígena y profesional a la vez (JABUTICABA).

En otros escenarios, dijeron que había sido poderoso contar con indígenas en el equipo, y también mencionaron experiencias positivas cuando trabajaron en un contexto indígena y con otros profesionales indígenas:

Me respetan mucho, porque es una cultura que es de aquí. Tanto que tratan de explorarla y transmitirla a los estudiantes, sobre todo a los que no son indígenas, para que conozcan la realidad. Así que esto es muy bueno, al menos la gente con la que trabajo aquí en educación es muy consciente de ello. Y que yo sea indígena marca una gran diferencia, ayuda mucho (UMBU).

Trabajo en un entorno en el que la mayoría de los profesionales son indígenas, lo que es estupendo en este campo. Como indígena, veo una diferencia en el hecho de ser indígena y trabajar en salud indígena. Porque nuestra perspectiva va más allá de lo que aprendemos en el aula, ya que trabajamos con pueblos diferentes. Nuestras intervenciones y nuestro acercamiento a ellos respetan su singularidad, aunque no los conozcamos del todo. Esto es algo que aprendí del PET, porque el grupo es rico en reflexiones y preguntas, con los diferentes pueblos indígenas de Brasil como protagonistas. Ciertamente, participar en el grupo fue una riqueza inconmensurable para mí (TUCUMÁ).

Así, se puede observar que los actuales profesionales han recuperado lecciones aprendidas durante su paso por el PET en el ejercicio de sus profesiones, además de valorar el trabajo de los profesionales indígenas en los diversos contextos indígenas, ya sea en sus lugares de origen o en otros lugares. En todo caso, destacan que los profesionales indígenas pueden actuar de forma más competente y diferenciada, por ser también indígenas.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El mapeo de los indígenas que han formado parte del grupo PET Indígena-Acciones en Salud en sus primeros doce años de actividad reveló una gran diversidad de carreras y pueblos indígenas, totalizando 39 graduados.

Con base en la investigación, fue posible describir que el PET Indígena-Acciones en Salud ha sido importante en la trayectoria académica de los indígenas, tanto en términos de desarrollo académico como en permanencia y trabajo como profesionales en el futuro.

Se observa que durante su periodo de actuación en el programa PET, los estudiantes indígenas pudieron construir de manera compartida y colectiva, intercambiando experiencias, lo que contribuyó al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Una de las características sobresalientes de estas acciones fue el protagonismo en las actividades de docencia, investigación y extensión y la gran diversidad de carreras, pueblos indígenas y regiones del país.

La trayectoria académica de los estudiantes indígenas está permeada por muchas dificultades, como el alejamiento de su familia, de su territorio y de su pueblo. Estar en la universidad es un desafío, con una lucha diferente cada día. En este sentido, el PET también se ha convertido en un punto de apoyo y respeto a las demandas personales, lo que favorece la jornada académica y ayuda a los estudiantes a permanecer en sus cursos.

Otro punto observado es que la matriz curricular de los cursos no aborda la salud indígena y la diversidad de los pueblos indígenas en Brasil. En respuesta, el PET se ha convertido en un tema en sí mismo, al crear estrategias para superar esta invisibilidad. Así, los cursos, eventos y debates organizados por el PET buscan llevar estas discusiones a diversos escenarios y han dado a los miembros del PET la oportunidad de desarrollar estrategias creativas sobre cómo abordar estas cuestiones en otros espacios, con el objetivo de dar visibilidad y romper estereotipos en relación con los pueblos indígenas. También en esta discusión, ratificamos la importancia de que los temas relacionados con los pueblos indígenas formen parte de las diferentes matrices curriculares, y en el caso de los cursos de salud es necesario incluir la discusión de la salud de los pueblos indígenas con todos los estudiantes.

En cuanto a los conocimientos tradicionales aportados por los indígenas al ámbito académico, se observa que están más centrados en formas de convivencia, construcción colectiva, desarrollo de proyectos comprometidos con los pueblos indígenas, así como la forma de posicionarse en el mundo. En las entrevistas no surgieron otros conocimientos tradicionales, como los relacionados con las prácticas indígenas de atención a la salud, que podrían incorporarse mejor a las actividades desarrolladas por el grupo, y se reconoce este campo como una de las debilidades del grupo.

Formar parte del programa PET es una oportunidad para alinear ideas relacionadas con los diversos temas que les interesa investigar y retroalimentar a su comunidad, algo que no sucede en los cursos de licenciatura. La orientación brindada por los tutores ayuda y refuerza lo importante que es investigar algo relacionado con su pueblo, buscando soluciones a demandas reales y así colaborar para mejorar la condición de salud indígena.

Tomando esto en cuenta, recomendamos fortalecer el programa Conexiones de Saberes del PET, que está integrado por estudiantes indígenas, así como ampliar el número de grupos con esta composición. También es importante reiterar que los profesores y gestores involucrados con estos grupos deben reconocer las especificidades de estos alumnos y valorar el protagonismo indígena en las diversas actividades desarrolladas.

Así, las narrativas de los egresados del programa revelan que los aprendizajes derivados de la participación en el PET influyen en su quehacer profesional actual, reiterando que fue un espacio de acercamiento a la salud indígena, al trabajo intercultural, a la construcción colectiva de saberes y prácticas y a una mirada crítica del trabajo. El PET y la presencia indígena en la universidad ha sido una trayectoria de ocupar cada día más espacios, mostrando la diversidad de los pueblos, porque cada estudiante es un referente, que representa a su pueblo, cuenta el lado de la historia que no se conoce, y deja todo registrado como respuesta a las luchas de nuestros antepasados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, W. R. y Baibich-Faria, T. M. (2012). A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, vol. 93, núm. 235, pp. 818-835.
- Aurora, B. (2018). Estudantes indígenas: a invisibilidade nas instituições de ensino e nos dados estatísticos. *Revista De Estudos Em Relações Interétnicas | Interethnica*, vol. 21, núm. 3, pp. 3-7. <https://doi.org/10.26512/interethnica.v21i3.21197>
- Baniwa, G. (2019). *Educação Escolar Indígena no Século XXI: Encantos e desencantos*. Mórula.
- Barcellos, L. A. (2015). PET Indígena Potiguara da Paraíba: desafios e conquistas do acesso ao ensino superior e da permanência na academia. En A. E. C. Freitas (ed.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de saberes* (pp. 107-118). e-papers. <http://laced.etc.br/acervo/livros/intelectuais-indigenas-e-a-construcao-da-universidade-plurietnica-no-brasil/>

- Bergamaschi, M. A., Doebber, M. B. y Brito, P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, vol. 99, núm. 251, pp. 37-53. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>
- Callegari, F. V. R., Santos Neto, C. S. y Carbol, M. (2015). A educação tutorial no Grupo PET-Indígena Ações em Saúde da UFSCar. En A. E. C. Freitas (ed.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de saberes* (pp. 181-193). e-papers. <http://laced.etc.br/acervo/livros/intelectuais-indigenas-e-a-construcao-da-universidade-plurietnica-no-brasil/>
- Cohn, C. (2018). Uma década de presença indígena na UFSCar. *Campos –Rev Antropol*, vol. 17, núm. 2. <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/57360/pdf>
- Dal' Bó, T. L. (2010). *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre cultura e conhecimento tradicional*. Dissertação (maestría em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/203?show=full>
- Deslandes, S., Gomes, R. y Minayo, M. C. S. (eds.) (2013). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (31. ed.). Vozes.
- Diehl, E. E. y Pellegrini, M. A. (2014). Saúde e povos indígenas no Brasil: o desafio da formação e educação permanente de trabalhadores para atuação em contextos interculturais. *Cadernos De Saúde Pública*, vol. 30, núm. 4, pp. 867-874. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00030014>
- Feres Júnior, J. et al. (2018). *Ação Afirmativa: conceito, história e debates*. EdUERJ.
- Freitas, A. E. C. (2015). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de saberes*. e-papers. <http://laced.etc.br/acervo/livros/intelectuais-indigenas-e-a-construcao-da-universidade-plurietnica-no-brasil/>
- Jesus, G. S. (2017). O Programa de Educação Tutorial Comunidades Indígenas da UFBA como política de permanência, espaço de afirmação cultural e protagonismo estudantil (pp. 145-162). En D. Mato (org.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. [https://petcindigenas.ufba.br/sites/petcindigenas.ufba.br/files/educacion-superior-iii\\_digital\\_1\\_1.pdf](https://petcindigenas.ufba.br/sites/petcindigenas.ufba.br/files/educacion-superior-iii_digital_1_1.pdf)
- Jodas, J. (2019). *A luta também é com a caneta”: usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas*. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=496591>
- Lima, J. L., Melo, A. B. de y Perpetuo, C. L. (2021). Pandemia e a exacerbação das vulnerabilidades sociais: impactos na saúde mental. *Akrópolis. Revista De Ciências Humanas Da UNIPAR*, vol. 29, núm. 1. <https://doi.org/10.25110/akropolis.v29i1.8310>
- Luna, W. F. (2021). *Indígenas na escola médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais*. Tesis (doctorado en Salud Coletiva), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202867?show=full>
- Luna, W. F., Malvezzi, C., Teixeira, K. C., Almeida, D. T. y Bezerra, V. P. (2020). Identity, Care and Rights: the Experience of Talking Circles about the Health of Indigenous People. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol. 44, núm. 2, e067. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190309.ING>

- Luna, W. F., Nordi, A. B. de A., Rached, K. S. y Carvalho, A. R. V. de (2019). Projeto de Extensão Iandé Guatá: vivências de estudantes de Medicina com indígenas Potiguara. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 23, e180576. <https://doi.org/10.1590/Interface.180576>
- Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, vol. 5, núm. 7, pp. 1-12. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14. ed.). Hucitec.
- Ministério da Educação (2010). Gabinete do Ministro. Portaria n. 975, de 27 de julho de 2010. *Diário Oficial da União*, seção 1, página 40/42. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14912-portaria-n-976&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14912-portaria-n-976&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192)
- Paladino, M. y Almeida, N. P. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ.
- Rosin, S. M., Gonçalves, A. C. A e Hidalgo, M. M. (2017). Programa de educação tutorial: lutas e conquistas. *ComInG* [Internet], vol. 2, núm. 1, pp. 70-79. <https://doi.org/10.5902/2448190424495>
- Tavares, I. N. (2022). A pandemia de COVID-19 e os povos indígenas: estratégias de resistência. En Coletivo Vozes Indígenas na Saúde Coletiva. *Vozes Indígenas na produção do Conhecimento: para um diálogo com a saúde coletiva*. Hucitec.
- Universidade Federal de São Carlos (2016). *Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos*. Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. <https://www.saade.ufscar.br/arquivos/politica-acoes-afirmativas-diversidade-equidade-da-ufscar.pdf>



# Condiciones simbólicas y materiales de jóvenes indígenas en el ingreso a la universidad

## *Symbolic and material conditions of indigenous young people when entering university*

ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA\*

GONZALO VÍCTOR HUMBERTO SORIANO\*\*

Este artículo presenta una serie de resultados que se vinculan al ingreso de estudiantes indígenas a las carreras de grado que ofrece la Universidad Nacional de Salta, Argentina. El corpus analítico está constituido por 865 encuestas realizadas a jóvenes que se adscriben a un pueblo indígena. Estos datos son proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la misma universidad. El análisis se centra en las dimensiones materiales-objetivas y simbólicas-subjetivas que constituyen los puntos de partida, diversos y singulares, de estos jóvenes, a la vez que funcionan como signos de distinción social. Tales particularidades conforman un campo de múltiples sentidos donde el ingreso se encuentra condicionado por mecanismos de desigualdad que contribuyen a generar procesos educativos diferenciados. Los resultados muestran que, en los últimos años, la presencia indígena en este escenario se acrecentó, aunque no del mismo modo que otros grupos. En este sentido, los programas y proyectos que se vienen desarrollando en las últimas décadas a nivel institucional, provincial y nacional colaboran con procesos de inclusión socioeducativa para quienes integran los pueblos indígenas.

**Palabras clave:**  
jóvenes indígenas,  
universidad,  
ingreso,  
condiciones  
materiales,  
condiciones  
simbólicas

**Recibido:** 9 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 12 de febrero de 2024 |

**Publicado:** 12 de marzo de 2024

**Cómo citar:** Sulca, E. y Soriano, G. (2024). Condiciones simbólicas y materiales de jóvenes indígenas en el ingreso a la universidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1605. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-011)

*This article presents a series of results that are linked to the admission of indigenous students to degree courses offered by the National University of Salta, Argentina. The analytical corpus is made up of 865 surveys carried out on young people who belong to an indigenous people. These data are provided by the General Directorate of University Statistics of the University. The analysis focuses on the material-objective and symbolic-subjective dimensions that constitute the diverse and unique starting points of these young people, while functioning as signs of social distinction. Such particularities make up a field of multiple meanings where income is conditioned by mechanisms of inequality, contributing to generating differentiated educational processes. The results show that in recent years the indigenous presence in this scenario has increased, although not in the same way as other groups. In this sense, the programs and projects that have been developed in recent decades at the institutional, provincial and national levels collaborate with processes of socio-educational inclusion for members of indigenous peoples.*

**Keywords:**

*indigenous youth, university, entry, material conditions, symbolic conditions*

\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Líneas de investigación: desigualdad, racismo y estudiantes indígenas. Correo electrónico: elysulca@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

\*\* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Profesor en Ciencias de la Educación en la UNSa. Líneas de investigación: experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la educación superior universitaria por jóvenes rurales e indígenas. Correo electrónico: gvhsoriano@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0076-453X>



## INTRODUCCIÓN

Argentina se destaca entre los países de América Latina por ofrecer una cobertura amplia y de gratuidad en las ofertas de educación superior universitaria. La Ley de Educación Superior 24.521 (1995) garantiza, entre otros aspectos, el acceso irrestricto a este nivel a todas las personas que hayan cumplimentado con el anterior (secundario). De no haber aprobado, y siendo mayor de 25 años, la normativa mencionada establece como instancia previa una evaluación que dé cuenta de las competencias y los conocimientos básicos para transitar la formación superior. Actualmente, hay 62 universidades públicas distribuidas en el territorio nacional. Según los datos publicados más recientes por el Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias, en los últimos cinco años hubo un crecimiento significativo de la matrícula estudiantil que pasó de 30,000 a 65,000.

En la Universidad Nacional de Salta (UNSa) el crecimiento de la matrícula en los últimos años es significativo, sobre todo el ingreso de estudiantes de sectores históricamente excluidos como los que provienen de pueblos indígenas. En relación con este grupo, la visibilización y el reconocimiento por parte de la UNSa inicia a partir de 2008 a raíz de la presencia de cuatro jóvenes wichí en la Facultad de Humanidades y de 35 estudiantes kollas, en 2009, en la Facultad de Ciencias de la Salud (Rodríguez, 2020). Ello no significa que no hubieran ingresado jóvenes indígenas a la universidad en años anteriores, sino que, desde 2008, estos estudiantes se autorreconocen de manera pública como indígenas. A partir de entonces, la universidad promueve una serie de acciones orientadas a garantizar el acceso y acompañar las trayectorias de jóvenes indígenas. Desde 2010 se consulta al estudiantado, a través del formulario de preinscripción, la pertenencia a comunidades originarias. En ese mismo año se aprobó el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTconPO), que consiste en la selección por concurso de un tutor o tutora estudiante para cada facultad.

Las tutorías abordan aspectos académicos, curriculares y de reconocimiento de sus derechos como estudiantes indígenas. Entre las actividades que se realizan están los talleres internos y abiertos, charlas, proyectos de extensión, jornadas académicas, entre otras. También se formó la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO), integrada por jóvenes indígenas de manera voluntaria. Desde allí se organizan actividades culturales y encuentros recreativos en distintos momentos y espacios universitarios, como conversatorios, ferias, muestras o exposiciones, celebración de rituales, entre otros. La diferencia entre el ProTconPO y el CEUPO es que el primero está reconocido institucionalmente por la UNSa mediante resolución del Consejo Superior 196/10, en tanto que el segundo representa una experiencia autogestiva de estudiantes indígenas (Di Pietro et al., 2021). En 2021 se creó la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí Castellano para el Acceso a la Justicia, cuyo objetivo es brindar formación lingüística, cultural y jurídica a integrantes del pueblo wichí para que puedan desempeñarse como traductores e intérpretes wichí-castellano en instancias vinculadas a procesos judiciales (Soriano y Ossola, 2022b).

A estas iniciativas institucionales se suman políticas estatales de nivel nacional y provincial que buscan contribuir al sostenimiento de las trayectorias académicas de jóvenes indígenas. Desde 2014, el Estado nacional otorga becas económicas en el

marco del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina destinado a personas de 18 a 24 años que se encuentren finalizando estudios de nivel secundario, cursando alguna carrera en el nivel superior o realizando experiencias de formación y capacitación laboral. Recientemente se dejó sin efecto el criterio de la edad para acceder a este beneficio para personas trans, pertenecientes a pueblos indígenas, con discapacidad y refugiados/as. En el ámbito jurisdiccional, la Coordinación Provincial de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Ministerio de Asuntos Indígenas y Desarrollo Comunitario y del Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta otorgó 3,286 becas a estudiantes indígenas como parte de la línea de acción “Ayuda escolar para la educación secundaria de pueblos originarios”. Esto se consigna como un impulso para que puedan culminar el nivel secundario y tengan la posibilidad de acceder a estudios superiores. En 2022, la Subsecretaría de Políticas Socioeducativas, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y la Coordinación de Educación Rural del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología proporcionaron la beca Maxi Sánchez, dirigida a estudiantes indígenas de los tres departamentos declarados en emergencia socio-sanitaria: San Martín, Rivadavia y Orán, que cursan carreras de grado consideradas clave para el desarrollo regional con base intercultural (Ossola et al., 2022).

Lo planteado revela las acciones afirmativas en materia educativa desarrolladas tanto por la UNSa como por el gobierno nacional y provincial para jóvenes indígenas. Estas iniciativas dan cuenta de procesos de tensión y discusión acerca de la configuración del escenario universitario y de quienes asisten a él. Así, dichas intervenciones promueven instancias de transformación que contribuyen al acceso a un derecho fundamental como la educación.

En este artículo nos adherimos a los postulados teóricos inscritos en la sociología de la educación crítica. Consideramos que analizar el ingreso a este escenario implica poner foco en las condiciones simbólicas y materiales que abonan a legitimar la desigual distribución de capitales económicos y culturales (Bourdieu, 1979; Kaplan, 2018). Nuestro punto de partida es que para el abordaje de cualquier realidad social no se puede escindir lo material de lo simbólico, lo racional de lo emocional ni al sujeto de la sociedad (Elias, 1987, 1990; Bourdieu, 1991), sino que es preciso estudiar de manera conjunta estos pares epistemológicos. De allí que el análisis de las condiciones de acceso a la educación considera la dialéctica entre los condicionamientos materiales-objetivos y los simbólicos-subjetivos de los estudiantes atravesados por la desigualdad. Este fenómeno histórico y multidimensional remite a la distribución desigual de los recursos económicos y materiales y a la distribución y apropiación de los bienes culturales que imparte la escuela (Kaplan y Sulca, 2018). Recuperamos la hipótesis del capital cultural elaborada por Bourdieu (1978) para explicar la desigualdad educativa que afecta históricamente al estudiantado indígena. Para este autor, el capital cultural es un principio de diferenciación tan importante como el económico, pues no solo los bienes materiales se distribuyen en forma desigual, sino también los simbólicos (Kaplan, 2022). Si bien es cierto que todos somos portadores de un capital cultural, no todos gozamos de legitimidad en las instituciones educativas.

Retomando los aportes de Bourdieu (1978), el capital cultural existe bajo tres formas: en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado. El primero se vincula a las disposiciones durables ligadas al cuerpo y se relaciona con

la inversión del tiempo del individuo en el que, de manera más o menos inconsciente, incorpora y encarna una forma de ser, hablar, comportarse y presentarse ante los demás. Refiere en sí la facultad del individuo de cultivarse. El segundo remite a los bienes materiales (libros, cuadros, discos, instrumentos, entre otros) que un individuo o grupo acumula. Para adquirirlos, es necesario un capital cultural (que le permita elegir tales elementos) en estado incorporado. Bourdieu explica que para el uso de esos bienes se necesita predisposición y conocimientos. El tercero se presenta bajo la forma de titulaciones escolares y “tiene los mismos límites biológicos que su portador” (Bourdieu, 1978, p. 219). Se trata de “un acta de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional constante, y jurídicamente garantizado respecto de la cultura” (Bourdieu, 1978, p. 219). De ese modo, el capital cultural en sus tres estados incluye la adquisición y uso de bienes materiales, que, en el caso de la educación, consiste en el acceso a libros, dispositivos tecnológicos, espacios físicos, entre otros, así como la apropiación de bienes simbólicos como modos de hablar y comportarse. En este sentido, Bourdieu sostiene que el capital cultural funciona como símbolo de distinción social. Opera como mecanismo de producción y reproducción de la desigualdad en el ámbito académico.

Frente a estos planteamientos, esbozamos el siguiente interrogante: ¿cuáles son las condiciones simbólicas y materiales de partida de los jóvenes y las jóvenes indígenas al momento de ingresar a estudios universitarios? Partimos de considerar que las desiguales condiciones de existencia inciden en las posibilidades de apropiación del capital cultural que ofrece la universidad y que, a su vez, explican los procesos diferenciados de escolarización. En este sentido nos focalizamos en el análisis de la distribución y apropiación de dos formas de capital: el cultural-familiar y el económico.

## **DESARROLLO**

### *Consideraciones metodológicas*

Este artículo se desprende de un estudio mayor que indaga los soportes socioafectivos que operan en el sostenimiento de las trayectorias académicas del alumnado indígena. En esta oportunidad, a fin de cumplir el objetivo de este escrito, recuperamos datos cuantitativos que nos permiten generar razonamientos deductivos sobre el panorama en el que se encuentra la UNSa en relación con el ingreso de jóvenes indígenas. En este marco, la indagación del comportamiento poblacional se centró en estudiantes inscritos en carreras de la UNSa de 2017 a 2020. Para este análisis, utilizamos los datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

El corpus analítico está constituido por las respuestas de 865 estudiantes que, ante la pregunta acerca de su adscripción indígena en el formulario de preinscripción a carreras de la UNSa, su respuesta fue afirmativa. A partir de la información arrojada, realizamos cruces en cuanto a las variables sexo, lugar de residencia, nivel de instrucción del padre y la madre, y financiamiento de sus estudios universitarios.

Entre los estudiantes que asisten a esta institución, 364 son varones y 501 mujeres. Este binomio responde a la autoidentificación que cada estudiante realiza al momento de responder el formulario. Cabe destacar que la presencia de estos jóvenes fue creciendo en la universidad, principalmente en su sede central; las

otras sedes y extensión áulicas también registran presencia indígena en sus matrículas. Asimismo, es posible advertir que quienes transitan una formación universitaria en su mayoría son provenientes de niveles socioeconómicos medios y bajos y muchos son la primera generación familiar en acceder a este nivel (Ilvento et al., 2011; Ossola, 2015).

### *Mapeo de la presencia indígena en la UNSa*

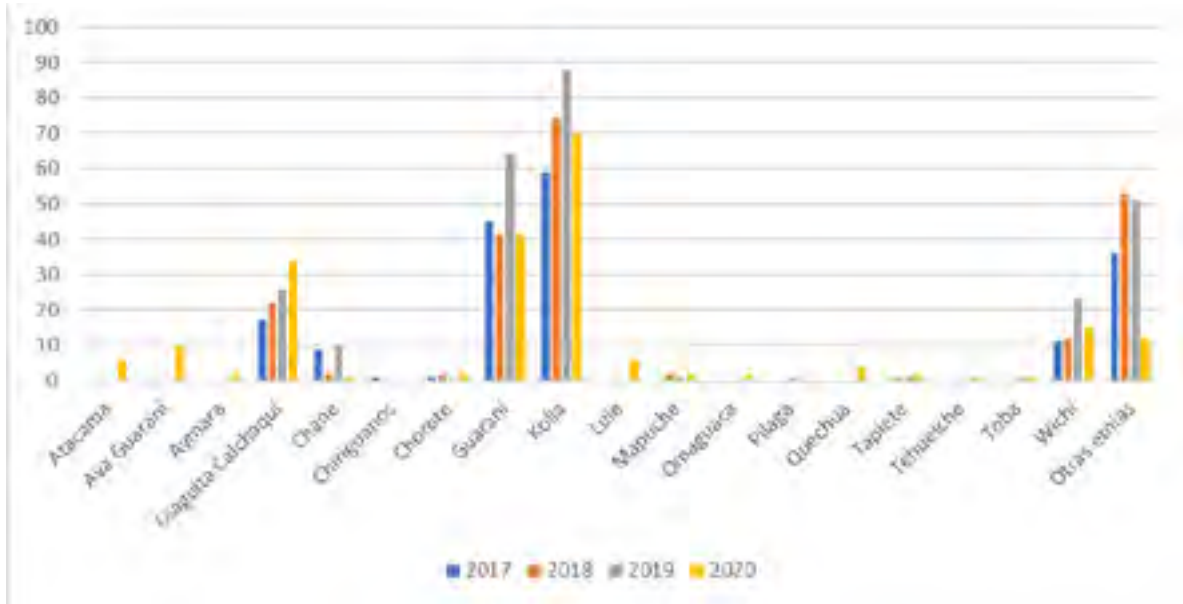
Desde su fundación, en 1972, la UNSa está ligada a discursos vinculados a la inclusión de poblaciones históricamente postergadas. A esto se suma la reivindicación de la diversidad que caracteriza al territorio geográfico al asumirse como una institución de frontera (Ilvento et al., 2011). En los últimos años, la presencia de este sector fue creciendo. Investigaciones recientes sobre dicha temática analizan el ingreso y la permanencia de estos sujetos en las instituciones universitarias, la apropiación que hacen de los escenarios por donde transitan y las representaciones y demandas que existen en torno a la educación superior para las poblaciones indígenas (Soriano, 2023).

Como indicamos en párrafos precedentes, en 2010, la UNSa pregunta acerca de la pertenencia a pueblos indígenas a través de un formulario de preinscripción en línea que deben completar quienes aspiran a cursar alguna carrera de grado. Posteriormente, los candidatos deberán confirmar su inscripción mediante la presentación de una serie de documentaciones. En este último caso, entre 2017 y 2020, la universidad registró la presencia de estudiantes pertenecientes a 18 pueblos indígenas: Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Diaguita Calchaquí, Chané, Chiriguano, Chorote, Guaraní, Kolla, Lule, Mapuche, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Tapiete, Tehuelche, Toba y Wichí.

En la gráfica 1 visualizamos que, de toda la población indígena en la UNSa, quienes son integrantes del pueblo kolla son mayoritarios; en segundo lugar están los del pueblo guaraní, en tercera instancia los diaguita calchaquí y, en cuarto, el pueblo wichí. Es notoria la opción “otras etnias” que responden los estudiantes en torno a su identificación indígena. Esto puede deberse a que no se vinculan a una etnia en particular o, de lo contrario, no se identifican con los pueblos detallados en el formulario correspondiente. Lo primero refiere a una adscripción identitaria que algunas personas asumen por procesos de resignificación de prácticas y saberes ancestrales sin considerar su pertenencia a un pueblo en particular. Lo segundo supone la autoidentificación a un pueblo indígena que la UNSa no registra, ya sea por su reciente reconocimiento identitario o por no poseer personería jurídica.

Resulta interesante destacar cómo, de 2017 a 2020, la diversidad étnica aumentó su presencia en el contexto universitario y se registran integrantes de varios pueblos indígenas. También ha habido un incremento poblacional de algunos de ellos. Esto puede deberse a las intervenciones de políticas públicas a nivel provincial y nacional, así como a los proyectos gestados desde la UNSa (becas, comedor, albergue, tutorías) que buscan favorecer el ingreso y la permanencia de este sector en el nivel superior universitario.

Gráfica 1. Pueblos indígenas en la UNSa, 2017-2020



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

Estos estudiantes son provenientes de distintas jurisdicciones de Argentina. Los datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa arrojan como lugar de origen del estudiantado siete provincias (Salta, Catamarca, Corrientes, Formosa, Jujuy, Río Negro y Tucumán) y del país vecino, Bolivia. En este aspecto, resulta interesante señalar que, en su mayoría, se desplazan territorialmente para continuar con sus estudios superiores. En muchos casos, ello se debe a la escasa oferta de carreras de grado que ofrece su lugar de origen (Soriano y Ossola, 2022a). Esto, teniendo en cuenta que provienen de localidades situadas en el interior de las provincias. La ausencia de ofertas educativas de nivel superior en las localidades de origen de los estudiantes representa una condición de desigualdad, pues no todos pueden desplazarse a los centros urbanos para continuar una formación. En este marco, es posible advertir un reparto disímil de las oportunidades para acceder a factores generadores de ingresos y fluidez social (Chiroleu, 2014). Aquí, la cristalización o profundización de las desigualdades aparece como producto del espacio geográfico donde se encuentra inserta la UNSa, en consonancia con las sedes y extensión áulicas (Soriano y Ossola, 2022b). Esto muestra un aspecto particular de las heterogeneidades que conforman la matrícula universitaria de la UNSa en relación con los pueblos indígenas y el lugar de procedencia.

Cabe destacar que la participación de estos jóvenes fue creciendo en la universidad, principalmente en su sede central. Asimismo, es posible advertir que las otras sedes y extensión también consideran presencia indígena en sus matrículas. En la gráfica 2 podemos observar ese comportamiento entre 2017 y 2020.

Gráfica 2. Estudiantes indígenas en las sedes y extensión de la UNSa, 2017-2000



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

Si bien en la gráfica 2 se presentan cinco sedes y dos extensiones, estos espacios se reconfiguraron: las sedes de Orán y Tartagal pasaron a ser facultades regionales; Rosario de la Frontera y Metán constituyen una sola sede y se aumentaron dos extensiones áulicas más, sumando un total de cuatro. En la figura se presenta la distribución espacial de las facultades regionales, las sedes y las extensiones áulicas que conforman la UNSa.



Figura. Distribución espacial de las facultades regionales, las sedes y las extensiones áulicas.



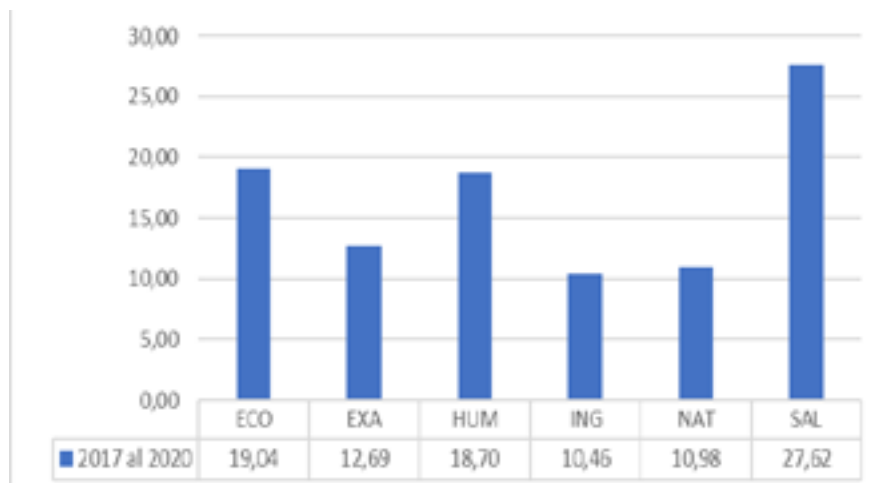
Respecto a las cuatro sedes, se evidencia que la central es la que más estudiantes indígenas recibe durante el periodo mencionado; le sigue la de Tartagal, Orán y con menor cantidad la de Rosario de la Frontera, mientras que en las extensiones áulicas de Cafayate y Santa Victoria también se registra la inscripción de estos jóvenes, pero en menor medida. Vale la pena destacar que la sede central ofrece 34 carreras de grado; las regionales entre seis y ocho carreras de diferentes disciplinas; y las extensiones brindan solo una carrera de formación técnica ligada a la demanda del circuito productivo local.

Otra cuestión importante es que, en las distintas sedes, la matrícula de estudiantes asciende, desciende o se mantiene en los distintos años comprendidos en el periodo analizado. En el caso de la central, de 2017 a 2019, la población va en ascenso, pero en el siguiente año desciende de 173 a 145, incluso supera a la de 2018, cuando se registran 161 estudiantes. En la sede de Orán, el porcentaje más bajo se da en 2018 (24 estudiantes), aumenta en 2019 (40 estudiantes) y desciende considerablemente en 2020 (29 estudiantes). Respecto a Tartagal, en 2017 se registran 41, cifra que decrece a casi la mitad al año siguiente (24 estudiantes), pero se supera en 2019, cuando se inscriben 49 estudiantes; en el último año, el número vuelve a equipararse con el de 2017 (24 estudiantes). En Metán, los dos primeros años confirman su inscripción dos estudiantes, en tanto que en los siguientes dos años no hay inscritos. En Rosario de la Frontera, el comportamiento de la matrícula es casi a la inversa: en los tres primeros años no se anotan estudiantes indígenas y en el último, solo uno. En la extensión áulica de Cafayate se visualiza un crecimiento escalonado que inicia en el primer año con un estudiante, en los dos siguientes ascienden a cuatro y en el último, a nueve. En la sede de Santa Victoria este se inicia con tres estudiantes, en los dos años siguientes no se registra ninguno y en el último año solo hay dos.

La presencia de la universidad a través de sus facultades, sedes y extensiones áulicas en los distintos departamentos de la provincia es relativamente reciente, por lo que la posibilidad de habitar estos escenarios configuraría un nuevo horizonte de vida. Esto representa un significativo avance respecto a la inclusión educativa de jóvenes indígenas, resultado de procesos de lucha de las comunidades por el acceso a este derecho y de las respuestas elaboradas por la universidad. Tales avances no están exentos de tensiones, conflictos y demandas.

Como mencionamos, la sede central de la UNSa es la que mayor población indígena concentra. En la gráfica 3 se muestra que el estudiantado elige principalmente las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias de la Salud (27.62%); en esta elección le sigue la de Ciencias Económicas (19.04%), luego la de Humanidades (18.70%), en menor medida la Facultad de Ciencias Exactas (12.69%), la de Ciencias Naturales (10.98%) y, por último, la de Ingeniería (10.46%).

Gráfica 3. Estudiantes indígenas por facultad en la sede central de la UNSa



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

Resulta interesante problematizar el reconocimiento y apropiación de los espacios universitarios por parte de jóvenes indígenas, sobre todo porque este grupo poblacional transita la universidad desde una condición social, etaria, étnica y de género particular. Este punto amerita un abordaje mucho más profundo para el cual este escrito resulta insuficiente. No obstante, procuramos dar cuenta de que la presencia de estudiantes indígenas en la UNSa constituye nuevas aristas “por tratarse de un nivel escolar del que se encontraron históricamente excluidos” (Ossola, 2015, p. 53). Lo anterior implica pensar la estadía en la universidad como un tránsito por contextos complejos donde la diversidad cultural se entremezcla con históricas relaciones de desigualdad, “lo cual repercute en la conformación de redes de inclusiones y exclusiones sociales, escolares, étnicas y de clase que se encuentran en constante redefinición” (Ossola et al., 2019, p. 22).

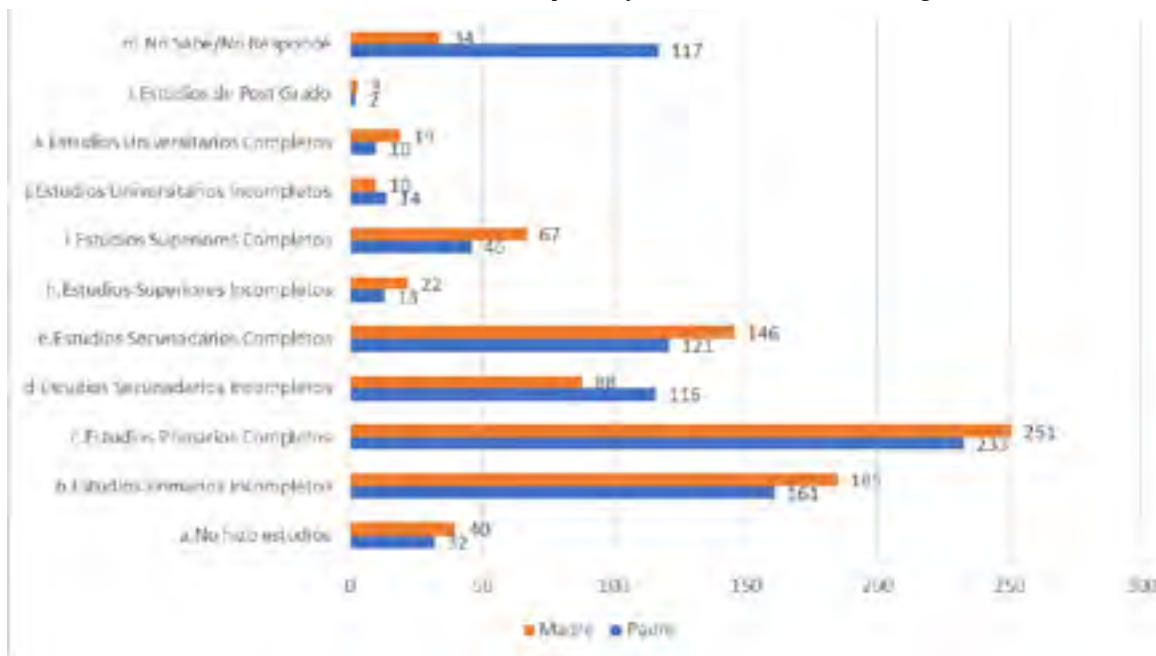
#### *Capital cultural-familiar del estudiantado indígena*

Bourdieu y Passeron, en su obra *La reproducción* (1972), plantean que cada acción pedagógica tiene una eficacia diferenciada en función del capital cultural-familiar preexistente de los estudiantes. La posesión de los distintos tipos de capital implica un proceso de inversión que antecede a los hijos e hijas, no depende de ellos, pero condiciona sus trayectorias escolares y sociales (Kaplan, 2018); es decir, la apropiación diferencial del capital cultural que imparten las instituciones educativas puede ser interpretado a partir de distintos y desiguales capitales culturales-familiares que poseen los estudiantes indígenas, que, en muchos casos, no guardan relación alguna con los que la universidad legitima. Entonces, poner el foco en el capital cultural de partida (heredado) y en el capital cultural de llegada (Bourdieu, 1978) puede contribuir a comprender las condiciones de ingreso por parte de estos sujetos.

Bourdieu (1978) sostiene que la escuela contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, “la reproducción de la estructura del espacio social” (p. 108) a través de mecanismos como la violencia simbólica, la acción y la autoridad

pedagógicas (Bourdieu y Passeron, 1972). Entonces, se logra que “el éxito escolar depende principalmente del capital cultural heredado y la propensión a invertir en el sistema escolar” (Bourdieu, 1978, p. 104). Con base en lo anterior, en la gráfica 4 analizamos el capital cultural que posee el estudiantado indígena de acuerdo con el nivel de instrucción de padres y madres

Gráfica 4. Nivel de instrucción de padres y madres de estudiantes indígenas



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

Lo presentado en la gráfica 4 da cuenta que las madres de estudiantes han alcanzado niveles de instrucción mayor respecto a los padres; es decir, las referencias escolares de estudiantes indígenas se apoyan, en la mayoría de los casos, en los estudios alcanzados por las madres. Esto resulta significativo, ya que históricamente la desigualdad de género se ha imbricado con otras categorías, como la étnica y la condición social, que han excluido a las mujeres del derecho a la educación. Esta temática merece una mayor profundización que no es objetivo de este trabajo.

Considerando los niveles educativos alcanzados, la educación primaria es el mayor nivel que han cursado y culminado las madres (251) a diferencia de los padres (233). También es significativo el número referido a la no finalización de este nivel. En este caso, los números se invierten, pues 185 madres y 161 padres no lo han concluido. En cuanto al nivel secundario, este ha sido completado por 146 madres y 121 padres; en contraposición, 88 madres y 116 padres no finalizaron la escuela media.

Por su parte, los estudios superiores no universitarios fueron completados por 67 madres y 46 padres; no obstante, la no culminación de este nivel es más alto para las primeras (22) que para los segundos (13). Con relación a los estudios universitarios, 19 madres y 10 padres afirman haber finalizado alguna carrera de grado, mientras que 10 y 14, respectivamente, sostienen que cursaron en la universidad, pero no han culminado sus estudios. El nivel de posgrado ha sido alcanzado por tres madres y

dos padres, aunque la diferencia en este último eslabón de la formación superior no es significativamente diferente para ambos miembros de la familia.

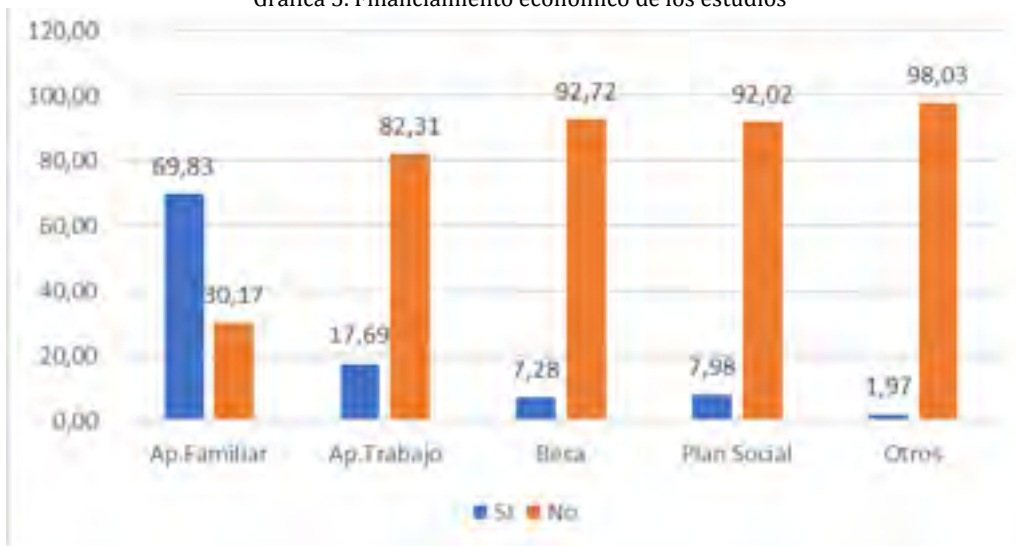
Es destacable el número de madres (40) y padres (32) que no realizaron algún tipo de estudios. Con este dato podríamos decir que las madres ocupan los extremos, porque representan un número mayor que no ha asistido nunca a la escuela, pero también las que mayor instrucción han logrado respecto a los padres.

Una cantidad mínima de madres y padres del estudiantado indígena accedieron a la educación superior no universitaria y universitaria. Esto puede ser interpretado como una condición de posibilidad para que sus hijos e hijas obtengan una titulación, ya que en la socialización familiar se transmiten conocimientos, saberes, estrategias, formas de ser y actuar cercanas a las que promueven y legitiman las instituciones educativas. No obstante, quienes son primera generación en la universidad, la distancia simbólica entre su mundo familiar-comunitario-indígena y el mundo académico-monocultural es amplia. En consecuencia, el capital cultural con el que ingresan los coloca en desiguales condiciones, pues difieren por completo de un conjunto de predisposiciones y presaberes para adquirir el capital escolar (Bourdieu y Passeron, 1972).

### Capital económico de estudiantes indígenas

Como venimos mencionando, el abordaje de la desigualdad en la educación superior presume la comprensión de perspectivas teóricas que profundicen el análisis de diversos nudos problemáticos. Uno de ellos es la economicista y supone el tratamiento desde la individualidad de los sujetos en torno a las afiliaciones monetarias y su impacto en la calidad de vida de la población (Kessler, 2019) durante su estancia en la institución académica. Con base en esta consideración, nos proponemos analizar el financiamiento económico que manifiestan tener los estudiantes indígenas para el cursado de una carrera en la UNSa. Cabe destacar que esta información es proporcionada al momento de realizar la preinscripción de la carrera, por lo que la situación manifestada puede verse alterada durante el trayecto formativo.

Gráfica 5. Financiamiento económico de los estudios



Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Universitarias de la UNSa.

La gráfica 5 exhibe las respuestas proporcionadas por jóvenes indígenas en torno a cinco opciones ofrecidas en el formulario de la encuesta. En este caso, los resultados obtenidos muestran que, principalmente, los estudiantes cursarían una carrera en la universidad con los aportes proporcionados por la familia. El porcentaje a esta afirmación fue del 70%, mientras que un 30% indica no contar con estos aportes.

Por su parte, del total de estudiantes indígenas de la UNSa, un 18% afirma que cuenta con aportes económicos por ingresos laborales propios, y el 82% no tiene ingresos provenientes de fuentes laborales propias. Respecto a otros aportes, el 7% y el 8% de los estudiantes mencionan las becas y los planes sociales para el cursado de las carreras, mientras que el resto no.

Las respuestas obtenidas dan cuenta de que la variable económica incidiría como uno de los condicionantes materiales que se presenta para permanecer y egresar del nivel superior universitario. De hecho, en el último tiempo se ha podido advertir que quienes transitaron y culminaron una formación universitaria en su mayoría son provenientes de sectores económicos desfavorecidos (Soriano y Ossola, 2022a). De modo particular, la población que alberga la UNSa se caracteriza, entre otros aspectos, por contar con estudiantes de niveles socioeconómicos medios y bajos (Ossola, 2015).

De ese modo, esta caracterización ofrece una mirada en relación con la desigualdad socioeconómica que prevalece en el contexto salteño. El comportamiento se acrecienta si hacemos foco en la geografía del interior de la provincia. Esto, considerando la cantidad de estudiantes que se encuentran inscritos en la educación universitaria y logran terminarla. La UNSa, cada año, alberga estudiantes de procedencias geográficas y con ingresos económicos diversos.

La idea ligada a la educación superior como posibilidad de una mejora de las condiciones económicas de las personas o un acceso más ventajoso para el mercado laboral hace que, al interior de los establecimientos, se instituyan ciertos discursos y prácticas que responden a un sistema de dominación. Las construcciones que se gestan allí en realidad provienen de creencias colectivas que ligan la formación académica con las nociones de “estatus” o “prestigio”. Estas hacen que quienes no puedan adaptarse interrumpen sus trayectorias formativas. En este aspecto, consideramos que obtener la titulación de grado no puede ser explicado solo a partir de las desigualdades económicas-materiales. En realidad, se deben considerar las desigualdades de oportunidades que presenta el escenario académico y los instrumentos heredados por el espacio social de origen: saberes, formas de expresión, de saber hacer, técnicas, modos de interactuar, maneras de trabajar, entre otros (Soriano y Ossola, 2022b).

## CONCLUSIONES

A lo largo de este escrito podemos observar el progresivo aumento de la matrícula indígena en la UNSa. Esto podría deberse al conjunto de acciones afirmativas institucionales y estatales destinadas a estos grupos y a la reorganización y lucha de los pueblos indígenas en las últimas tres décadas por el acceso a derechos fundamentales como la educación. Estas apreciaciones muestran un panorama en la educación superior que respondería a la efectivización de los derechos educativos en el Estado argentino. Sin embargo, consideramos necesario co-construir proyectos en

clave intercultural que promuevan el ingreso y acompañen las trayectorias de cada estudiante para garantizar el derecho a la educación universitaria. Las reflexiones suscitadas en este trabajo nos permiten problematizar sobre las desigualdades y asimetrías que aún coexisten con propuestas de inclusión educativa.

Asimismo, advertimos que este grupo sigue representando el mínimo porcentaje en el ámbito académico. El ingreso de sujetos históricamente excluidos en este nivel ha tenido como efecto una intensificación de sus inversiones para sostener tales privilegios. De tal modo, la presencia de este sector en la academia ha provocado tensiones y revisiones que promovieron el impulso de acciones reales y concretas apoyadas en un horizonte transformador. Lo cierto es que las lógicas moderno-coloniales que aún prevalecen en este escenario continúan reproduciendo relaciones de desigualdad que excluyen a los pueblos indígenas del derecho a la educación superior, y cercenan el acceso a un empleo digno, a la participación política, al sistema de la salud y de justicia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1991). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1978). Los tres estados del capital Cultural. *Sociológica*, núm. 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laila.
- Chiroleu, A. (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*, núm. 59, pp. 10-21. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/9821>
- Di Pietro, N., Ossola, M., Rodríguez, N. y Soriano, G. V. H. (2021). Jóvenes indígenas en la Universidad Nacional de Salta: reconfiguraciones socioculturales en el contexto académico y urbano. *Actas del XII Congreso Argentino de Antropología Social*.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ilvento, M. C., Martínez, M. T., Rodríguez, J. y Fernández Berdaguer, L. (2011). *Traectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas*. Mundo Gráfico.
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. Sudamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 117-128.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Interfaces de la Educación*, vol. 9, núm. 27, pp. 296-316.
- Kessler, G. (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica. Desacatos. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 59, pp. 86-95. <https://doi.org/10.29340/59.2051>

- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola, M. M., Di Pietro, N. y Soriano, G. V. H. (2022). Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichí: un estudio intergeneracional (Salta, Argentina). *Desidades*, vol. 34, pp. 157-174.
- Ossola, M. M., Mancinelli, G., Aliata, S. y Hecht, A. (2019). Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta. En A. Hecht, M. García Palacios y N. Enriz (comps.). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina* (pp. 21-35). Grupo Editor Universitario.
- Rodríguez, N. (2020). *Interculturalidad y universidad. Desarrollo, avances y perspectivas del proyecto de tutorías con estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Nacional de Salta*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional de Tucumán.
- Soriano, G. V. H. (2023). Etnografías educativas en el estudio de/con juventudes indígenas. *Revista IRICE*, vol. 44, pp. 21-36. <https://doi.org/10.35305/revista-irice.vi44.1617>
- Soriano, G. V. H. y Ossola, M. M. (2022a). Tramas de las desigualdades: mujeres rurales en la educación superior universitaria, Salta Argentina. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, vol. 7. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14613>
- Soriano, G. V. H. y Ossola, M. M. (2022b). Saberes y haceres “otros” en el contexto universitario argentino. Aportes de la Diplomatura wichí para una práctica intercultural. *Voces de la Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 97-120.

# Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas

## *Indigenous youth: Expectations and experiences at the Intercultural University of Chiapas*

ANTONIO DE JESÚS NÁJERA CASTELLANOS\*

ABRAHAM SÁNTIZ GÓMEZ\*\*

ÁNGEL HORACIO GÓMEZ ESCOBAR\*\*\*

Las universidades interculturales en México han manifestado el reconocimiento de la diversidad epistémica y las múltiples formas en las que son construidas (Dietz y Mateos, 2019). Esta contribución centra su atención en la experiencia y las expectativas de estudiantes universitarios originarios de localidades indígenas de los Altos de Chiapas inscritos en la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas. Para la construcción de los datos, se utilizó el Google Forms con 12 ítems que abordan las expectativas de los estudiantes en relación con la licenciatura que cursan y su proyección al egresar. La muestra se conformó de 72 estudiantes de dos ejes formativos: 40 del eje de formación básica y 32 del eje de formación profesional. Entre las principales motivaciones para el ingreso, se menciona la oportunidad de hablar la lengua originaria en las aulas y el desarrollo de habilidades para el habla y la escritura, mientras que la principal expectativa es incursionar laboralmente en el campo de la docencia aun cuando el perfil de egreso apunta hacia otras posibilidades, dado que el imaginario social del ser docente en el ámbito indígena genera procesos de prestigio.

### **Palabras clave:**

expectativas,  
jóvenes indígenas,  
educación superior,  
interculturalidad,  
docencia

**Recibido:** 1 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 21 de febrero de 2024 |

**Publicado:** 4 de abril de 2024

**Cómo citar:** Nájera Castellanos, A. J., Sántiz Gómez, A. y Gómez Escobar, Á. H. (2024). Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1599. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-013)



*The intercultural universities in Mexico have revealed the recognition of epistemic diversity and the multiples ways in which they are built. This contribution focuses attention on the experience and expectations of students from the Intercultural University of Chiapas, in the Language and Culture Program, who are born in indigenous communities from los Altos de Chiapas. The database creation was elaborated with Google Form with 12 items, that approach the student's expectations related with the program that they are currently studying and the projection when they graduated. For these matters, a sample of 72 students from two formative axis, on one side 40 students from the basic training and on the other side, 32 students from professional training. One of the most important motivations for admission is the possibility of speaking any native language inside classes, and the development of speaking and writing skills, while the main expectation is to professionally participate as a teacher, even though the program profile has others possibilities, given that the social imaginary of being a teacher in the indigenous field generates prestige processes.*

**Keywords:**  
expectations,  
indigenous youth,  
higher education,  
interculturality,  
teaching

\* Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Docente de licenciatura y posgrado en la Universidad Intercultural de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, y miembro del Sistema Estatal de Investigadores (Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chiapas). Líneas de investigación: educación intercultural, religión y ritualidad mesoamericana, prácticas alimentarias y epistemologías originarias. Correo electrónico: anajera@unich.edu.mx/https://orcid.org/0000-0002-0416-8682

\*\* Doctor en Ciencias en Desarrollo Rural Regional por la Universidad Autónoma de Chapingo. Académico tseltal que ha trabajado en el ámbito de la docencia y la investigación en la Universidad Intercultural de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: migración, cultura y estrategias de reproducción social. Correo electrónico: abraham.santiz@unich.edu.mx/https://orcid.org/0000-0001-5635-7955

\*\*\*Estudiante de maestría del programa de posgrado en Estudios Interculturales de la Universidad Intercultural de Chiapas. Línea de investigación: vinculación comunitaria, interculturalidad y educación intercultural. Correo electrónico: 22ps002@unich.edu.mx/https://orcid.org/0000-0001-7043-2632



## LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

**H**istóricamente, la educación indígena ha surgido como un reclamo sociopolítico y cultural en los movimientos sociales durante la última década del siglo XX. Las confluencias que marcaron el devenir del discurso transnacional de la interculturalidad en el ámbito de la educación han sido diversas. Hoy es una deuda histórica de los Estados nacionales garantizar instituciones de educación superior (IES) con procesos de inclusión, equidad y calidad hacia los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de nuestra América. Sin embargo, el carácter pluricultural y multiétnico reviste las particularidades de los Estados nacionales en materia de políticas orientadas a la educación intercultural (Carrera, 2020).

En América Latina y el Caribe, a mediados del siglo pasado, la fase de políticas indigenistas influenció la educación integracionista y asimiladora del proyecto político de sociedad moderna, monolingüe y monocultural, por lo que se suscitaron tensiones y conflictos entre pueblos indígenas y el Estado-nación. Esto, debido a que se considera que “el problema indígena es un problema que requiere atención y solución, que es supuestamente lo que el indigenismo trató y trata de resolver” (Korsbaek y Sámano, 2007, p. 197); además, el “apogeo del movimiento indigenista se sitúa entre 1920 y 1970. El indigenismo se convirtió entonces en la ideología oficial del Estado intervencionista y asistencialista, establecido durante la gran depresión y que se dieron los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto nacional” (Favre, 1999, p. 10). Esta propuesta no solo se instaure en México, sino en América Latina, Norteamérica y Europa.

Frente a este proyecto nacional, la incidencia en el ámbito educativo no se hizo esperar, ya que, al incorporarse la idea de promover la cultura nacional desde los espacios educativos, se originaron en los años siguientes luchas contrahegemónicas de los pueblos y la crítica al Estado-nación en torno a la oposición de la educación hegemónica y a que los sistemas educativos han recurrido a la “oficialización” de la educación intercultural, en particular en el nivel superior. Sin embargo, debido a las presiones políticas provenientes del sur, respaldadas por convenios y organismos internacionales, la noción de una educación con mayor pertinencia cultural y lingüística se ha posicionado como un derecho humano. Lo anterior ha provocado que el Estado se enfoque, desde la iniciativa gubernamental, a subsanar el rezago, la marginación y la exclusión histórica de jóvenes indígenas en la educación superior con becas nacionales y opciones formativas en las IES a partir de programas educativos con una perspectiva intercultural. No obstante, sigue predominando el sesgo político-pedagógico sobre la educación propia de los “otros”.

En este contexto, la lucha política por el reconocimiento a las diferencias étnicas de las civilizaciones nativas sigue vigente en la conformación de modelos de sociedad basados en el multiculturalismo neoliberal que impone el modelo civilizatorio capitalista-global. Ante ello, los pueblos indígenas se resisten a la educación instrumental (capitalismo cognitivo) y la negación de “racionalidades otras” de los grupos sociales subalternos. De ahí que se considere imprescindible el giro a los procesos de aculturación en la educación; por tanto, la formación profesional intercultural debe asumirse como la reafirmación de las identidades étnicas, el arraigo comunitario y los proyectos de vida de sujetos como agentes del cambio y transformación

ético-político de las condiciones de desigualdad histórica, desde y para sus comunidades de origen. Esto nos remite a la generación de procesos educativos pertinentes a las demandas y realidades sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales, entre otros, de los pueblos indígenas.

Durante los últimos años son diversas y bastante amplias las experiencias sistematizadas sobre la educación superior intercultural (ESI) en países de Latinoamérica, a partir del registro de informes regionales-continenciales sobre el balance de procesos de interculturalización de la educación superior (Mato, 2009a, 2015, 2018). En el informe más reciente se encuentra el de la Conferencia Regional de Educación Superior, en Córdoba, Argentina (Mato, 2018), actualizado por la OREAL/Unesco (Antileo, 2022). Mato (2009b) plantea una tipología de instituciones propuesta en los informes regionales. Por un lado, se encuentran las IES convencionales que imparten programas educativos destinados a poblaciones indígenas y afrodescendientes, y por otro, las instituciones interculturales de educación superior (IIES) que surgen en los países por parte de instituciones gubernamentales, convenios interinstitucionales en los que participan activamente los pueblos indígenas y las organizaciones civiles.

La ESI de pueblos indígenas y afrodescendientes en Bolivia se implementó en 2008 cuando se otorgaron 2,648 “becas solidaridad” a jóvenes de origen social indígena y campesino, lo que favoreció su ingreso a la educación superior del sector privado –Asociación de Universidades Privadas de Bolivia (ANUP)–. Podemos considerar lo anterior como un proceso de democratización y diversificación cultural en la población de estudio en cuanto al acceso de jóvenes indígenas a más de cuarenta universidades de la ANUP (Choque, 2018).

Aunado a ello, otras iniciativas de “tratamiento de la diversidad cultural” en la educación superior se han impulsado con la institucionalización del programa de admisión extraordinaria promovido por la Universidad Mayor de San Simón; durante los años 2004-2009 fueron admitidos 8,000 estudiantes; es decir, esta modalidad de ingreso consistió en un criterio de selección (obtención de buen promedio) en la educación media superior para el ingreso sin exámenes de evaluación interna ni propedéuticos; sin embargo, tenían que contar con el respaldo de una organización indígena y campesina, reflejo de la lucha sociopolítica del movimiento indígena.

Por otra parte, la Universidad Tupak Katari, durante 2009-2015 ha formado a 2,012 estudiantes; la Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca”, en 2018, contó con 850 jóvenes universitarios; la universidad guaraní “Apiaguaiqui Tupa”, indígena, registra un ingreso anual de casi 200 alumnos; la Universidad Pública de El Alto, creada en 2000, ha albergado a 42,286 estudiantes, en su mayoría de los pueblos aymaras bolivianos (Choque, 2018).

En Centroamérica, en particular en Guatemala, se encuentra la Universidad Ixil fundada en la región del Quiché en 2011, la cual ofrece un programa de estudio de carrera técnica; en 2015 su matrícula se componía de 130 estudiantes. La Universidad Maya Kaqchiquel, fundada en 2014, en 2018 reportó 250 estudiantes distribuidos en ocho campus universitarios. La Universidad Intercultural de Guatemala, fundada en 2016 como parte del movimiento indígena del Pueblo Maya, en el mismo año tenía 76 estudiantes en su totalidad de adscripción étnica, hablantes de lenguas originarias (Zúñiga, 2018).

En el contexto multiétnico de Honduras se ubica la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, cuya matrícula en 2018 era de 556 jóvenes universitarios en diferentes sedes. En Nicaragua, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian y Caribbean University (BICU), ambas IES, se relacionan con la irrupción del movimiento indígena. Habría que mencionar que la primera de ellas coordina la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Aby Yala, establecida en 2008 en Ecuador.

Por otro lado, la URACCAN se creó en 1994 y es considerada dentro de la tipología de las IIES (Mato, 2009b). En 2018 registró a más de ocho mil estudiantes matriculados y aproximadamente siete mil egresados, población estudiantil caracterizada en un 30% indígena, 12% afrodescendiente y el resto mestizos. En el caso de la BICU, en 2017, en el primer semestre la matrícula fue de 2,155 jóvenes universitarios, entre ellos, estudiantes de origen étnico (Zúñiga, 2018).

Por su parte, en el contexto pluriétnico y multilingüe colombiano, podemos mencionar la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, que en 2018 tenía 450 estudiantes. La Misak Universidad es una experiencia fundada por el Cabildo Guambia en 2010, la cual, en 2016, contaba con 76 estudiantes. Una más es la Universidad Indígena Intercultural Jacinto Ortiz, creada en 2014 por organizaciones indígenas; cuenta con una población estudiantil de 700 jóvenes universitarios (Hooker, 2018). En el mismo país se han impulsado programas alternativos en el marco de la ESI por universidades convencionales, como la Organización Indígena de Antioquia, creada en 2000, que en 2018 contaba con 225 estudiantes de diferentes orígenes sociales étnicos del país (Mazabel, 2018).

En Ecuador destaca la experiencia de la provincia de Chimborazo del Centro Superior de Sabiduría Ancestral y Jatun Yachay Wasi por su apuesta a una formación basada en los saberes ancestrales andinos. En 2018 su matrícula era de 170 jóvenes universitarios, de los cuales 35 eran indígenas (Mazabel, 2018). En el caso de México, otro tipo de IIES es la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en el estado de Guerrero, creada en 2007 y promovida por un grupo de dirigentes indígenas en colaboración con académicos de universidades convencionales. Su fuente de financiamiento es autogestionada y no posee el Reconocimiento de Validez Oficial; no obstante, en 2015 reportó una matrícula de 376 jóvenes universitarios que, en su mayoría, son de pueblos indígenas (Hernández, 2018).

## **LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

La interculturalidad no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración y un proyecto de cambio social. Para Schemelkes (2013), la interculturalidad se refiere a la relación entre las culturas; supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías o desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros.

En este sentido, la formación intercultural superior es integral y se basa en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad, que fortalecen la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Es un proceso de revaloración y aplicación de

conocimientos tradicionales; comprometida con el progreso social y económico de la región, por medio de procesos dinámicos marcados por la reciprocidad para el desarrollo de las comunidades (Fábregas, 2009).

Esta formación en la educación superior rema a contracorriente de la formación que no fomenta la interculturalidad; por eso está en un proceso de construcción en el que intervienen diversos actores y factores. Para Schemelkes (2013), es preferible hablar de educación para la interculturalidad en vez de educación intercultural, ya que es una aspiración y no una realidad, porque se está construyendo con la intervención de diversas instituciones y sujetos sociales.

La formación intercultural es inclusiva y busca que los conocimientos y las lenguas de los pueblos originarios tengan el mismo valor que las lenguas extranjeras. No consiste solo en reconocer la diversidad cultural, sino mejorar la relación de los grupos culturales que fomentan la igualdad, el respeto y la integración sociocultural. No se trata de exaltar a ningún pueblo originario, sino que es una construcción de un mundo de vida y relación social donde todas las diversidades, valores, principios y potencialidades se integran para constituir una sociedad igualitaria.

En este proceso se busca superar la discriminación, la exclusión y la desigualdad de la juventud indígena que aspira a ser profesionista con reconocimiento social; por ejemplo, el ser profesor bilingüe en la región Altos de Chiapas, particularmente en el municipio de Oxchuc, es algo que desde los años cincuenta del siglo pasado, por la política de integración nacional, se promovió culturalmente; la figura de ser profesor de la educación básica ganó reconocimiento social, cultural y político.

En esta profesión, debido al mismo reconocimiento profesional, se inclinó más por la búsqueda de un modo de vida urbana como la principal expectativa que por la campesina y rural. Las políticas del gobierno en la educación superior promueven una formación enfocada a ser servidores del Estado, que de algún modo se vuelven intermediarios de este (De la Peña, 2002).

La expectativa profesional de los jóvenes indígenas de Chiapas giró en torno a la seguridad laboral, los ingresos económicos, el prestigio sociocultural y el modo de vida moderna y urbana; esto, debido al impacto de las políticas educativas y culturales de los años cincuenta en México, y en particular en Chiapas (Sántiz, 2022); no obstante, a partir del año 2000, ante la mayor apertura educativa, tecnológica y económica, se ha modificado este constructo sociocultural, ya que hay nuevas figuras, como el de licenciado, doctor y comerciante adinerado o empresario (Sántiz y Parra, 2023).

Por lo tanto, con la formación universitaria intercultural se busca crear en los estudiantes ideas novedosas sobre el papel que deben desempeñar en la sociedad y promueve un estilo de vida vinculado a los contextos culturales y territoriales, donde subyacen prioridades, valores y criterios de la interculturalidad (Erdösová, 2018). El propósito es que los jóvenes formados en la educación para la interculturalidad sean capaces de generar proyectos de cambio social, económico y cultural desde sus propios ámbitos.

Con base en la interculturalidad, existen tres modos de entenderla y aplicarla: el relacional, el funcional y el crítico. Vargas (2023) explica que la interculturalidad relacional hace referencia al intercambio entre culturas, prácticas, valores y saberes, sin

profundizar en los contextos de poder, dominación social, supremacía política, económica y epistémica, que establecen diferencias culturales en términos de superioridad e inferioridad. Esta interculturalidad es como un encuentro entre la diferencia, una interrelación y convivencia con respeto y tolerancia entre culturas. Por su parte, la interculturalidad funcional busca una especie de integración de la diferencia a la cultura hegemónica y al desarrollo neoliberal, despliega un discurso que reconoce la diferencia, pero con finalidades de integración a un modelo dominante. Finalmente, la interculturalidad crítica se convierte en un posicionamiento que permite visibilizar las relaciones diversas que se dan en el entramado social y que, además, posibilita la transformación de múltiples prácticas sociales; se trata pues de disponer-nos a comprender y transformar las relaciones de quienes han sido voces ausentes.

En la formación intercultural de los jóvenes indígenas es más evidente la aceptación y búsqueda de la educación intercultural de modo relacional y funcional, aun sin lograr la interculturalidad crítica. Los jóvenes tienen expectativas de alcanzar un desarrollo humano y económico por medio de esta educación y anhelan una vida de libertad (Sántiz y Parra, 2023). Los estudiantes reciben las semillas como aprendizajes y cuando estas son sembradas en las personas, a su tiempo brotarán y crecerán hasta que tengan ramas, flores y frutos para alcanzar el bienestar. Los frutos dan semillas y nunca se mueren, siempre se reproducen y se convertirán otra vez en árboles con frutos y semillas. Así es el conocimiento y también el aprendizaje que se forman desde los territorios; son como las semillas que nunca producen buenos resultados (Sántiz, 2022).

La formación enfocada en el ámbito comunitario y territorial posibilita la construcción de experiencias y conocimientos compartidos entre actores sociales, que propician la problematización, concientización, reflexión y cambio social, y requiere la capacidad creativa e innovativa de los estudiantes para buscar soluciones a los problemas y transformar la realidad (Bolom, 2020). Es importante fomentar un interaprendizaje entre universidad y comunidad para cambios de conciencia, pensamiento y acción social que cuestiona el aprendizaje por competencia desleal, la imposición del conocimiento único y la formación disciplinar, que son desfavorables para el aprendizaje intercultural (Sántiz, 2022).

En este proceso de interaprendizaje, Bertely (2011) explica que existe un reconocimiento mutuo del aprendizaje logrado y mediado por la interacción entre dos sujetos culturalmente diferentes; uno y otro no aprenden lo mismo, sino mediante la mirada del otro, culturalmente diferente, uno aprende a ver al otro y a sí mismo diferente. Ambos se les amplía el espectro de referentes para mirar la realidad que comparten, pero interpretan de manera distinta y se aprenden las diferencias culturales, las valoraciones y los significados.

En este aspecto resulta muy pertinente lo que plantea Gasché (2008) respecto al interaprendizaje, ya que no puede haber un diálogo de saberes en un sentido equilibrado, igualitario y simétrico en un sistema social global en el cual un tipo de sociedad domina sobre los pueblos; lo que se da es un proceso de interaprendizaje entre miembros de la sociedad dominante y miembros de pueblos, en situaciones concretas definidas y asumidas con claridad en las que la finalidad de los conocimientos adquiridos en forma recíproca está explícita y los beneficios mutuos del interaprendizaje están conscientemente aceptados por ambas partes.

En sí, el interaprendizaje entre indígenas y no indígenas, comunidad y universidad, campesinos y estudiantes, fomenta el aprendizaje basado en experiencias. A partir del aprendizaje experiencial, se resaltan las vivencias y experiencias de los protagonistas con una perspectiva reflexiva y de generación de cambio social (Sántiz, 2022; Baena, 2019); asimismo, destaca una relación estrecha entre los procesos de la experiencia real y la educación, trabajo y desarrollo personal para que los estudiantes puedan integrar sus experiencias del mundo real a sus mundos personales e interpretar sus experiencias y dar un significado personal al planificar sus acciones y expectativas (Gleason y Rubio, 2020).

Los egresados de la licenciatura en Lengua y Cultura interaprenden, tienen expectativas y generan experiencias para ser gestores independientes, asesores de proyectos o programas de desarrollo cultural, promotores de organizaciones sociales, prestadores de servicios en despachos profesionales y asalariados en las dependencias gubernamentales y en los centros de enseñanza e investigación. La mayoría quiere buscar empleos para salir de la situación de marginación y pobreza (Bastiani et al., 2021), aunque esta aspiración implica muchas veces salir de la comunidad y buscar oportunidades de empleo en las ciudades, situación que no fortalece la formación intercultural enfocada al territorio (Erdösová y Juárez, 2020).

De acuerdo con el estudio, Martínez et al. (2019) plantean que, de los egresados de la UNICH, poco más de la mitad cuentan con un trabajo (51.8%), mientras que en el rubro de aquellos que “no consiguen trabajo”, el 44.5% cree que se debe a la poca oferta laboral. Ahora bien, del 100%, solo el 33.5% considera la falta de trabajo de acuerdo con el perfil. También son pocos los jóvenes que logran posicionarse como gestores de cambio dentro de sus pueblos; la mayoría de ellos trata de emplearse en el sector gubernamental o privado (García y Sámano, 2021).

Ante esta situación laboral de los egresados de la UNICH, la expectativa principal es la estabilidad laboral o tener una plaza asegurada, como suele pasar con los profesores de la educación básica. Las dos preguntas que surgen: ¿para esto se formaron los jóvenes en la UNICH? ¿Qué opciones laborales tendrán los jóvenes que se formaron para ser gestores y líderes de cambios en sus comunidades y territorios?

En las comunidades rurales de Chiapas existe un cambio social y económico; los jóvenes que egresan del nivel medio superior visualizan dos opciones: seguir estudiando en la universidad para asegurar un trabajo estable y remunerado o migrar a las ciudades o al norte del país para tener ingresos monetarios. La tercera opción es quedarse a vivir en la comunidad para seguir reproduciendo las estrategias de vida campesina. Estas opciones orientan las expectativas de los jóvenes universitarios, además de que encauzan la movilidad profesional y el cambio cultural de los jóvenes tseltales de Chiapas (Sántiz y Parra, 2023).

La universidad es el espacio principal donde se modifica el inconsciente cultural o se forman los aprendizajes intelectuales y pensamientos escolares; no solo es la fuerza formadora de hábitos para quienes han estado sometidos a su influencia directa o indirecta (Bourdieu, 2002), sino que en la Universidad Intercultural se promueve una formación integral y liberadora mediante la cual es posible generar

convivencia, respeto e igualdad entre culturas, donde todos somos partícipes a través de la adquisición de conocimientos de otros sistemas culturales que servirán como factor positivo de enriquecimiento cultural (García y Sámano, 2021).

La formación intercultural enfrenta obstáculos, que han de superarse en el proceso. De acuerdo con Dietz y Mateos (2019), esta formación debe crear alternativas laborales y profesionales a nivel local y regional más allá de las comunes y frecuentes expectativas de emigrar de sus comunidades de origen una vez concluida su instrucción escolar; esto, a fin de que los jóvenes con formación intercultural no sean absorbidos por el sistema y la dinámica socioeconómica desleal y desigual.

## MARCO METODOLÓGICO

El proceso que siguió la construcción de los datos que presentamos se enmarca en la metodología cualitativa, cuyo referente central parte “del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos” (Monje, 2011, p. 12). El estudio se planteó en dos espacios diferenciados de la UNICH, uno en la cabecera municipal de San Cristóbal de Las Casas, en donde la dinámica cultural y lingüística se ha diversificado después del levantamiento armado zapatista de 1994, y otro en la cabecera municipal de Oxchuc, donde en la composición del espacio destaca una población con elementos identitarios vinculados a la cultura maya-tseltal.

Desde estos espacios buscamos identificar y reflexionar sobre las expectativas que tienen estudiantes acerca de su proceso formativo en la licenciatura en Lengua y Cultura, que es un programa educativo cuyos destinatarios principales son egresados del nivel medio superior de localidades indígenas del estado de Chiapas. Esta licenciatura busca promover el interés y compromiso en el aprendizaje, reconocimiento y fortalecimiento de las lenguas originarias de Chiapas.

Los participantes en el estudio se encuentran inscritos en los ejes de formación básica y profesional (2do y 6to semestres), quienes perfilan sus aspiraciones laborales a partir del último periodo de trayecto formativo, que es el eje de especialización. De la muestra conformada, se tiene presencia de estudiantes hablantes de por lo menos cuatro lenguas y, por ende, culturas específicas: tsotsil, tseltal, ch’ol y castellano. Son provenientes de ejidos, bienes comunales, parajes y cabeceras municipales, para quienes la universidad ha sido un espacio de aprendizajes, retos y estrategias de construcción de alianzas y redes de apoyo. En el caso de estudiantes mujeres, resulta un triple reto: por ser mujeres, por ser indígenas y, en algunos casos, por ser la primera mujer que sale de la localidad a estudiar un programa universitario.

Las expectativas de estudiantes provenientes de localidades indígenas de Chiapas partió del diseño de un cuestionario con preguntas generadoras a través de un formulario de Google que se envió por correo electrónico a 72 estudiantes de dos ejes formativos: 40 estudiantes del eje de formación básica y 32 de formación profesional de la licenciatura en Lengua y Cultura de dos sedes de la Universidad Intercultural de Chiapas: la sede central ubicada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y de estudiantes de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc. Una vez respondidos los cuestionarios, la información se sistematizó siguiendo criterios



comunes en las respuestas y categorizando motivaciones de ingresar a una licenciatura, ventajas y retos de formarse en la citada licenciatura, expectativas juveniles de egreso, espacios laborales al egresar y los cambios percibidos a partir de la formación universitaria. Es importante señalar que los resultados presentados no es una generalización de los estudiantes de la licenciatura matriculado en la universidad, sino que se trata de la experiencia de estudiantes que contestaron el cuestionario.

### **“PARA SALIR ADELANTE Y TENER UN MEJOR FUTURO”: EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS**

El acceso y la permanencia de jóvenes indígenas en la educación superior ha sido un tema de debate importante en las últimas décadas, tanto en Latinoamérica como en México, pues pone de manifiesto la imperiosa necesidad de cuestionar los modelos tradicionales de acceso a la educación superior. Por ello, resulta revelador los cuestionamientos y las expectativas que tienen los jóvenes indígenas matriculados en instituciones de educación superior. Nuestro trabajo presenta la experiencia de estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura que se imparte en la UNICH.

Esta licenciatura tiene el objetivo central de “formar profesionistas bajo un enfoque intercultural capaces de realizar investigación y gestión de proyectos de vinculación comunitaria para el fortalecimiento, la atención y el desarrollo de la diversidad lingüística y cultural a nivel local, regional y global” (UNICH, 2016, p. 19). Esta ha jugado un papel valioso en el posicionamiento de los procesos de formación de jóvenes estudiantes indígenas de los Altos de Chiapas, en particular porque perciben a la universidad como un espacio de reconfiguración identitaria, que si bien posibilita el estudio de las culturas y las lenguas regionales de Chiapas, también se convierte en posibilidad de posicionar en forma gradual la lengua originaria, prácticas culturales que habían sido negadas en los niveles educativos precedentes y el ejercicio de una vinculación comunitaria que pone en diálogo los conocimientos aprendidos en el aula con los conocimientos-referentes que han construido en la cotidianidad de sus lugares de origen.

Respecto a las categorías de decisión para estudiar una carrera universitaria y la motivación de ingresar a la UNICH, percibimos un interés del 65% de la muestra por el reconocimiento y fortalecimiento de prácticas y conocimientos de los pueblos y la revitalización de las lenguas indígenas, como lo afirma el estudiante 18: “Por aprender más de la lengua originaria, dado a que la mayor parte se han cambiado y evolucionado las culturas y que hay cosas que se están olvidando, por ello, me motivo en poder tener conocimiento de mis raíces, de la cultura y de la lengua” (2023).

Hay un reconocimiento explícito de la promoción y el fortalecimiento de las lenguas originarias desde la planificación educativa en la UNICH, en especial desde el programa educativo de Lengua y Cultura. Este componente de promoción y revitalización de las lenguas originarias parte del eje transversal del mapa curricular del programa educativo, que es en la única licenciatura que, en los cuatro años de formación, el estudiantado cursa asignaturas en el ámbito de la promoción, revitalización y fortalecimiento de las lenguas originarias, como se refleja en su mapa curricular vigente: en ocho semestres se cursan de manera gradual asignaturas vinculadas a las lenguas originarias: Lengua originaria I, II, III, IV, V y VI, así como Laboratorio de

lengua originaria I y II. El trayecto formativo del estudiantado en la licenciatura es moldeado en el imaginario social como un proceso de resignificación y reivindicación de las culturas y las lenguas originarias de los pueblos desde el mismo ejercicio en el plan y programas de estudios vigentes.

Por otra parte, la reflexión desde las categorías de oportunidades y retos que el estudiantado enfrenta a lo largo de su formación universitaria subraya la posibilidad de ampliar los horizontes de la importancia de la cultura y lengua originaria frente a los modelos de enseñanza convencionales cuya promoción de la monocultura y lengua castellana había sido el posicionamiento por antonomasia de la hegemonía del modelo civilizatorio actual. Por ello, en la tabla 1 agrupamos las principales ideas de quienes participaron que apelan a la existencia de un horizonte único ontológica y epistemológicamente:

Tabla 1. Ventajas de estudiar la licenciatura en Lengua y Cultura

Saber más sobre cultura y aprender otras experiencias
Es una carrera muy importante porque te da la oportunidad de ser como eres, expresarte con los rasgos indígenas, hablar tu lengua sin ningún problema y, al contrario, te motiva de tus usos y costumbres
Que conoces más sobre las tradiciones de una comunidad
Adquirir conocimiento de los pueblos
Me interesa la gestión de proyectos para el mejoramiento de mi comunidad
Adquisición de conocimientos nuevos con base en nuestros lugares de origen
Construcción de proyectos integradores desde un inicio que facilita el proceso de titulación
Poder ser una investigadora y dar a conocer más la importancia de la lengua materna y de las culturas
Las ventajas serían: la posibilidad de aprender una segunda lengua y que aprendemos a valorar nuestra cultura
Aparte de conocer que hay distintas lenguas y cultura, te da las herramientas para convivir con los pueblos originarios
Conocimiento, más empático con los grupos originarios
Conocer los motivos de la lengua y la cultura que se va perdiendo dentro de una comunidad indígena
Contiene varios campos para poder laborar, así que es una de las ventajas para la licenciatura
Tener conocimiento y oportunidad de retroalimentar los conocimientos y habilidades de la lengua originaria
Conocer las culturas y tradiciones de las diferentes comunidades
La adquisición de los conocimientos de la cultura y las lenguas originarias y que este nos forma entendiendo la importancia de la misma
Las ventajas de conocer y tener más conocimiento sobre los pueblos originarios
Abre diferentes campos de trabajo, tiene vínculos con demás instituciones, facilita el hecho de continuar estudiando
Se basa justo en eso, en la lengua y cultura, y propicia una interculturalidad
Está estrechamente vinculada con las comunidades indígenas y permita que aprendas una lengua nueva
Aprendemos una lengua originaria y aprendemos y convivimos con las comunidades de vinculación
En el transcurso de la carrera vamos conociendo e involucrándonos con las personas de nuestra comunidad, así como también buscar maneras de cómo apoyar y mantener la cultura
Llegamos a conocer parte de nuestra cultura, además de tener conocimiento de los cambios que ha tenido
Nos permite aún más reforzar nuestros conocimientos acerca de la cultura de nuestra propia comunidad; también la importancia de conservar nuestra lengua materna.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Los principales retos a los que se enfrentan los jóvenes indígenas en su proceso de formación universitaria se asocian principalmente a tres ámbitos: el primero de ellos se vincula al ámbito económico, donde más del 80% de los estudiantes participantes en el estudio provienen de hogares que cuentan con una economía campesina de autoproducción para el consumo familiar. Esto se convierte en una condicionante a la que se enfrenta la mayoría del estudiantado universitario. Por otro lado, los procesos de comunicación oral y escrita en una segunda lengua (el castellano) se convierten en un reto importante dado que los códigos lingüísticos entre la lengua materna (por lo general, una lengua originaria de los Altos de Chiapas, tsotsil o tseltal e incluso ch'ol o zoque) y el castellano imposibilitan una comprensión plena de textos académicos discutidos y reflexionados en las aulas; esta es una condicionante de relevancia y de la que es necesario poner atención en los procesos de formación académica en las prácticas pedagógicas de la licenciatura en cuestión.

Finalmente, un tercer ámbito de incidencia en cuanto a reto son los procesos de adaptación social de la localidad de origen (por lo regular, localidades rurales) a la ciudad, donde el primer semestre es crucial para la construcción de redes de apoyo entre quienes ya han tenido la experiencia educativa y quienes comienzan a transitar por la incorporación al ámbito universitario; de alguna manera, se crean lazos extracomunitarios que serán importantes en siguientes estudios sobre las complejas redes sociales que se tejen entre estudiantes indígenas universitarios.

Frente a los múltiples retos que presentan los estudiantes a lo largo de su formación como futuros profesionales en lengua y cultura, las expectativas que tienen al egreso se vinculan fuertemente al espacio pedagógico, en particular con la idea de emplearse en el campo del magisterio, es decir, convertirse en docentes bilingües en el nivel de educación básica, aun cuando el proceso de formación que reciben a lo largo de los cuatro años establecidos en el plan de estudios vigentes no prevé el desarrollo de habilidades propias de los perfiles de egreso de las escuelas normales o de aquellas especializadas en la formación de docentes. Sin embargo, en el imaginario del estudiantado se encuentra la idea de convertirse en docentes al egresar, ya que esta profesión genera prestigio, estatus comunitario y cierta certidumbre económica. Tal como mostramos en la tabla 2 con relación a las expectativas que tienen los estudiantes al concluir su proceso de formación de licenciatura.

Tabla 2. Expectativas al concluir la licenciatura

Lograr un lugar para presentar el examen para docentes
Lograr encontrar una plaza en la SEP y así poder seguir con mis estudios
Formarme como cuerpo docente bilingüe
En lo particular siento que si logro tener un empleo como docente, tendría las capacidades necesarias para impartir clase en una institución bilingüe, aplicar una enseñanza bilingüe como tal
Presentar el examen para el magisterio
Poder presentar un examen del magisterio y tener la oportunidad de realizar traducciones
Seguir estudiando la maestría y trabajar en la docencia
Intentar entrar como maestro de una de las unidades que tiene la universidad
Tener un trabajo como docente en una comunidad rural

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

En efecto, la UNICH reproduce una expectativa tradicional debido a que casi todos los estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura aspiran a ser profesores bilingües, además de que genera frustración de aspiración profesional de los jóvenes, ya que sufren decepción y frustración profesional quienes no ven materializados sus sueños (Sántiz y Parra, 2023).

Esta concepción se refuerza con la categoría de análisis de “los espacios en los que te gustaría trabajar una vez que egreses”, vinculados al ámbito educativo, como observamos en la tabla 3.

Tabla 3. Espacios laborales al concluir la licenciatura

Maestra, por eso va enfocado mi carrera
Me gustaría entrar en el ámbito docente, porque es un trabajo estable y aparte me gusta
En docencia
Lector de trabajos profesionales en las ciencias sociales
Educación indígena primaria, porque es la llave para seguir estudiando mi maestría y doctorado
En institución que necesiten traductores, y en escuelas de comunidades, ya que desde ahí se genera el desplazamiento de la lengua con los niños que estudian la primaria
En la Secretaría de Educación Pública
En la Secretaría de Educación Pública, ya que me ayudará a sustentar para mi próximo estudio
En una escuela impartiendo clases, por que me agrada todo lo relacionado con la pedagogía
En el área de la docencia o en alguna institución que ayude a las comunidades originarias
Profesor para enseñar a los más pequeños la importancia de la lengua
En un centro educativo, porque siempre he tenido el sueño de enseñarle a los niños que sigan fortaleciendo la lengua originaria
Podría ser en el campo educativo o lingüístico
En el campo educativo o en alguna área que se relacione con mi carrera profesional, ya que mi objetivo es poder dar a conocer que las lenguas originarias es una identidad de los pueblos y es importante conservarlas
En una escuela, porque es mi sueño de niña
Espacio educativo, ser docente para fomentar el uso de la lengua materna en pueblos originarios de Chiapas
Me gustaría trabajar en la pedagogía, ya que tengo interés en que los niños tengan una educación en su lengua originaria y en una segunda lengua
Me gustaría trabajar en instituciones donde tenga todo lo relacionado con la carrera, ya que tengo interés en todo el ámbito de los pueblos originarios
En alguna institución en el que el eje principal sean las LO, dar clases, porque llama mi atención y porque es el reflejo de mis padres sobre mí
En escuelas y comunidades porque favorecen a seguir aprendiendo y adquiriendo conocimiento
Docente quiero ser alguien que motive a los niños a seguir estudiando para un mejor futuro y generen más conocimiento
Como docente porque...
La docencia, porque la docencia bilingüe ayudaría a la formación de los niños en las distintas comunidades
En el magisterio, para conocer nuevas culturas, nuevas lenguas
Me gustaría dar clases a universitarios, creo que eso sería genial, porque es un nivel superior y me encantaría vivir esa experiencia
Como docente en el aprendizaje de la lengua originaria, por el simple hecho querer que el tselal prevalezca
Docente, investigadora o traductora
En el magisterio, porque quiero que los niños puedan conocer y conservar nuestra cultura
En una escuela ... porque me gustaría dar clases a las nuevas generaciones

Traducción de libros dentro del magisterio
En cualquier trabajo, pero lo primordial es ser docente. Esto es, porque me gusta que desde muy chicos los niños aprendan cuál es la importancia de conservar nuestra cultura
En el magisterio, porque hay comunidades que necesitan de docentes
Docencia, porque me gustaría compartir y ver como aprenden los niñ@s es muy bonito
Educación
Trabajo docente o antropólogo, lingüista
Ser docente en alguna comunidad indígena, puesto que se debe revivir las lenguas maternas
En la enseñanza dentro del aula de clases para el nivel media superior o superior
En una universidad, para convivir con los alumnos, tener aún más conocimiento y poder compartir mis conocimientos con ellos
En un salón, porque podemos aprender más de la carrera
En una escuela primaria para así inculcar a las futuras generaciones acerca de nuestra cultura y no perderla
En instituciones educativas
En primaria, tal vez para poder enseñarles un poco de la lengua tseltal y aplicar lo aprendido
Me gustaría ejercer la profesión de docente porque esto es algo que a mí me apasiona y el poder compartir los conocimientos adquiridos durante mi formación con otras personas, sería grato para mí
Me gustaría trabajar en una escuela porque será un buen espacio para expresar y transmitir mi experiencia de enseñar mis conocimientos para poder lograr un buen proceso formativo para los alumnos
Ser un docente de alguna institución, porque eso es lo que me gusta ser: un maestro
Ya sea en el magisterio o en otro espacio
Docente, porque así podré enseñar a otros

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Las expectativas socioprofesionales se inculcan o se forman desde el nivel medio superior como Sántiz y Parra (2023) han investigado en el municipio de Oxchuc. A continuación compartimos algunas opiniones de los estudiantes:

- El ser profesor es agradable por enseñar a otros y es el único trabajo para poder vivir mejor; es un trabajo más limpio en donde no se desgasta mucho físicamente.
- Quiero ser profesor para ayudar a las personas de la comunidad, quiero sacar adelante a mis padres y superar la pobreza en la que se encuentra mi familia.
- El ser profesor significa tener mejor calidad de vida y tener un trabajo bueno para ganar el dinero; en la opinión de la gente el ser profesor es la profesión más perfecta.
- El ser profesora me parece una profesión muy alegre para convivir con los niños.

Los espacios laborales en que se ve trabajando el estudiantado de Lengua y Cultura se relacionan con la búsqueda de un modo de vida diferente a las formas de vida comunitaria, y hace evidente lo importante que es la interculturalidad relacional y funcional para los jóvenes indígenas.

Por otro lado, un segundo espacio como expectativa al concluir la licenciatura es continuar con el proceso de formación académica mediante el ingreso a un programa de maestría que tenga ver con la lengua, la cultura o la educación. Las experiencias previas de los egresados que han logrado acceder al magisterio chiapaneco han motivado el interés de las nuevas generaciones por incursionar en el ámbito educativo, el cual se convierte en un referente en el que se ponen las expectativas para acceder a un “nuevo mundo” de prestigio y reconocimiento comunitario.

En este sentido, las expectativas profesionales se asientan en la realización personal, la prosperidad económica, el bienestar familiar y el acceso a la forma de vida urbana. Los jóvenes indígenas tienden a enfocarse en la ciudad para acceder a otros niveles de satisfactores que no encuentran en sus territorios; los varones procuran la prosperidad familiar y la reproducción social del ser profesor bilingüe, mientras que las mujeres pretenden alcanzar una vida más libre (Sántiz y Parra, 2023).

El interapredizaje está implícito en estas expectativas, lo que se aprende en la universidad se busca transmitirlo a los niños de educación básica, y los jóvenes universitarios se forman como el intermediario entre la comunidad y la universidad. Mientras las experiencias se obtienen en las actividades de vinculación comunitaria de los jóvenes, se practica la docencia en las escuelas primarias, secundarias y bachillerato, y existen universitarios que han tenido experiencias laborales de docencia en el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

En la educación superior intercultural se relacionan las expectativas y las experiencias, proceso en que los jóvenes indígenas forman una identidad diferente o renovada, ya que se convierten en jóvenes con capacidades de liderazgo, gestión y vinculación para la transformación social; además, los profesores y profesionistas bilingües son reconocidos como gestores de cambio cultural.

Esta nueva identidad de los jóvenes indígenas profesionistas puede ser discutido si funcionan como intermediarios entre la comunidad y el Estado, y si todos prosperan al alcanzar sus expectativas profesionales como profesores de educación básica; además, hay quienes optan por las carreras técnicas y buscan el modo de vida en la ciudad. Otro punto de análisis sería si los jóvenes indígenas que están optando por cursar un posgrado para formarse como investigadores o funcionarios en diferentes áreas de trabajo están transformando las expectativas profesionales hacia otra dimensión educativa y social.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El proceso de formación profesional que recibe el estudiantado tiene un enfoque intercultural que se orienta al desarrollo de habilidades para la construcción colectiva de competencias profesionales; de acuerdo con Casillas y Santini, esto puede entenderse como

el saber hacer [que] integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores dirigidos al desempeño de funciones que implican un proceso constante de toma de decisiones y solución de problemas a los que el estudiante se enfrenta primordialmente en las experiencias de vinculación con la comunidad (2006, p. 188).

En este sentido la relevancia de los actuales estudios sobre expectativas juveniles indígenas en el ámbito educativo, en especial en el nivel medio superior, pone de manifiesto nuevas lógicas de reafirmación de las identidades étnicas, arraigo comunitario y de proyectos de vida y de sujetos como agentes del cambio a las condiciones de desigualdad histórico-territorial, desde, en y para sus comunidades de origen.

En Chiapas, y particularmente desde los espacios rurales, campesinos e indígenas, la figura docente aún continúa teniendo un fuerte arraigo comunitario y un reconocimiento social como sujeto y actor que se involucra en la cotidianidad de la

vida comunitaria, de allí que, de alguna manera, el estudiantado reconoce las capacidades y habilidades teórico-prácticas que adquiere a lo largo de la formación como licenciados en Lengua y Cultura para incursionar en el ámbito educativo frente a un perfil de egreso que lo posiciona como promotores de la interculturalidad y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, como gestores de proyectos lingüísticos y culturales para el desarrollo comunitario y la generación de propuestas para la enseñanza de lenguas originarias, o bien, el desarrollo de habilidades investigativas.

Sin embargo, la realidad con nuestro estudio demuestra las expectativas estudiantiles de egreso, es decir, el estudiantado se apropiará del imaginario social en el que se desenvuelve. De allí la importancia de los actuales estudios con relación a las expectativas juveniles en el ámbito de la educación superior, que nos muestran a las poblaciones juveniles como agentes de cambios desde la diversidad de contextos en los que se encuentran inmersos.

En este sentido, los egresados en la licenciatura en Lengua y Cultura pueden propiciar cambios sociales, económicos y culturales, además de crear un modelo de pensamiento en el cual el ser profesor bilingüe es la mejor de las profesiones, aunque no es totalmente cierto, ya que hay juventudes indígenas que forman otras expectativas profesionales que pueden ser tema de investigación posterior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Baena García, V. (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: buenas prácticas*. Narcea Ediciones.
- Bastiani Gómez, J., Peña Piña, J. y López García, M. M. (2021). La vinculación comunitaria en la formación en investigación intercultural de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Punto Cunorte*, vol. 1, núm. 13, pp. 184-207. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.110>
- Bertely Busquets, M. (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolom Pale, M. (2020). ¿Desde dónde hay que pensar la vinculación como acto de creación e innovación? *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, vol. 4, núm. 1, pp. 43-48.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Carrera, C. A. (2020). Educación superior indígena latinoamericana: aproximación a los casos de México, Bolivia, Ecuador, Argentina, Chile y Colombia. *Revista Q*, vol. 11, núm. 22, pp. 43-61.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Choque Quispe, M. E. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (coord). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en*

- América Latina*. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- De la Peña, G. (2002), La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 20, pp. 46-53.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, pp. 163-186.
- Erdösová, Z. (2018). La dimensión ideológica de la Universidad Intercultural a través del discurso y la práctica. Una perspectiva desde México. *Ibero-Americana Pragensia*, año XLVI, núm. 2, pp. 41-53. <https://doi.org/10.14712/24647063.2019.4>
- Erdösová, Z. y Juárez-Toledo, R. (2020). La percepción laboral de los egresados del modelo de la universidad intercultural en México, el caso de la UNICH y la UIEM. *Revista Cátedra*, vol. 3, núm. 2, pp. 35-51. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i2.2188>
- Fábregas Puig, A. (2009). Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México. En D. Mato (coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 251-278). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC).
- Favre, H. (1999). *El indigenismo*. Fondo de Cultura Económica.
- García Aguilar, M. y Sámano Rentería, M. Á (2021). Importance and pertinence of an intercultural university in Chiapas, *Textual*, núm. 77. <https://doi.org/10.5154/r.textual.2021.77.09>
- Gasché, J. (2008). ¿Qué son saberes o conocimientos indígenas, y qué hay que entender por diálogo? En C. Pérez y J. A. Echeverri (coords.). *Memorias del primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes*. Universidad Nacional.
- Gleason Rodríguez, M. A. y Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, vol. 44, núm. 2, pp. 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Hernández, S. E. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (eds.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171-198). Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.
- Hooker, B. A. (2018). Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina. En D. Mato (eds.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 299-322). Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.
- Korsbaek, L. y Sámano Rentería, M. Á. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 1, enero-abril, pp. 195-224.
- Martínez Jiménez, E. R., Evangelista García, A. A., Castañeda Seijas, M. Y. y Zamora Lomelí, C. B. (2019). ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 83, pp. 971-995.
- Mato, D. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.



- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2009a). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2009b). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. IESALC-Unesco.
- Mazabel, M. M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En D. Mato (ed.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171-198). Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Sántiz Gómez, A. (2022). Interaprendizaje por proyecto comunitario: experiencia con jóvenes universitarios en Oxchuc, Chiapas. *Voces de la Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 70-96.
- Sántiz Gómez, A. y Parra Vázquez, M. R. (2023). Movilidad profesional y cambio cultural de los jóvenes tseltales de Chiapas México. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 29, núm. 57, pp. 159-188.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40. [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural)
- Universidad Intercultural de Chiapas (2016). Fundamentación de la licenciatura en Lengua y Cultura. Documentación oficial.
- Vargas Hernández, J. L. (2023). La Universidad Intercultural de Chiapas: vinculación, interculturalidad y desarrollo comunitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 53, núm. 3, pp. 539-578. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.566>
- Zúñiga, X. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (eds.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 117-142). Unesco-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.

# Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural

## *Research from within: A proposal for intercultural higher education*

AARÓN SANTIAGO LEÓN\*

REBECCA DANIELLE STRICKLAND\*\*

Este artículo presenta un proyecto de investigación acción participativa que explora procesos de aprendizaje entre estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, así como los factores que favorecen y obstaculizan la gestión de la investigación en su interior. El estudio resultó en una propuesta de investigación comunitaria que, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, cuestiona la implementación universal de formas tradicionales de investigación académica. La propuesta se basa en las normas culturales de reciprocidad y participación, y parte de la prioridad del citado instituto a utilizar la investigación académica para abordar las necesidades familiares, comunitarias y regionales.

**Palabras clave:**  
comunalidad,  
educación  
superior  
intercultural,  
investigación  
comunitaria,  
interculturalidad  
crítica,  
reciprocidad

**Recibido:** 15 de marzo de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 9 de mayo de 2024 |

**Publicado:** 10 de junio de 2024

**Cómo citar:** Santiago León, A. y Strickland, R. D. (2024). Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1559. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-019](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-019)

*This text presents a participatory action research project that explores learning processes among students at the Instituto Superior Intercultural Ayuuk, as well as the factors that favor and hinder research at the Institute. The study resulted in a proposal for community research that, from a critical intercultural perspective, questions the universal implementation of traditional forms of academic research. The proposal, based on cultural norms of reciprocity and participation, is rooted in the Institute's priority to use academic research to address family, community, and regional needs.*

**Keywords:**  
*communality,  
intercultural higher  
education,  
community  
research, critical  
interculturality,  
reciprocity*

\* Doctorando en Educación. Maestro en Educación y Gestión del Conocimiento por el ITESO. Maestro en Enseñanza Media Superior y Superior por la Universidad Marista. Línea de investigación: fricciones que se generan entre la educación formal y la cosmovisión ñuu savi. Correo electrónico: aaron.stgo@outlook.com

\*\* Doctora en Ciencias Sociales por el CIESAS. Profesora-investigadora en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO y miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México, nivel I. Líneas de investigación: jóvenes, violencias y aprendizaje transformativa. Correo electrónico: danielle@iteso.mx/<https://orcid.org/0000-0002-2410-0650>



## INTRODUCCIÓN

**E**l proyecto de investigación acción participativa (IAP) que presentamos surgió junto con otros dos llevados a cabo por docentes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) para la obtención del grado de maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Los tres trabajos tuvieron el propósito de articular los planes de estudios con los problemas de la región mixe y las comunidades de origen de los estudiantes a través de los ejes transversales de la universidad (docencia, investigación y vinculación comunitaria). En este sentido, uno se centró en generar una propuesta curricular en la licenciatura en Comunicación para el Cambio Social (Cardoso, 2020); otro consistió en sistematizar las diferentes actividades de vinculación comunitaria a fin de mejorar estos procesos (Ocaña, 2019); y el que se presenta aquí se planteó con el objetivo de diseñar una propuesta de investigación desde la perspectiva comunitaria del ISIA (Santiago, 2020).

El interés por analizar la gestión de la investigación en el ISIA surgió a partir de las reflexiones de estudiantes y docentes durante asambleas y reuniones académicas. Algunos cuestionamientos recurrentes que sirvieron como punto de partida de este trabajo fueron: ¿cómo integrar la investigación como un eje horizontal dentro de los planes de estudio?, ¿cómo balancear los tiempos académicos y los tiempos comunitarios?, y ¿es la IAP el modelo de investigación pertinente para la visión del ISIA?

Existe una marcada diferencia en las maneras de producir, compartir y apropiarse de conocimientos y saberes en las universidades interculturales y las convencionales (Bertely, 2011). Mientras la educación tradicional tiende a favorecer la investigación positivista con métodos más ortodoxos, hay menos claridad sobre los procesos de construcción de saberes en las universidades interculturales. Esta perplejidad es parcialmente responsable para la discriminación hacia estas instituciones en el campo de educación superior. Como explica Dietz, “algunos sectores académicos más tradicionalistas y disciplinarios pretenden negar el reconocimiento y la autonomía de estos nuevos competidores, para limitar el potencial de las universidades interculturales a meras actividades convencionales de extensionismo académico” (2014b, p. 325).

Nos sumamos a la llamada de Reyes (2017), que el estudio de la cultura debe realizarse desde dentro, en este caso con estudiantes y profesores ayuuk, ñuu savi, ikoots, zapotecos y de otros pueblos presentes en el ISIA. En esta misma línea, Pérez (2022) explora cómo las escuelas rurales de San Jerónimo Coatlán, en la región zapoteca del sur de Oaxaca, pertenecientes al sistema educativo oficial, no asumen un papel de fortalecimiento comunitario. Por ende, es necesario reconfigurar las escuelas en espacios comunitarios, donde los conocimientos de los pueblos tengan la misma apertura que los conocimientos científicos (Pérez, 2020).

También se destaca el trabajo etnográfico de Briseño (2019) sobre cómo se construye un proyecto de aprendizaje comunitario, con la participación de la comunidad, que permite la circulación de la lengua indígena de manera oral y escrita en las secundarias comunitarias indígenas en la sierra norte de Oaxaca. En este caso, la educación comunitaria es pensada y encabezada por profesores indígenas, quienes se apropian de los elementos escolares y comunitarios y generan un modelo flexible que incluye la participación de la comunidad (Briseño, 2019).

Sumado a estas investigaciones, retomamos los hallazgos de otros trabajos sobre la comunalidad en Oaxaca. Martínez (2009), cuyas producciones académicas vienen de trabajos con el pueblo zapoteco de Guelatao de Juárez, plantea que la forma de pensar y hacer la vida comunitaria es, en sí, una resistencia hacia las normas hegemónicas. Por su parte, Robles y Cardoso (2007) explican que la noción de comunalidad desde la cosmovisión *ayuujk* (mixe) se cimienta en la interrelación del pueblo con la tierra, el consenso en asamblea, el servicio gratuito, el trabajo colectivo, y los ritos y ceremonias.

En esta misma línea, Manzo (2011) refiere que la comunalidad es una relación intra- y extracomunitaria que define el modo de vida del pueblo *binnizá* (zapoteco) del istmo. A estos aportes se agrega el trabajo de Maldonado (2005), para quien la comunalidad expresa la vivencia y la forma en que se articulan los elementos centrales de la comunidad—territorio, tequio, poder, fiestas comunitarias y la asamblea—, que son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías, entre otras.

El estudio de caso presentado se suma a dos trabajos previos en el ISIA: Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe (CEA-UIIA, 2006) y Hacia dónde vamos: una revisión del modelo educativo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (Castillo e Ibarra, 2013). En ambos se reconoce la importancia de la investigación para incidir en los problemas socioeconómicos, de insuficiencia alimentaria, migración y deterioro de los ecosistemas en las comunidades indígenas de la región mixe. Sin embargo, no se reflexiona sobre cómo se puede integrar en la investigación académica las formas propias de extrañarnos o sorprendernos del mundo. En este sentido, nos propusimos explorar cómo los estudiantes del ISIA construyen y se apropian de saberes y conocimientos, así como la relación entre la investigación académica y el buen vivir, con el propósito de formular una propuesta de investigación con enfoque comunitario a partir del diálogo, los saberes y las prácticas culturales de los estudiantes y docentes del ISIA.

Considerando que la investigación comunitaria parte de la manera particular de entender la vida o la cosmovisión del pueblo, el estudio de caso abordado ofrece dos aportes. En primer lugar, contribuye al desenvolvimiento de la investigación comunitaria en el ISIA, ubicado en la comunidad indígena San Juan Jaltepec de Candayoc, en el municipio de San Juan Cotzocón, Oaxaca. Asimismo, abona a la interculturalidad crítica, comprendida como un proyecto epistémico, político, social y ético, contrahegemónico, que parte del problema de las estructuras de poder y la segregación social. En palabras de Walsh, los proyectos de interculturalidad crítica “ensanchan e involucran ‘en alianza’ sectores que [...] buscan alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto para la transformación social como para la creación de condiciones del poder, saber y ser muy distintas” (2009, p.10); es decir, este trabajo brinda una propuesta de gestión de la investigación que pone en cuestión el valor de las normas de la academia colonizadora en instituciones como el ISIA.

El ISIA nació de un convenio firmado entre SER-Mixe, AC, y el Sistema Universitario Jesuita en 2004, cuya intención fue promover una educación especializada para los mixes y otros pueblos originarios. A la fecha, ofrece tres planes de estudio: Administración y Desarrollo Sustentable, Comunicación para el Desarrollo Social y

Educación Intercultural. Para el diseño curricular de cada uno de los programas, se realizaron consultas a las comunidades de la región mixe de Oaxaca a través de un diagnóstico participativo, que resultó en el documento sistematizado “Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe” (CEA-UIIA, 2006).

Los planes y programas de estudio (CEA-UIIA, 2014) están diseñados para atender los principales problemas de la región mixe: pobreza en la calidad de vida, marginalidad geosocial, desigualdad y estratificación intra- e intercomunitaria, política gubernamental de desarrollo, rearticulación crítica entre familia y sociedad, pérdida de la cultura y educación. Consideran actividades de aprendizaje con docentes e “independientes” o tutores, así como otras que se llevan a cabo de modo autónomo. Las actividades en compañía de docentes incluyen exposiciones, trabajo en grupos, análisis de coyuntura, debates, diálogos interculturales, dramatizaciones, asesorías, entre otras. Con las independientes, se realizan prácticas fuera del campus y trabajan de manera grupal en el rancho agroecológico, la radio universitaria y el Centro de Lenguas.

En las tres formas de enseñanza-aprendizaje se promueve la articulación de su quehacer académico con los problemas de interés común de las comunidades de origen de los estudiantes. Para favorecer el desempeño práctico del perfil profesional de los estudiantes, la vinculación comunitaria se incluye dentro del plan curricular, lo cual consiste en ir alternando periodos de trabajo de los estudiantes con las comunidades, periodos de sesiones para la reflexión y una tercera etapa para la sistematización de la experiencia.

Al ingresar al ISIA, se establece un acuerdo de colaboración en cual se solicita al estudiante que, durante su permanencia, participe en el tequio, colaborando en la limpieza y mantenimiento de las instalaciones, producción de alimentos en el rancho agroecológico, rajado de leña, apoyo en la elaboración de alimentos, lavado de trastes, limpieza del comedor, procesamiento de los desechos orgánicos y servicio en las actividades culturales de la comunidad. A cambio de ello, a cada estudiante se le brindan facilidades financieras mediante el pago por parcialidades o por contribución y se le garantizan tres comidas al día durante el ciclo lectivo de su carrera.

Para cubrir el 60% de las clases en el ISIA, se apoya en tres universidades del Sistema Universitario Jesuita –la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México, Universidad Iberoamericana-Puebla y el ITESO–, así como del tequio intelectual de profesores de diversas universidades públicas y privadas del país. Estas clases se llevan a cabo con trabajo a distancia y sesiones de clase en las que el profesor se conecta por videollamada, complementadas por sesiones intensivas de cuatro o cinco días en algún momento del semestre cuando el docente acude al ISIA.

Los profesores del Sistema Universitario Jesuita son los únicos que reciben remuneración económica para las clases. Sin embargo, los gastos de transporte, hospedaje y alimentación de los demás académicos son cubiertos en su totalidad por el ISIA.

## **MARCO CONCEPTUAL**

Recurrimos a un marco conceptual de educación superior intercultural, comunalidad e investigación comunitaria para explorar cómo los estudiantes del ISIA construyen y se apropian de saberes y conocimientos, así como la relación entre la investigación

académica y el buen vivir. Partimos del reconocimiento de nuestras propias identidades, el cual se refleja en el uso de pronombres posesivos a lo largo de este texto. Como uno de los autores de este artículo es *ñuu savi* y la otra es de descendencia europea, hemos optado por usar la primera y la tercera persona en este trabajo conjunto.

### *Educación superior intercultural y el ISIA*

En México, la educación superior intercultural se ha germinado a lo largo de los últimos veinte años con una mezcla de esfuerzos de organizaciones de la sociedad civil, grupos religiosos, universidades e instancias gubernamentales para atender tanto la falta de cobertura como la brecha de interculturalidad en la educación superior a nivel nacional para jóvenes de las 68 comunidades indígenas del país (Dietz, 2014b). Aquí es importante destacar que la educación intercultural no solo responde a la realidad de una sociedad diversa, intercultural y étnicamente plural, también se implica en el proyecto de una sociedad futura, plural y compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y sus sistemas de valores y modelos socioculturales, así como por la convivencia enriquecedora de diversidades culturales en un mismo lugar (Sáez, 2004).

Las universidades interculturales están enmarcadas por la memoria histórica de lo ocurrido con la colonización europea que atentó contra elementos constitutivos de las cosmovisiones indígenas y se evidencia con el racismo de los sistemas educativos, en el cual se excluye no solo a los estudiantes y docentes de los pueblos indígenas, sino también las visiones del mundo, lenguas y modos de conocimientos propios de los pueblos (Dietz, 2011; Mato, 2015). En este sentido, las universidades interculturales son el resultado de la lucha de los pueblos indígenas y afrodescendientes, junto con diversos actores sociales que buscan romper con las inequidades que nos/les afectan, inequidades que han pasado inadvertidas y que se han naturalizado como parte de un escenario prevaleciente (Mato, 2015). Responden a la realidad de una sociedad pluricultural y compleja, caracterizada por fortalecer la diversidad cultural y garantizar la convivencia entre culturas. Sin embargo, se enfrentan con una fuerte resistencia de parte de la sociedad hegemónica que sigue percibiendo a las lenguas indígenas como “dialectos” inferiores y a la etnicidad indígena como una amenaza para la cultura nacional, percepción que reproducen un gran número de directivos y docentes en la práctica educativa (Dietz, 2014a; Maldonado, 2015).

Siguiendo esta lógica, la oferta educativa del ISIA se plantea desde un enfoque intercultural, entendido como un conjunto de acciones que posibilitan el establecimiento de un diálogo horizontal entre iguales; es decir, se busca la aceptación de la diferencia y enriquecimiento recíproco entre diversas culturas, en un intercambio con pleno respeto y equidad para que, a través del diálogo, se relacione con las demás culturas, las valore y decida libremente aceptar y adaptar, si así lo desea, elementos de la otra cultura, sin perder lo propio (CEA-UIIA, 2010).

Los contenidos de los planes de estudio en el ISIA se nutren de los saberes tradicionales de diferentes culturas indígenas presentes y se abren a los saberes occidentales para adaptarlos y apropiarse de ellos a través de la riqueza de la combinación. Todo esto hace indispensable un enfoque intercultural que permita relacionarse con las y los demás a partir de nuestros/sus propias identidades, desde un diálogo horizontal (CEA-UIIA, 2010).

## *Comunalidad*

La comunalidad se refiere a la vivencia y el modo de ser de los pueblos indígenas. De entrada, es importante aclarar que la comunalidad no es un concepto ni mucho menos una idea; se refiere, más bien, a una forma de vida y razón de ser (Robles y Cardoso, 2007). A finales de los setenta, Floriberto Díaz Gómez (ayuujk) y Jaime Martínez Luna (zapoteco) empezaron a utilizar este concepto a partir de un proceso de vinculación intercomunitaria, específicamente con la conformación del Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes y la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Guerrero, 2013).

La comunalidad es la lógica en la que funciona la estructura comunitaria y la forma en que se define y articula la vida social en los pueblos originarios. Hay cuatro elementos centrales que integran la comunalidad: territorio, tequio, poder y fiestas comunitarias, los cuales son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías, entre otras (Maldonado, 2005); es decir, la comunalidad abarca todo lo que se hace, se dice, se crea y se piensa en una comunidad, así como todo el conjunto de formas de organización, cargos y funciones, normas de convivencia, creaciones materiales e intelectuales, actividades económicas, políticas, organizativas, ceremoniales o de cualquier otra índole, contribuye a la comunalidad (Rendón, 2003). En esta lógica, se reconoce la relación entre todos estos elementos de rasgo cultural para integrar un sistema estructurado que se reconoce como “comunalidad”.

Es importante notar que la comunalidad no es igual para todos los pueblos indígenas; por el contrario, tiene múltiples y variadas manifestaciones. Además, igual que en cualquier otra comunidad, los pueblos originarios son llenos de conflictos, a menudo invisibilizados, por lo que es necesario avanzar en su construcción o reconstrucción (Rendón, 2003). Por ende, es preciso no “folklorizar” la comunalidad. Al contrario, nuestra propuesta busca identificar problemáticas en contextos de comunalidad para abordarlas desde la investigación.

## *Investigación comunitaria*

La investigación con enfoque comunitario se trata de una exploración de las múltiples identidades, influenciadas tanto por la cultura indígena como por culturas coloniales, que conviven en un espacio de vida, y cómo se relacionan con los elementos centrales de la comunalidad: territorio, tequio, poder, fiestas comunitarias y la asamblea. De esta forma, la investigación comunitaria pretende identificar aquello que nos/les da sentido a las distintas formas de identidad y, a partir de ello, generar estrategias de participación comunitaria (Maldonado, 2005). Por tanto, la investigación tiene como una primera tarea fundamental visibilizar las diversidades y reconocer los posicionamientos y prácticas culturales propias, respetando las formas de ser y hacer –individuales y colectivas– de toda cultura.

Sumado a ello, la investigación comunitaria tiene como objetivo contribuir a la resolución de problemas y necesidades individuales, familiares o comunitarias, sean materiales o espirituales (Rendón, 2003), así como suscitar la apertura al diálogo intercultural y facilitar la comunicación entre grupos (Dietz y Mendoza, 2008). En esta misma línea, el Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA, 2014) plantea que la investigación debe responder



a problemas concretos de las familias o comunidades, pero antes de abordarlas, primero deben *ser sentidas*, ya que, cuando las sentimos personalmente, estas nos impulsan a reflexionar y a reacomodar nuestros juicios de valor. Después de ello, es preciso *actuar*; sin embargo, esta acción debe ser consciente y en el pleno respeto de los demás. Por último, es necesario *evaluar de manera participativa* lo que se ha hecho para habituarse a conocer la reacción de la comunidad y descubrir el impacto de nuestras decisiones. En este sentido, la investigación con enfoque comunal debe ser “una investigación que permita tomar conciencia de lo que nos rodea antes de actuar” (CEA-UIIA, 2014, p. 26).

Generalmente, los investigadores académicos analizan un objeto de estudio “desde fuera”. Sin embargo, la lógica de la investigación comunitaria reconoce que los pueblos se conforman por seres pensantes, con conocimientos, sentimientos, ilusiones y deseos (Reyes, 2017) y no deben ser abordados como “objetos de estudio”. Además, no se puede abordar parte de la comunidad de forma individual o aislada del entorno, porque la naturaleza nos indica que todo está conectado (Huanacuni, 2015). Por ende, la investigación comunitaria en pueblos originarios ha de realizarse desde dentro, con la posibilidad de pensar y construir nuevas materias, enfoques metodológicos, métodos, técnicas, instrumentos y herramientas. Al destacar el diálogo con la realidad social, se facilita la generación de conocimiento propio, de acuerdo con nuestras/sus propias necesidades y con pleno respeto a la naturaleza y la comunidad (Reyes, 2017).

## MARCO METODOLÓGICO

Este estudio se enmarca en la IAP, ya que busca fortalecer el modelo educativo del ISIA con una propuesta de investigación con aportes de estudiantes, docentes y otros pensadores vinculados con la universidad. El proyecto se llevó a cabo con dos técnicas: entrevistas dialógicas y grupos de trabajo.

### *Entrevistas dialógicas (“pláticas abiertas”)*

La guía para las pláticas abiertas se construyó en dos áreas temáticas: construcción de conocimientos y apropiación de saberes. En cada entrevista, se solicitó que se eligiera un aprendizaje significativo de su comunidad y otro de su familia, y que para cada uno respondiera a las siguientes preguntas: ¿cómo y en qué situaciones lo aprendiste?, ¿qué te ayudó a aprenderlo?, y ¿cómo valoras este aprendizaje?

La muestra de entrevistados se integró de manera intencionada con doce estudiantes de Seminario de titulación I y II, de séptimo y octavo semestre, para incluir representantes de diferentes comunidades (ayuuk, ikoots, zoque y mestizo). También, entrevistamos a los dos profesores responsables del Centro de Lenguas por su cercanía con estudiantes de los diversos pueblos indígenas presentes en el ISIA.

Al inicio de cada entrevista, explicamos el objetivo del estudio y cómo se utilizaría la información recabada. Asimismo, solicitamos de manera oral el consentimiento de los interlocutores para grabar las entrevistas y tomar algunas notas. Las grabaciones se hicieron con un celular para mantener la naturalidad de la plática y, para asegurar la fidelidad de los datos, fueron transcritas.

### *Grupos de trabajo*

Además de las entrevistas, llevamos a cabo una exploración colectiva sobre cómo vincular los ejes transversales del ISIA con la realidad de las comunidades de la región mixe e istmo. Para ello, organizamos cuatro equipos de trabajo, cada uno integrado por dos estudiantes, cuatro docentes y dos asesores externos. Los estudiantes fueron seleccionados por la comunidad estudiantil en una asamblea y los docentes fueron elegidos en una reunión académica. Por su parte, los asesores fueron invitados por la dirección del ISIA.

Los equipos abordaron los ejes de docencia, vinculación comunitaria e investigación, así como una nueva que se incluyó en el plan operativo anual, “economía social y solidaria”. Cada grupo revisó el modelo educativo del ISIA para identificar las líneas de investigación sugerentes. También se abordaron diagnósticos sobre la región mixe e istmo para situar los retos y las potencialidades de las comunidades indígenas y rurales como área de oportunidad para la investigación. Los diálogos de cada grupo también fueron grabados y transcritos, y los participantes fueron notificados sobre el uso de la información recabada.

Los datos recolectados con ambas técnicas fueron organizados en diversos ejes para su análisis. A continuación, presentamos un resumen de hallazgos en dos ejes: la perspectiva del aprendizaje desde el estudiantado (qué aprendemos, cómo aprendemos, motivaciones para aprender y valoración de los aprendizajes), y factores obstaculizadores y facilitadores para la buena gestión de la investigación en el ISIA.

## **RESULTADOS: APRENDIZAJE Y GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ISIA**

Iniciamos con un resumen de los hallazgos de pláticas con estudiantes, sistematizados en cuatro categorías: qué aprendemos; cómo aprendemos; motivaciones para aprender; y valoración de los aprendizajes. Presentamos algunos datos correspondientes a cada categoría para reconstruir la perspectiva comunitaria del aprendizaje. Enseguida, explicamos los factores obstaculizadores y facilitadores para la buena gestión de la investigación en el ISIA de acuerdo con los hallazgos de los grupos de trabajo.

### *Hallazgos de las entrevistas dialógicas: perspectivas de aprendizaje de estudiantes del ISIA*

#### Qué aprendemos

Los aprendizajes recordados por los estudiantes tienen relación con las actividades de la vida comunitaria y el sostenimiento familiar, como elaborar atarrayas, pescar, cocinar, trabajar la tierra, confeccionar blusas y huipiles, sembrar maíz, criar ganado bovino, dedicarse a la apicultura, tocar un instrumento musical y hablar una lengua indígena. También, mencionaron el reconocimiento de la importancia del sistema de cargos comunitario, el tequio y la asamblea:

Pescar, es un aprendizaje familiar y comunitario que me parece muy valioso, ya que la vida comunitaria de mi pueblo gira entorno al mar (estudiante ikoots de Educación Intercultural).

Un aprendizaje relevante para mí es el tequio, lo valoro porque me llena de satisfacción

la organización comunitaria y lo que se puede lograr en colectivo (estudiante mestizo de Comunicación para el Desarrollo Social).

Un aprendizaje significativo para mí es hablar la lengua *ayuuk*, porque es lo que me identifica como persona, y me permita socializar con las personas de mi comunidad (estudiante *ayuuk* de Educación Intercultural).

En este sentido, podemos identificar que los estudiantes han adquirido de su familia y comunidad varios tipos de aprendizajes: los que surgen de las necesidades de sostenimiento familiar y que se obtienen del contexto (aprender a pescar, sembrar, cocinar, bordar); los que devienen de la dinámica comunitaria y para preservar lo comunitario (tequio, la asamblea, los cargos comunitarios); y los que se adquieren para la comunicación y la pertenencia (la lengua, la música, la danza).

### Cómo aprendemos

Respecto a cómo y en qué situaciones aprendieron los saberes comunitarios, los estudiantes reconocen que fue a partir de la observación y la participación y, a su vez, siendo retroalimentados por sus padres, hermanos, amigos y allegados. Sumado a ello, los jóvenes admiten que ciertos aprendizajes han sido heredados por sus familiares, que no deben perderse y ellos deben transmitirlos a las generaciones venideras:

Sembrar café lo aprendí en la práctica, a través del acompañamiento de mi padre. Aprendí que la forma tradicional de sembrar café tiene relación con las condiciones climáticas locales, que se siembra cuando inicia la temporada de lluvias para que la planta pueda crecer y desarrollarse adecuadamente. Esto me ha permitido comprender el calendario agrícola, que ha sido una práctica ancestral y una forma de vida campesina (estudiante *ayuuk* de Educación Intercultural)

Trabajar el campo lo aprendí con mi familia. Mientras trabajamos, los adultos contaban anécdotas y experiencias de cómo cuidar la tierra; así que aprendí escuchando y haciendo (estudiante chinanteco de Administración y Desarrollo Sustentable).

Los estudiantes se apropian de los aprendizajes al realizar distintas actividades, yendo a lado de quienes lo saben hacer, que no siempre son los familiares. Por ejemplo, uno de los jóvenes relató cómo adquirió conocimientos de apicultura al emplearse como jornalero con un apicultor. Estos aprendizajes se van construyendo en la medida que los familiares y la comunidad les permiten a los jóvenes experimentar en la comunidad y más allá, entendida como la acción que se realiza con la mente y el corazón.

Por otro lado, la herencia de conocimientos les ofrece cierta preparación en algunos ámbitos de la vida comunitaria. Hay personas que han ganado mucha experiencia en la construcción de casas de palma, otros en plantas medicinales y unos más en el cuidado del ganado, por ejemplo. Al transmitir estos aprendizajes a sus hijos, estos se vuelven herederos de sus conocimientos.

### Motivaciones para aprender

Los estudiantes señalan que estas enseñanzas-aprendizajes surgen de una necesidad y ocurren de manera colectiva, entre integrantes de la familia o la comunidad, y se interiorizan a partir de su continua repetición:

Aprendí a cultivar la milpa para apoyar al sostenimiento de mi familia (estudiante ayuuk de Comunicación para el Desarrollo Social).

El hecho de ser hijo mayor y vivir sin mi papá hizo que a temprana edad me hiciera cargo de mi familia, por lo que tuve que aprender todo sobre el campo (estudiante mestizo de Comunicación para el Desarrollo Social).

Aprendí a tocar el caparazón de la tortuga al reconocer mi identidad Ikoots, y no limitarme por los estereotipos de género manifestados en los habitantes de San Mateo del Mar (estudiante ikoots de Educación Intercultural).

A través de la práctica y la continua repetición, la familia y la comunidad se aseguran de que los aprendizajes se transfieran adecuadamente y persistan hacia otras generaciones. Esta precaución colectiva tiene que ver con el interés de que los conocimientos se queden al servicio de la comunidad y para la construcción del buen vivir.

### Valoración de los aprendizajes

En cuanto a cómo valoran los aprendizajes, los jóvenes refieren que les han ayudado a participar y construir el modo en que han decidido vivir juntos como familia y comunidad: “Los conocimientos familiares y comunitarios son útiles y sirven para la vida. Por ejemplo, si un familiar me invita a sembrar o a construir una casa, lo hace porque sabe que sé hacerlo” (estudiante ayuuk de Educación Intercultural).

La formación de la identidad individual dentro de la comunidad depende, en parte, de los aprendizajes adquiridos para la vida, a través de los cuales se pueden satisfacer las necesidades humanas y desarrollar las potencialidades para beneficio personal, familiar y comunitario. Este deseo de formarse para la vida se manifiesta como la voluntad y el compromiso de construir juntos el modo de vivir (comer, beber, amar, respirar, agradecer, descansar, hablar, convivir, crear) y, a partir de ello, el *wijën-kajën o wejën-kajën* —despertar, desatar o desenvolverse— cuando brota la capacidad creativa y la trascendencia de la persona. En esto consiste recibir la vida y aprenderla a vivir todos los días.

### *Hallazgos de los grupos de trabajo: factores obstaculizadores y facilitadores para la buena gestión de la investigación en el ISIA*

#### Obstaculizadores

Los factores que reconocen los estudiantes y docentes como obstáculos para la investigación comunitaria corresponden a cinco categorías: la formación de los académicos y los estudiantes; la centralización de la docencia en el aula; el diseño curricular de las licenciaturas; el enfoque de las investigaciones; y las restricciones geográficas:

##### a. Formación de docentes y estudiantes en el campo de la investigación

Como obstáculo para gestionar la investigación comunitaria en el ISIA, los profesores señalaron la falta de tiempo y los recursos financieros destinados a su formación como

investigadores. Asimismo, la movilidad continua de personal y la falta de organización con docentes que vienen de las universidades hermanas del Sistema Universitario Jesuita se advierten como inconvenientes.

En consecuencia, surgen confusiones en los estudiantes debido a diferentes interpretaciones, por parte de los docentes, sobre cómo hacer investigación desde el ISIA. Asimismo, destaca la falta de comprensión sobre cómo la investigación puede vincular a la universidad con problemáticas de la realidad regional, y también la ausencia de análisis y clarificación del uso de la lengua indígena dentro del proceso de investigación.

Otro desafío es que, en general, la enseñanza en las tres licenciaturas se basa en actividades como tomar apuntes, exposiciones, controles de lectura, portafolios, resúmenes, debates, análisis de coyuntura, cuadros sinópticos y comparativos, trabajo en grupos, entre otras. Los grupos de trabajo reconocieron la relevancia de fomentar capacidades investigativas en los jóvenes como estrategia pedagógica para conocer y analizar el estado del conocimiento, la percepción de la problemática educativa y otras situaciones del contexto. Asimismo, los grupos resaltaron que la investigación comunitaria permite implementar un aprendizaje autónomo y significativo, con el uso de métodos y técnicas de investigación adecuados para abordar la realidad de su contexto específico.

#### b. Centralización de la labor docente en las sesiones en el aula

Otro hallazgo de los grupos fue que el trabajo docente se centra en actividades que tienen que ver con la cobertura de temáticas en el plan de estudios, abordadas con actividades de aprendizaje dentro del aula y, en menor medida, en la articulación de la docencia con la investigación y la vinculación comunitaria. En este sentido, la centralización académica ocasiona que los estudiantes perciban la vinculación comunitaria como la participación puntual en actividades del momento y no como un proceso en el que ponen al servicio de la comunidad los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación profesional para el fortalecimiento de los elementos de la vida comunal: territorio, trabajo, poder, religión y fiestas comunitarias. Por ello, se notó la necesidad de incrementar el enfoque de los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad académica en los problemas sociales, ambientales, educativos, culturales y económicos de la región para que sean temas centrales en las clases, retomados con prácticas de investigación.

#### c. Planes de estudios de las licenciaturas

El alto número de asignaturas en los planes de estudio de las licenciaturas no deja espacio suficiente para la investigación y la vinculación comunitaria. Por ejemplo, la estructura curricular de la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable considera nueve asignaturas para el primer semestre: Administración, Ecología I, Análisis sociocultural, Lengua indígena I, Persona y comunidad, Informática I, Matemáticas, Habilidades de investigación, Taller de lectura y redacción. Así, el plan de estudios demanda un total de 736 horas clase al semestre (336 con docentes y 400 independientes), equivalentes a 46 horas a la semana. En consecuencia, el mayor

tiempo de los estudiantes está dedicado a las concentraciones en aula y no en los procesos de vinculación con la realidad. Asimismo, se notó que en ninguna de las tres licenciaturas se generan procesos longitudinales de formación en investigación.

Ante esta realidad, se propuso realizar ajustes y actualizaciones a los planes de estudio de las licenciaturas para fortalecer las participaciones reflexivas en lo comunitario desde la práctica de la investigación, tal como señala el modelo educativo del ISIA, en un ambiente de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural (CEA-UIIA, 2014).

#### d. Articulación de la investigación con escenarios locales

Otro obstáculo que se resaltó es que las líneas de investigación no se encuentran suficientemente articuladas con las problemáticas de la región y de las comunidades de origen de los jóvenes. Gran parte de las vinculaciones comunitarias se han enfocado en lo que algunos docentes y directivos consideran que puede ser útil para los estudiantes y no en las prioridades de las comunidades. Por ejemplo, un proyecto basado en la elaboración de camas biointensivas para la producción de hortalizas con familias de la comunidad de Jaltepec de Candayoc fracasó debido a que no se tomó en cuenta que la actividad productiva de las familias era otra, centrada en la producción de maíz, café, limón y ganado bovino.

Por ello, como señalan Aguilar e Idárraga (2017), se resaltó la importancia de establecer alianzas e iniciativas comunes con las familias, autoridades, instituciones y actores clave presentes en los territorios, con los cuales se podrían construir articulaciones para la implementación de alternativas económicas, culturales, educativas, sociales, de alcance local y regional. Sin embargo, para que esto ocurra es necesario que la investigación conduzca a la vinculación en función de la realidad comunitaria.

#### e. Restricciones económicas y geográficas de los proyectos de investigación

La distancia geográfica entre la institución y las comunidades de origen de los jóvenes, la falta de financiamiento, la carga académica y el tiempo reglamentario para la entrega de resultados de los proyectos de titulación han ocasionado que la mayoría de los proyectos se ejecuten en la comunidad sede o en el ISIA. Esta situación ha provocado cierta incertidumbre en comuneros de Jaltepec, debido a que han sido entrevistados en varias ocasiones y no saben si la información que proporcionaron ha sido de utilidad. Por ello, se propuso mantener un proceso gradual para la realización de los proyectos de titulación, con una formación de habilidades de investigación que inicia desde el principio del programa de estudios. La puesta en práctica paulatino de estas habilidades permitirá a los jóvenes identificar una realidad de su comunidad o de su familia con la que puedan trabajar a lo largo de su carrera, y consolidar así proyectos de mayor envergadura e impacto.

También se acordaron que los proyectos de investigación deben ser coordinados por el Programa de Investigación de la universidad, de modo que estos puedan ser acompañados por asesores externos y concursar para financiamiento externo.

En suma, los grupos de trabajo concluyeron que el éxito para una buena gestión de la investigación dependerá de que puedan atenderse las siguientes tareas: actualización y formación de profesores y estudiantes en investigación, acercamiento a los problemas estructurales en la región, definición de líneas de investigación con mayor pertinencia para las comunidades, actualización de los planes de estudio de las licenciaturas y desarrollo de proyectos de investigación de largo plazo.

### Facilitadores

Los factores que los grupos de trabajo reconocieron que pueden potenciar la investigación se organizaron en tres categorías: los que están presentes en el modelo educativo, los que se encuentran en los planes de estudios y los que se relacionan con las familias y las comunidades de los estudiantes:

#### a. Bases para la investigación en el modelo educativo

El modelo educativo del ISIA plantea dos líneas de investigación interdisciplinar: lengua y cultura y desarrollo integral sustentable, entendiendo lo interdisciplinar como la participación conjunta, tanto de diferentes asignaturas como de distintas licenciaturas en un mismo proyecto. Se propone desarrollar la investigación en una estrecha articulación con la docencia y la vinculación comunitaria desde una lógica de investigación participativa.

Asimismo, el modelo educativo plantea referentes de investigación acordes con perfiles profesionales. Las tres licenciaturas están pensadas para que los estudiantes aborden las problemáticas más trascendentes en las comunidades indígenas. Por ello, el modelo educativo estipula los siguientes propósitos: contribuir a la autosuficiencia alimentaria para mejorar las condiciones de las familias, comunidades y región desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural; establecer un diálogo entre distintos saberes que permita una comprensión holística de las problemáticas comunitarias y regionales; recuperar y sistematizar el conocimiento y la sabiduría de las culturas y lenguas indígenas para fortalecer la identidad étnica y el arraigo de los jóvenes (CEA-UIIA, 2014). Otras líneas de investigación que el modelo plantea son: revitalización de la lengua ayuuk, diálogo entre distintos saberes, culturas indígenas, marginación o exclusión social y autosuficiencia alimentaria.

La IAP se plantea como el método pertinente para la vinculación comunitaria. El ISIA insiste en esta metodología, ya que considera que esta vincula a los estudiantes con sus comunidades y refuerza su identidad. Además, hace hincapié en la participación real de la comunidad en el análisis de sus problemáticas y necesidades, de modo que las percepciones y soluciones sean articuladas comunitariamente (CEA-UIIA, 2014).

Por último, el modelo educativo propone que la investigación que se realiza en Seminario de titulación I y II (séptimo y octavo semestre) forme parte de las prácticas profesionales de los estudiantes, con la exigencia de que sea una propuesta innovadora y que responda a alguna necesidad de sus familias, comunidad o región.

## b. Bases en los planes de estudio

La investigación se plantea como uno de los ejes horizontales de formación en los planes de estudio de las tres licenciaturas. Los grupos de trabajo notaron que esta congruencia entre los programas favorece la interdisciplinariedad, permite abordar de modo integral las problemáticas de las comunidades, y les invita a desarrollar métodos y técnicas de investigación adecuados para la resolución de problemas familiares o comunitarios.

Coincidieron que el abordaje de la investigación debe ser de manera gradual, de los más sencillo hacia lo más complejo, para que el estudiante inicie con las habilidades básicas de investigación y progresivamente se vaya especializando en las metodologías participativas. Al respecto, se vieron como fortaleza que las tres licenciaturas siguen la misma lógica para desarrollar habilidades de investigación en el alumnado. En el primer semestre, las diferentes materias apuntan al aprendizaje de conocimientos y habilidades básicas de investigación, mientras que en el segundo estas habilidades se vinculan a proyectos concretos que les permitan conocer las formas propias de organización y participación comunitaria. En el tercer semestre, los estudiantes inician con el diseño de un diagnóstico comunitario a través de la evaluación rural participativa. Este diagnóstico se lleva a cabo durante cuarto, quinto y sexto semestre hasta tener un conocimiento profundo de la realidad comunitaria. En séptimo y octavo semestre, los estudiantes parten del diagnóstico para poner en práctica su formación y abordar una problemática específica de su familia, comunidad o región, ya sea de manera individual o en equipos (CEA-UIIA, 2014).

## c. Bases familiares y comunitarias

Prácticamente, toda la población estudiantil pertenece a pueblos indígenas, situación que favorece el ejercicio de la investigación comunitaria que busca responder a las necesidades familiares y comunitarias del estudiante (CEA-UIIA, 2014). Los 89 estudiantes del ISIA que colaboraron en este proceso pertenecen a pueblos originarios mixe, zapoteco, mixteco, ikoots, chinanteco, chontal, popoluca, tseltal, náhuatl, zoque, rarámuri, chatino y totonaco, así como a algunas comunidades mestizas. Sus vínculos familiares y comunitarios facilitan todo el proceso de investigación, desde el acceso al territorio, la comprensión de la problemática, el involucramiento de otras personas, prácticas de reciprocidad y el desarrollo de proyectos que en verdad responden a las necesidades e intereses de la familia o la comunidad.

## **UNA PROPUESTA PARA INVESTIGAR DESDE LO PROPIO Y DESDE EL SER INDÍGENA**

Los hallazgos de las entrevistas y los grupos de trabajo se analizaron mediante un proceso dialógico con Benjamín Maldonado, José Guadalupe Díaz Gómez y Palemón Vargas Hernández –tres intelectuales vinculados a la universidad–. Este análisis dialógico resultó en el tejido de la siguiente propuesta para investigación comunitaria en el ISIA. La propuesta se organiza en tres fases: reflexión sobre la identidad propia y la comunalidad; investigación-participativa basada en la reciprocidad y el servicio; y valoración colectiva de la investigación.



### *Reflexión sobre la identidad propia y la comunalidad*

El individuo recibe de la comunidad, como un regalo, lenguaje, costumbres, usos, relatos, valores, saberes, vivencias, entre otros elementos; así se conforma la cultura y, gracias a ella, se consolida el “yo” y se genera un “nosotros”. En el ámbito de la articulación comunitaria y social, la formación universitaria de los jóvenes debe permanecer unida a la realidad y a las necesidades de sus comunidades; mantener la cercanía de los jóvenes a sus comunidades es garante de fortaleza del vínculo cultural indígena (CEA-UIIA, 2014; Montes, 2018).

Por ello, antes de diseñar el caminar constructivo de la investigación, es importante responder a las preguntas ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy? y ¿qué puedo hacer desde mi ámbito de formación profesional? Se trata de un ejercicio de reflexión analítica de la identidad individual que puede ayudarle a moverse con mayor claridad entre la comunidad y el espacio escolar intercultural, cimentado con firmeza en su propia cultura, reconociendo que, quienes comparten una cultura, de alguna manera, están unidos en un todo particular (Maldonado, 2005; Montes, 2018).

Benjamín Maldonado (comunicación personal, 13 de abril de 2019) propone un ejercicio de reflexión que, por un lado, se trata de reconocer los elementos que conforman la identidad, la comunidad y la cultura y, por el otro, se trata de “sentir indignación” por aquello que se está perdiendo o dejando de ser. Como él explica, no solo se trata de sentir orgullo por su/nuestra cultura y aprendizajes, sino que también es necesario reflexionar sobre las acciones que demeritan lo comunitario.

En este caso, la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria son indígenas y sus identidades se debaten con cierta inestabilidad entre dos extremos: el desarraigo cultural, debido a las influencias de la cultura hegemónica, y la conciencia ética para preservar y promover la comunalidad. La dinámica propuesta por Maldonado consiste en reconocer las diversas influencias ancestrales, familiares, comunitarias, regionales, nacionales y foráneas en su identidad. Se trata de tener conciencia de que la identidad individual está determinada por un conjunto complejo de prácticas e influencias. Habiendo reflexionado sobre las prácticas y factores que influyen en la identidad, se puede organizar el camino indicativo de la investigación para seguir profundizando en lo propio y lo colectivo (Maldonado, 2005).

Con esta lógica, los docentes locales del ISIA refuerzan que la vinculación comunitaria va acompañada de un análisis, que procura dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos?, ¿a dónde vamos?, ¿de dónde venimos? y ¿a dónde queremos ir realmente? De esta forma, a partir del análisis de la identidad propia, construida con experiencias y saberes particulares, se puede pasar a analizar críticamente los tipos de “desarrollo” que se están proponiendo y ejecutando a nivel regional, estatal y nacional. Esta segunda etapa de análisis crítico nos permite considerar cómo nuestro/su modo de vivir, basado en el respeto de los principios de comunalidad, solidaridad e integralidad de las comunidades indígenas, se relaciona con la prácticas e influencias externas. Esta relación, con base en la reflexión analítica de la identidad personal y colectiva, abre la puerta para proponer un proyecto de investigación comunitaria (CEA-UIIA, 2014).

En suma, el planteamiento de la investigación comunitaria debe partir de un análisis crítico de la identidad propia, lo colectivo y el contexto más amplio. Se busca poner las bases para la construcción de un proyecto de investigación que no solo

esté cargado por la razón, sino también por el corazón, y que pueda atender una problemática específica de la familia, la comunidad o la región.

### *Investigación-participativa basada en la reciprocidad y el servicio*

El principio de participación es parte fundamental de la investigación comunitaria, ya que la comunalidad requiere la voluntad y capacidad de donación de trabajo a la comunidad. En la participación comunitaria uno reconoce las necesidades y se ve compelido a estudiarlas, no solo para comprenderlas, sino para reconocerlas y enlazarlas con la memoria histórica del pueblo (Manzo, 2011; Rendón, 2003). Por lo tanto, la participación comunitaria permite constatar que la profesión tiene una aplicación real de beneficio personal, familiar y comunitario, que le ayuda al estudiante a imaginarse a sí mismo en el servicio de su comunidad de origen (CEA-UIIA, 2014).

La participación a través de la reciprocidad y el servicio contrasta con la actitud de un investigador foráneo que traduce desde lo ajeno hacia lo propio (Dietz, 2012). En este contexto, sería irónico comportarse como un extranjero o alejarse de la comunidad para estudiarla de manera objetiva o parcial; al contrario, se debe aprovechar el lenguaje y las formas propias de expresión. Sumado a ello, para los *ayuuk* y los *ñuu savi*, se reconoce cómo la persona crece interiormente con la vida comunitaria y se enriquece en el servicio.

De acuerdo con lo anterior, será la naturaleza de la problemática familiar o comunitaria la que sitúe el esfuerzo y nivel de alcance que demande el proyecto de investigación, dado que el contexto determina el camino indicativo para el proyecto y no el método científico. Como explica Huanacuni, “la metodología nos lo da la naturaleza, lo objetivo carece de valor, porque lo objetivo solo permite una simple aproximación y no una interacción con el conjunto” (2015, p. 166). Por ello, no se puede predeterminedar que el abordaje sea multidisciplinar o disciplinar, individual o en equipo, de mediano o largo plazo. Como se comentó en uno de los grupos de trabajo, lo que sí se debe tomar en cuenta para la estrategia de participación es el calendario agrícola y pecuario, ya que, por lo general, la subsistencia de las comunidades de la región depende de estas actividades y en torno a ellas se desarrolla la vida comunitaria.

En este sentido, se requiere salir de la lógica de formación y evaluación individual que predomina en las universidades convencionales y entrar a una de valoración comunitaria. Para la investigación, esto significa sustituir la visión externa de un investigador por la conciencia integrada con la familia, la comunidad y la naturaleza, donde se sitúa el problema que se pretende abordar. Asimismo, hay que dejar la teoría dirigida a la razón y procurar una enseñanza práctica para comprender con sabiduría. La enseñanza que alienta el espíritu de competencia se reemplaza con una enseñanza complementaria y de reciprocidad. Con base en este principio, la investigación desde lo propio les/nos devolverá la sensibilidad con la naturaleza, con los seres humanos y con la vida comunitaria, así como la responsabilidad respecto a todo lo que nos rodea (Huanacuni, 2015).

En resumen, la investigación que se emprende desde el ISIA debe contribuir al buen vivir de las familias y comunidades para recuperar la autosuficiencia alimentaria, reducir los altos niveles de marginación y recuperar la vinculación comunitaria.

“La atención a la familia se vuelve necesaria, por ser esta el ámbito de canalización a la vida comunitaria del joven y por las expectativas que esta refleja en el modo de asumir sus responsabilidades” (CEA-UIIA, 2014, p. 10).

### *Valoración colectiva de la investigación*

En Jaltepec, así como en muchas otras comunidades indígenas, cualquier proyecto de investigación y el desempeño del investigador tienen que ser validados por el pueblo y por la comunidad académica para que la información generada pueda ser integrada como conocimiento útil. La evaluación supone una recontextualización para que el investigador reflexione sobre las estrategias que le permitieron aprender y que se dé cuenta que toda acción individual tiene un efecto en lo comunitario. José Guadalupe Díaz Gómez y Palemón Vargas Hernández relacionan este proceso con la asignación y evaluación de los cargos en las comunidades indígenas. Como ellos explican, la valoración del proyecto de investigación y del desempeño del estudiante pueden efectuarse como sucede con los cargos comunitarios, en los que la asamblea –como espacio de rectificación– valora el servicio del comunero de acuerdo con las propias normas de convivencia comunitaria. Es la asamblea la que decide si el comunero ya puede sugerir, orientar y dar consejos, y que ya está preparado para asumir cargos de mayor relevancia y responsabilidad comunitaria (comunicación personal, 13 de febrero de 2019). En esta misma lógica comunitaria, el investigador tendría que presentarse ante la comunidad universitaria y ante el pueblo para compartir que puede llevar a cabo un trabajo intelectual desde el servicio y la reciprocidad en el tequio, las asambleas y otras actividades relevantes para la comunidad.

Por otra parte, cuando se trata de un estudiante, las personas que valoren o evalúen su desempeño (docentes, directivos o comuneros) tienen que evitar actos de sanciones o exclusión, porque la valoración es formativa y en constante construcción. Por ello, la valoración debe sustentarse en las siguientes preguntas: ¿cómo se evidencia que el estudiante ha aprendido a investigar?, ¿cuál es la certeza de que el estudiante ya lo puede hacer por sí mismo? y ¿cuál es la responsabilidad de la comunidad universitaria? La valoración tiene que ser en estos términos (Palemón Vargas, comunicación personal, 13 de febrero de 2019).

Sumado a ello, José Guadalupe Díaz Gómez menciona que el pueblo y la comunidad académica también tendrían que valorar la capacidad del estudiante de sorprenderse de la vida comunitaria, porque, si no es así, pierde sentido el trabajo de investigación (comunicación personal, 13 de febrero de 2019). La disposición de la persona de sorprenderse del mundo lo pone en relación con los elementos de la vida comunitaria.

Benjamín Maldonado concuerda con las propuestas de Díaz y Vargas, aunque él refiere que la valoración comunitaria debe estar en proporción con la investigación (comunicación personal, 13 de abril de 2019); es decir, si el trabajo realizado por el estudiante genera información relevante para la comunidad, esta ha de ponerse al conocimiento de todos sus integrantes para su buen uso. Las verdaderas investigaciones comunitarias abordan problemáticas colectivas, como las disputas por el territorio. Por el otro extremo, vemos el desarraigo cultural que algunos jóvenes atraviesan al realizar investigaciones bibliográficas con un alcance limitado a lo académico, lejos de contribuir al buen vivir de sus comunidades.

## REFLEXIONES FINALES

Las entrevistas dialógicas con los estudiantes revelaron que adquieren de su familia y comunidad tres tipos de aprendizajes: los que surgen de las necesidades de sostenimiento familiar, los que devienen de la dinámica comunitaria y que tienen como propósito preservar los elementos de la comunalidad, y los que se obtienen para la comunicación y la pertenencia. Los saberes y conocimientos adquiridos desde nuestros familiares son igual de importantes que los conocimientos académicos. En esta lógica, el ISIA debe fortalecer las prácticas fuera del aula, de tal forma que los estudiantes, docentes y demás miembros de la institución puedan “sentipensar” medianamente la realidad que ha configurado las historias de vida, la comunalidad y los aprendizajes individuales y colectivos.

Por otro lado, las normas eurocéntricas de la investigación científica son poco compatibles con la comunalidad. Esta interfaz hace que muchos jóvenes se limiten únicamente en cumplir el plan curricular, sin reconocer el potencial de la investigación o aprovecharla para abordar los problemas en sus familias y sus comunidades de origen. La práctica de exigir protocolos de investigación elaborados de manera individual, por ejemplo, no es compatible con la cosmovisión ni con las lógicas educativas del alumnado del ISIA. Lo más recomendable es construir proyectos de investigación desde las formas propias comunitarias de comprender el mundo; se trata de construir juntos la espiral de reflexión-acción de la IAP, en vez de forzar el uso de herramientas y técnicas de la investigación positivista para comprender lo comunitario.

Sumado a ello, habrá que revisar la congruencia de los textos académicos y específicamente los libros de metodología con la investigación comunitaria. Muchas veces los docentes buscan estructurar los proyectos de investigación desde su propia formación en universidades convencionales. Pasan por alto las experiencias –personales y comunitarias– y las formas propias de construir el conocimiento. Por consiguiente, los proyectos pierden sentido; los estudiantes realizan lecturas y elaboran sus proyectos solo por cumplir con el encargo académico, y a su vez traslapan estos proyectos sobre la vida comunitaria.

En conclusión, el reto no solo es incluir los conocimientos y saberes comunitarios en la investigación, sino transformar las prácticas investigativas para que sean verdaderamente comunitarias. Se trata de tener la sensibilidad para reconocer las problemáticas de las familias y comunidades de los estudiantes para encauzar la labor social de la universidad y que la formación profesional en el ISIA, incluyendo las investigaciones académicas que se realizan, contribuya a la comunalidad y el buen vivir de lo nuestro, de lo suyo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. e Idárraga, A. (2017). *Ruta metodológica para la construcción de alternativas económico productivas de impacto local y regional*. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Programa Comparte, Conferencia de Provinciales en América Latina.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, pp. 66-77.

- Briseño Roa, J. (2019). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *De Prácticas y Discursos*, vol. 9, núm. 13, pp. 1-23.
- Cardoso Vásquez, E. (2020). Propuesta curricular de la carrera en Comunicación para el Cambio Social en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Tesis de maestría. ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6388>
- Castillo Romero, N. e Ibarra Mateos, M. (2013). Hacia dónde vamos: una revisión del modelo educativo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA) (2014). Modelo educativo: Instituto Superior Intercultural Ayuuk. CEA-UIIA, AC.
- Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA) (2010). Reglamento institucional: Instituto Superior Intercultural Ayuuk. CEA-UIIA, AC.
- Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA) (2006). Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe. Instituto Superior Intercultural Ayuuk. CEA-UIIA, AC.
- Dietz, G. (2014a). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, pp. 161-172.
- Dietz, G. (2014b). Universidades interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, pp. 319-326.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, pp. 3-26.
- Dietz, G. y Mendoza, G. (2008). ¿Cómo investigar con enfoque intercultural? *Revista AZ, Educación y Cultura*, vol. 10, pp. 94-95.
- Guerrero, A. (2013). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral I. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 18, núm. 34, pp. 39-56.
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria. *Integra Educativa*, vol. VII, núm. 4, pp. 159-168.
- Maldonado, B. (2015). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, pp. 47-59.
- Maldonado, B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. CEA-UIIA.
- Manzo, C. (2011). *Comunalidad. Resistencia indígena y neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec (siglos XVI-XXI)*. Centro de Estudios Antropológicos Ce-Acatl, AC.
- Martínez Luna, J. (2009). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares, Conaculta/Secretaría de Cultura/Gobierno de Oaxaca/Fundación Harp Helú.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Montes, F. (2018). *Pensando la universidad*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ocaña Joaquín, R. (2019). La vinculación comunitaria y la propuesta metodológica del ISIA. Tesis de maestría, ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6475>.

- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, vol. 43, pp. 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Rendón Monzón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Conaculta.
- Reyes, J. C. (2017). Tiempo, cosmos y religión del pueblo Ayuuk. Tesis doctoral. Universiteit Leiden, Holanda.
- Robles Hernández, S. y Cardoso Jiménez, R. (comps.) (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää'yën-ayuujuwënmäy-ayuuju mëk'äjten*. UNAM.
- Sáez, R. (2004). La educación Intercultural. *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 859-881. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fb7c7729-7f7a-4616-bc9b-8f65a561e3d2/re33937-pdf.pdf>
- Santiago, A. (2020). Análisis de la investigación en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Tesis de maestría, ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6472>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, vol. 3, núm. 30, pp. 1-29.

# Usos de las lenguas y visiones del egreso entre mujeres indígenas que cursan la diplomatura intercultural wichí-castellano (Salta, Argentina)

## *Uses of languages and visions of graduation among indigenous women who are studying the wichí-castellano intercultural diploma (Salta, Argentina)*

MARÍA MACARENA OSSOLA\*

NURIA MACARENA RODRÍGUEZ\*\*

MARÍA SILVIA MORALES\*\*\*

El objetivo del artículo es ofrecer un recorrido por las experiencias de mujeres indígenas que cursan estudios universitarios en el marco de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia, dictada por la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). Se utiliza una metodología cualitativa y desde una perspectiva etnográfica se presentan sus experiencias en relación con el uso de las lenguas (wichí-castellano) y las visiones que tienen respecto del egreso de la diplomatura. En los resultados se señalan las especificidades de los modos en que se aprenden y utilizan ambas lenguas en sus trayectorias escolares, y las particularidades que tiene el acceso a la universidad siendo mujeres. En las conclusiones se destaca el impacto positivo de la diplomatura entre las mujeres wichí, ya que habilita la construcción de nuevos proyectos de vida en este sector poblacional.

**Palabras clave:**  
mujeres indígenas,  
lengua wichí,  
educación superior

**Recibido:** 7 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 14 de diciembre de 2023 |

**Publicado:** 3 de abril de 2024

**Cómo citar:** Ossola, M. M., Rodríguez, N. M. y Morales, M. S. (2024). Usos de las lenguas y visiones del egreso entre mujeres indígenas que cursan la diplomatura intercultural wichí-castellano (Salta, Argentina). *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1604. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-012)

*The objective of the article is to offer a tour of the experiences of indigenous women who are pursuing university studies within the framework of the Diploma in Wichí-Castilian Intercultural Interpretation and Translation for Access to Justice, offered by the National University of Salta (Salta, Argentina). A qualitative methodology is employed, and their experiences are presented from an ethnographic perspective in relation to the use of the languages (Wichí-Spanish) and their perspectives on completing the diploma program. The results highlight the specific ways in which both languages are learned and used in their educational trajectories, as well as the unique challenges faced by women in accessing university education. In the conclusions, the positive impact of the Diploma program among Wichí women is emphasized, as it enables the development of new life projects within this population. The conclusions highlight the positive impact of the Diploma among Wichí women, since it enables the construction of new life projects in this population sector.*

**Keywords:**

*indigenous women,  
Wichí language,  
higher education*

\* Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSa). Líneas de investigación: antropología de las edades, antropología de la educación y estudios interculturales. Correo electrónico: macossola@gmail.com/https://orcid.org/0000-0001-7222-7464

\*\* Doctora en Humanidades-Área Educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSa). Becaria posdoctoral. Líneas de investigación: educación superior y pueblos indígenas, interculturalidad, política educativa e inclusión. Correo electrónico: nuria.macarena.rodriguez@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-3692-294X

\*\*\* Especialista en políticas públicas para la igualdad en América Latina. Área Comunicación, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSa). Becaria doctoral. Líneas de investigación: usos y apropiaciones de las TIC, educación e interculturalidad, interfases digitales y museos. Correo electrónico: mariasilvia907@gmail.com





## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación en curso acerca de las experiencias de jóvenes indígenas wichí en la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia, ofrecida por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Esta es la primera diplomatura universitaria en Argentina destinada exclusivamente a miembros de un pueblo indígena y es dictada de manera bilingüe (wichí-español), por lo que ambas lenguas constituyen vehículos para la enseñanza y el aprendizaje, tanto en contextos orales como escritos. Es importante precisar que no se trata de una carrera grado o posgrado, sino de una diplomatura de extensión. Con base en esta figura, se propone un lazo entre la extensión universitaria y la formación académica, al capacitar al estudiantado con una carga horaria de 288 horas, y obtener un diploma habilitante, luego de rendir exitosamente cada uno de los exámenes propuestos. Las diplomaturas de extensión se diferencian de las carreras de pregrado, grado y posgrado porque no requieren la obtención del título de nivel medio (secundaria) para realizarlas. En este sentido, manifiestan los esfuerzos de las universidades públicas para ofrecer formación de calidad a diferentes sectores de la sociedad.

En este artículo abordamos las experiencias de las mujeres que forman parte de la primera cohorte de la diplomatura, y ahondamos en tres aspectos: los usos de las lenguas wichí y español en sus trayectorias escolares, la importancia que tiene para ellas estudiar en la universidad, y sus aspiraciones de inserción laboral una vez egresadas.

En términos generales, los wichí sobresalen entre los pueblos indígenas argentinos por dos razones: la prevalencia en el uso de la lengua indígena (el 90% de la población wichí utiliza la lengua indígena como primera lengua) y la marcada desigualdad en el acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, la educación, la justicia, la vivienda y la tenencia del territorio que ocupan (Ossola, 2020). De este modo, mientras la vitalidad de la lengua wichí puede entenderse como una manifestación de resistencia étnica (Hecht, 2008, en Ossola, 2020), la restricción al acceso de servicios escolares y sanitarios evidencia la situación de desigualdad estructural que caracteriza a los pueblos indígenas argentinos (Ossola, 2020). En tal sentido, el acceso a la justicia constituye un ejemplo paradigmático de la exclusión, que afecta principalmente a las mujeres de este pueblo.

Los problemas para acceder a la justicia se replican para el acceso a la educación. Cabe destacar que junto a los mbyà guaraní, los wichí cuentan con los índices más elevados de abandono, sobreedad y repitencia en el sistema escolar del país. Debido a ello, el acceso a la universidad constituye un enorme reto para los wichí. De hecho, solo el 1.5% de los miembros de este pueblo ha tenido acceso a la educación superior (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC, 2004-2005). En este marco, las mujeres wichí se encuentran en una posición de marcada subalternidad, ya que, entre las pocas que logran desarrollar trayectorias escolares prolongadas, esta situación puede generar tensiones en el seno familiar y comunitario por el contraste que se produce respecto de los roles tradicionales ligados al cuidado de la familia y la maternidad (Ossola et al., 2021).

De lo anterior se desprende la relevancia de documentar qué sucede durante la escolaridad de nivel superior de las mujeres wichí. Al respecto, ahondaremos en la temática de las lenguas para conocer cuáles han sido las lenguas que han utilizado

durante sus trayectorias escolares, y cuál es el dominio que consideran tener en la lectoescritura de ambas: el español y el wichí. Asimismo, describiremos el ingreso a la universidad para las estudiantes wichí como una experiencia con gran impacto en su constitución subjetiva, ya que se trata de un hito en sus trayectorias vitales. Finalmente, y tomando en cuenta que la diplomatura es de reciente implementación y las estudiantes wichí con las que tomamos contacto pertenecen a la primera cohorte, pondremos el foco en sus expectativas sobre la graduación y posterior inserción laboral.

El artículo se estructura en seis apartados. En el primero presentamos las perspectivas teóricas en las cuales se asienta nuestra investigación: la antropología de la educación, la antropología de las edades y la sociolingüística. En el segundo se indican cuáles son las herramientas metodológicas que sostienen nuestro estudio. En tercer lugar, se describe a la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia. En seguida, presentamos datos referidos a los usos de las lenguas wichí y español entre el estudiantado de la diplomatura. En quinto lugar, mostramos la importancia que reviste el acceso a la universidad para las mujeres indígenas, y señalamos también algunas de las posibilidades de inserción laboral que ellas proyectan a futuro. Por último, presentamos las reflexiones finales.

## **PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

Este artículo parte de un proyecto de investigación-acción más amplio, desarrollado desde 2011 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, en vínculo con las demandas del Consejo de la Lengua Wichí para la promoción del estudio y la validación de esta lengua en la provincia de Salta. Nuestro abordaje asume las perspectivas teóricas provenientes de la antropología de la educación, la antropología de las edades y la sociolingüística. Desde la antropología de la educación, buscamos reconocer de qué forma los contenidos y diseños escolares son negociados y disputados en los contextos reales de escolarización (Levinson et al., 2007, en Ossola, 2018) tomando en cuenta que estos están anclados en relaciones históricas locales y en complejos entramados políticos, los cuales condicionan y permean las prácticas educativas (Rockwell, 2009). Resultan de particular interés las intersecciones entre biografía y educación, que permiten reconocer la importancia que tienen las instituciones escolares en la (re)elaboración de los proyectos de vida de los sujetos (Vieira y Viera, 2015). En este cruce de perspectivas, se “produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios, y tiempos de aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias” (Delory-Momberger, 2009, p. 7).

Los antecedentes de estudios en el marco de la antropología de las edades son útiles para comprender el rol específico de los jóvenes en el mantenimiento y cambio de las pautas y tradiciones culturales. Desde esta perspectiva, asumimos que la edad constituye una dimensión estructurante de la práctica social (Kropff, 2010) y que la “alteridad etaria” sitúa a los sujetos en posiciones desiguales en la elaboración, adquisición y transmisión de recursos culturales. Se considera a la juventud como un grupo social dinámico y discontinuo, interpelado por segmentos sociales mejor posicionados, pero también interpelador de los órdenes instituidos (Padawer, 2004, en Ossola, 2015). De esta manera, es posible destacar la necesidad de conocer de qué modo se (re)construyen las subjetividades y las identidades de los jóvenes indígenas, tomando en cuenta las actuales condiciones de vida que el orden neoliberal y la globalización imponen.

Entre las múltiples experiencias que transitan los jóvenes indígenas en la actualidad, resultan de particular interés para nuestro estudio las trayectorias escolares prolongadas, aquellas que incluyen la finalización del nivel medio y el cursado de carreras terciarias o universitarias. Estas nuevas trayectorias escolares conforman ámbitos de interrelación *sui generis*, en los que se redefinen las relaciones de alteridad, como así también los vínculos entre estos jóvenes y sus entornos (Czarny et al., 2018).

En pleno siglo XXI, el estudio de las especificidades de las historias de vida de las mujeres indígenas cobra relevancia, y muestra las imbricaciones entre los mandatos sociales, la continuidad de los estudios y los desafíos que muchas veces sus elecciones presentan a las estructuras comunitarias tradicionales (García et al., 2015).

Del campo de la sociolingüística se retoman los estudios sobre la socialización lingüística, que permiten construir una perspectiva integradora sobre la socialización (el proceso de adquisición de pautas culturales) y los procesos de adquisición del lenguaje. Particularmente, el estudio de las lenguas y la escolaridad ayuda a comprender las problemáticas vinculadas con las lenguas como conflictos sociales que involucran a sus hablantes en contextos de enseñanza plurilingües (Gandulfo, 2007), en los cuales se actualizan problemáticas mayores de orden social, económico y simbólico (Hecht, 2010). En el caso de los pueblos indígenas, además, la lengua ha sido el diacrítico fundamental para (re)construir su identidad étnica (Hecht, 2008), y para establecer relaciones de alteridad con la sociedad mayoritaria (Ossola, 2014). En cuanto a los usos que los jóvenes indígenas hacen de las lenguas, se han destacado sus roles activos en la creación y el ejercicio de prácticas culturales y lingüísticas alternativas o heterodoxas (Unamuno, 2011).

Es importante señalar que la realización de estudios universitarios por parte de jóvenes y adultos indígenas en América Latina constituye un nuevo campo de debate en la denominada educación intercultural bilingüe. Esta se había centrado en el estudio de las realidades de niños y niñas que ingresaban al sistema escolar, con énfasis en la confrontación que allí se produce entre las tradiciones culturales indígenas y las impuestas por la escuela (en general, en idioma español y sin tomar en cuenta las especificidades de este sector poblacional). Desde inicios del siglo XXI, cada vez más indígenas han logrado ingresar a la educación superior, y han señalado en muchas oportunidades el racismo y la desigualdad operantes en este nivel educativo.

En este contexto, la formación específica de intérpretes es relevante, ya que

los procesos de formación de intérpretes de lenguas indígenas-español son una dinámica emergente para responder a una necesidad urgente y deben trascender e institucionalizarse adecuadamente [...]. La presencia de los intérpretes puede significar una diferencia importante en cuanto a la atención a pueblos indígenas en un contexto donde la impunidad es cotidiana. Es propicio fomentar la seguridad en los intérpretes a través del trabajo colaborativo, interdisciplinario y con reconocimiento a los saberes sin imponer una visión eurocéntrica. Aunque no hay recetas, estamos ante la posibilidad de innovar, proponer y trabajar de manera conjunta, cooperativa y de la mano de los hablantes y no hablantes de las lenguas (Kleinert, 2016).

De manera específica, Argentina es un país multilingüe que se caracteriza por poseer una enorme diversidad sociolingüística. Además del español y las lenguas de migración, se habla un total de catorce lenguas indígenas con muy diferentes grados de vitalidad lingüística (quechua, toba, pilagá, mocoví, wichí, quichua, guaraní, mbyá, chiriguano, chorote, áonek'ó áyen, nivaclé, mapuche y yopará). Respecto de las políticas

lingüísticas hacia esta diversidad, la única lengua oficial del Estado es el español. Por ello, la educación universitaria se dicta exclusivamente en esta lengua. Debido a esta particular situación, la sociolingüística nos otorga herramientas para repensar la enseñanza bilingüe en un contexto que, si bien continúa siendo dispar (las resoluciones y los programas académicos de las materias de la diplomatura son escritos en español) comienzan a diversificarse en términos lingüísticos: las clases tienen formatos híbridos (virtuales y presenciales), son dictadas de manera bilingüe (español-wichí), y los exámenes responden a los formatos escrito y oral, en ambas lenguas.

## METODOLOGÍA

En términos metodológicos, este artículo se desprende de un proyecto mayor que asume estrategias etnográficas de investigación. Es preciso hacer notar, que nuestro equipo de trabajo realiza investigación-acción junto con el Consejo de la Lengua Wichí (promotores del dictado de la diplomatura) de manera ininterrumpida desde 2011, dictando talleres y coordinando diferentes instancias de capacitación.

Desde la lógica cualitativa de investigación, buscamos comprender la realidad en estudio basándonos en las percepciones de las personas que la conforman, es decir, a partir de las voces de las mujeres que participan de la investigación, y en interacción con nuestras propias significaciones (Yuni y Urbano, 2016). Para tal fin, utilizamos estrategias etnográficas, entre las cuales destacan las entrevistas semiestructuradas que nos permiten reconstruir las perspectivas de las interlocutoras sobre la base de las connotaciones y significados que ellas mismas otorgan a su paso por diferentes instancias escolares. Las entrevistas semiestructuradas con las cuales se sostiene la información presentada en este artículo fueron realizadas por las autoras del artículo durante el periodo de clases presenciales de la diplomatura, llevadas adelante en la sede del Consejo de la Lengua Wichí en Coronel Juan Solá (Morillo, Salta). En aquella ocasión, entrevistamos a siete estudiantes mujeres, provenientes de comunidades indígenas de los departamentos de Rivadavia y San Martín (ambos de la provincia de Salta). También entrevistamos al encargado del seguimiento académico y administrativo de los estudiantes de la diplomatura. Las entrevistas se llevaron a cabo durante los tiempos libres del cursado presencial intensivo de tres días (30 de marzo-1 de abril de 2023). Asimismo, se retoma en el trabajo la voz de una estudiante entrevistada el 16 de noviembre de 2022, durante el encuentro presencial en la sede central de la UNSa.

En la misma línea, hemos desarrollado talleres autobiográficos con estudiantes indígenas, que fueron realizados durante marzo y abril de 2022 en el marco del dictado de la materia Cosmovisión wichí de la diplomatura, en la cual las autoras nos desempeñamos como docentes, en modalidad híbrida (presencial y virtual). Los talleres tomaron como referencia los talleres autobiográficos propuestos por López (2012), cuyo objetivo es motivar la reflexión individual y colectiva acerca de los procesos de adquisición y los usos de las lenguas indígena y español, en vínculo con las trayectorias escolares y laborales de los participantes. En tal sentido, adaptamos los talleres al diseño curricular y los objetivos de la materia.

Durante el encuentro presencial llevado a cabo entre el 10 y el 12 de marzo de 2022, se realizaron unos frisos identitarios, consistentes en *collages* grupales que

narraban aspectos de la cultura indígena, en vínculo con sus trayectorias vitales (en las que están incluidas sus experiencias escolares. Estos talleres permitieron mostrar de qué manera la experiencia escolar, en el nivel que sea del sistema educativo, supone un modo de incorporación e interiorización de los modelos sociales, políticos, culturales y lingüísticos hegemónicos, que se relacionan de múltiples maneras con la cultura propia del pueblo indígena (todo lo cual se resume en experiencias individualizadas diversas).

Debido a ello, la noción de experiencia ocupa un lugar central en nuestro trabajo, por lo que explicaremos a continuación cómo la abordamos. En este escrito se retoman las ideas de Larrosa (2011), quien plantea que la experiencia es “lo que me pasa”. Con esto, intenta pensarla como una categoría existencial, que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como sujeto de la experiencia (Guzmán y Saucedo, 2015). Pensar la experiencia a partir de “lo que me pasa” permite reconocer un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, cada quien tiene la propia (Larrosa, 2011), aun cuando se trate de experiencias colectivas, la forma de vivirlas, la reflexión sobre ellas y la manera en que transforma a cada sujeto es diferente.

Cuando nos referimos a la subjetividad, estamos aludiendo a la categoría de subjetividad política, entendida como la expresión de sentidos que construye cada sujeto sobre su ser y estar en el mundo, en su interacción con otros y otras, en contextos sociohistóricos particulares (Alvarado et al., 2012). Así, aunque la categoría de subjetividad se encuentre marcada por una raíz moderna, encontramos y empleamos nuevas formas de concebirla, pues existen individualidades y formas de interacción que necesitan ser “re-nombradas y resignificadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad” (Alvarado et al., 2008, p. 26).

En el sentido de lo expuesto, en este trabajo intentamos acercarnos a las realidades de los sujetos –las sujetas– situados –situadas–, lo cual implica “encontrarse con ellos desde sus propias maneras de nombrarse, de mirarse a sí mismos, que no están ancladas a las precisiones teóricas del sujeto unitario moderno, sino que transitan en la contingencia, la contradicción y la pluralidad” (Arroyo y Alvarado, 2017, p. 391). Para el análisis de estas experiencias, retomaremos aspectos de sus trayectorias escolares previas, pues consideramos que ese “lo que me pasa” al que refiere Larrosa (2011) siempre guarda algún tipo de relación con “lo que me pasó”.

Por otro lado, analizamos datos obtenidos de una encuesta aplicada entre el estudiantado de la diplomatura en abril de 2022. El corpus está constituido por las respuestas que dieron a través de Google Forms 22 estudiantes, 13 mujeres y 9 varones. La mayoría tiene más de 30 años de edad, por lo cual varios ya han realizado otras formaciones de nivel superior (principalmente vinculadas con la docencia en los niveles inicial y primaria). Asimismo, hay que destacar el perfil heterogéneo en las trayectorias escolares previas. En tal sentido, para acceder a la diplomatura, no era condición necesaria tener terminado el nivel medio de estudios, por lo que algunos no han finalizado la secundaria, mientras otros cuentan con nivel terciario completo o incompleto. El rellenado del formulario fue opcional, y se centró en la indagación por distintos aspectos que tienen que ver con la situación personal y laboral; la trayectoria escolar; los sentidos de cursar la diplomatura; el uso oral y escrito de

la lengua wichí y el castellano, entre otros. El objetivo de la encuesta fue recolectar datos estandarizados acerca de las trayectorias formativas del estudiantado, a modo de triangularlos con los datos de campo.

Por último, destacamos que nuestra perspectiva de trabajo responde a las perspectivas colaborativas, que permiten la generación de conocimientos sobre las problemáticas socioeducativas y lingüísticas, y apoyan, a su vez, procesos de autogestión entre sectores subalternos (Dietz y Álvarez, 2014).

## LA DIPLOMATURA

Nuestro artículo aborda las experiencias de mujeres indígenas que realizan sus estudios en la Diplomatura en Interpretación y Traducción Bilingüe e Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia. Se trata de una iniciativa de formación exclusiva para miembros del pueblo wichí, propuesta por el Consejo Wichí Lhämtes (CWLh) –Consejo de la Lengua Wichí– y dictado en la Facultad de Humanidades de la UNSa, con el apoyo del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Su concreción es el resultado de una demanda y una necesidad, expresada por la comunidad indígena wichí, de formación lingüística, cultural y jurídica para dicho sector poblacional. Como ya señalamos, la lengua wichí destaca por su gran vitalidad. Esto se traduce en el elevado porcentaje de usuarios que declaran hablarla o entenderla (94%), hablarla usualmente (82%) y haberla aprendido como lengua materna (81%) (INDEC, 2004-2005). Esta vitalidad trae aparejada una fuerte identidad étnica al interior del pueblo indígena. Por otro lado, la mayor parte de los miembros del pueblo wichí son bilingües, ya que también utilizan la lengua estatal, el español. Esta lengua es aprendida por lo general como segunda lengua, en contacto con la sociedad mayoritaria y en contextos de escolarización formal:

En realidad nosotros cuando empezamos a escolarizarnos, desde los 5 años, nos mandan a la escuela sin saber hablar castellano, pero obedecemos y todavía nos queda eso de seguir obedeciendo a los padres hasta el día de hoy, de ir a la escuela desde los 4 años sin saber el castellano. [...] desde el prejardín hasta el séptimo grado únicamente yo escuchaba, entendía, pero casi no me comunicaba en castellano con los maestros (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 16 de noviembre de 2022).

Retomando los inicios de la creación de la diplomatura, en 2017, el CWLh, junto con el grupo de estudio de la universidad y los órganos asesores (Tepeyac y Asociana), organizaron un espacio de consulta y participación denominado: la Lengua Wichí y el Acceso a la Justicia. Aquí se expuso que el acceso a la justicia es una de las problemáticas acuciantes entre los wichí, ya que transitan por instancias de desestimación de aspectos lingüísticos y culturales propios hasta las apreciaciones y sentencias injustas (Buliubasich et al., 2019). Aquel espacio de trabajo derivó en la elaboración de conclusiones entre las cuales, como propuesta central, se encontraba la creación de “una carrera de dos años para la formación de intérpretes bilingües con competencias para actuar en todas las instancias de la justicia” (Facultad de Humanidades, 2019, p. 2).

En 2019 se presentó el proyecto de la diplomatura, que fue aprobado por la Facultad de Humanidades de la UNSa (Res. H. N.º: 2156). Entonces, la posibilidad de generar un espacio formativo en el ámbito académico viabiliza que, quienes transiten

y culminen esta formación, promuevan el reconocimiento y el empleo de la lengua wichí en los procesos judiciales y, así, dar cumplimiento efectivo a otros derechos universales. Cabe destacar que este proceso va de la mano con otra instancia de lucha del CWLh a nivel provincial: la solicitud de oficialización de la lengua wichí en la provincia de Salta. Al respecto, si bien no se logró la oficialización, en junio de 2019 la Cámara de Senadores y de Diputados de la provincia aprobó la Ley N.º 8.253, que “promueve el conocimiento y salvaguarda de la lengua Wichí, y el reconocimiento del Alfabeto Unificado Wichí Lhämtes, a fin de propiciar la diversidad cultural y lingüística en el territorio de la provincia de Salta”.

Se destaca que la diplomatura expresa la participación activa del CWLh desde sus inicios hasta su culminación. Esta particularidad caracteriza a esta propuesta formativa, ya que no recae en las decisiones o acciones por parte de una institución, como puede ser la universidad, sino que estipula el trabajo mancomunado entre la academia, el CWLh y las instituciones asesoras que la integran (Asociana y Tepeyac).

La diplomatura tiene una duración de 24 meses con una carga horaria de 288 horas reloj. Su objetivo general es formar intérpretes y traductores interculturales wichí-castellano para mejorar el acceso a la justicia y reforzar el ejercicio efectivo de los derechos del pueblo wichí reconocidos por las constituciones nacional y provincial (Salta) a fin de garantizar que la lengua wichí sea reconocida e incorporada en todos los procesos judiciales que involucren a los miembros de este pueblo.

Sus objetivos específicos son:

- Brindar la formación lingüística, cultural y jurídica que los estudiantes requieren para desempeñarse como traductores e intérpretes wichí-castellano en las instancias vinculadas con procesos judiciales.
- Generar un espacio de reflexión crítica acerca de las relaciones entre lenguas, culturas y mecanismos de administración de justicia en un marco de pluralismo jurídico.
- Fomentar el diálogo y el intercambio constructivo entre saberes propios del pueblo wichi y las disciplinas académicas involucradas en esta diplomatura.
- Generar y mantener un espacio interinstitucional de cooperación y diálogo intercultural que favorezca el efectivo acceso a la justicia del pueblo wichí en el marco de los derechos reconocidos.
- Fortalecer el rol del Consejo de la Lengua Wichí en la promoción de los derechos lingüísticos.

En cuanto al perfil de los destinatarios, se trata de “miembros del pueblo wichí con estudios secundarios completos o que hubieran aprobado la prueba de adultos mayores de 25 años de ingreso a la Facultad de Humanidades, que tendrá la especificidad que esta carrera requiere. En ambos casos deben acreditar los conocimientos en lectura y escritura del wichí y el castellano” (Res. H. N.º: 2156, 2019, p. 4).

Respecto a su estructura curricular, la diplomatura se organiza en tres módulos. A su vez, cada módulo cuenta con cuatro asignaturas: Módulo Jurídico (materias: Introducción al derecho, Derecho indígena, Derecho procesal y Práctica jurídica); Módulo de Cosmovisión Wichí (materias: Introducción al concepto de cosmovisión,

Diversidad del pueblo wichí, Justicia wichí I y Justicia wichí II); y Módulo de Lenguas (materias: Lingüística y lengua wichí, Lengua wichí: oralidad y escritura; Lengua castellana: oralidad y escritura; y Traducción e interpretación).

Cabe destacar que el dictado de la diplomatura estuvo pensado inicialmente para los años 2020-2021 en la sede del Consejo Wichí Lhämtes: Coronel Solá (departamento Rivadavia, Salta). Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, dicha instancia se tuvo que postergar, y dio inicio formal en noviembre de 2021 a través de clases virtuales sincrónicas y asincrónicas. Durante 2022 se pudieron retomar los encuentros presenciales para fortalecer la trayectoria académica del alumnado.

La diplomatura cuenta actualmente con 37 estudiantes pertenecientes a diversas comunidades wichí de la Provincia de Salta, de las localidades de Santa Victoria Este, Ballivián, Embarcación, Morillo, Tartagal, en donde la mitad son mujeres, que se destacan tanto por su presentismo como por sus resultados académicos.

Es importante destacar que la diplomatura, en el desarrollo de su primera cohorte, ha cumplido con todos los objetivos específicos esperados. Asimismo, se ha configurado como un emblema de las posibilidades de formación académica de los sectores históricamente relegados del acceso a la universidad. En la actualidad, se está trabajando en el cierre del dictado de la primera cohorte (previsto para agosto/septiembre 2023), así también con la posibilidad de articular pasantías en el Poder Judicial salteño entre los egresados. Por último, se analiza la posibilidad de abrir una segunda cohorte.

## RESULTADOS

Presentamos los resultados de la investigación hasta el momento en dos apartados. En primer lugar, compartimos los datos referidos a los usos de las lenguas wichí y español entre el estudiantado de la diplomatura, para lo cual partimos de algunos aspectos relacionados con la lengua wichí que sirven para otorgar significado a la información analizada. En segundo lugar, abordamos la importancia que reviste el ingreso a la universidad para las mujeres indígenas que cursan la diplomatura y retomamos algunas de las posibilidades de inserción laboral que ellas proyectan para la instancia posterior al egreso.

### *Acerca de las lenguas en la escolaridad*

En este apartado abordamos aspectos referidos a los usos de las lenguas wichí y español entre el estudiantado de la diplomatura que respondieron la encuesta. Antes de hacerlo, precisamos de manera breve algunos elementos de la lengua wichí.

La lengua wichí integra la familia lingüística mataco-mataguayo, que incluye también al chorote, el nivaklé y el maká (Censabella, 2009). Los wichí son el grupo más numeroso de esta familia y ocupan, desde hace siglos, zonas adyacentes a los márgenes de los ríos Pilcomayo y Bermejo. Se encuentran en el sur del departamento de Tarija (Estado Plurinacional de Bolivia) y, en Argentina, al este de la provincia de Salta y el oeste de las provincias de Formosa y Chaco. El Censo Nacional realizado en Argentina en 2010 registra a 50,149 miembros de este pueblo (INDEC, 2010), que representan al 5.28% del total de población indígena del país. En la actualidad



se reconoce la existencia de dos grandes grupos dialectales dentro de esta lengua: el pilcomayeño y el bermejeño, que responden a la ubicación histórica de los grupos en relación con los ríos Pilcomayo y Bermejo. Estos grupos no son homogéneos y se observa una subdivisión en arribeños y abajeños al interior de ellos (Nercesian, 2013). Esta división, asimismo, coincide con la que los propios usuarios de la lengua reconocen (Nercesian, 2013).

En cuanto al uso de las lenguas, los estudiantes asumen tener competencias en las dos lenguas: el wichí y el español. El 100% de los encuestados aprendió wichí en su hogar, mientras que el 18.2% también aprendió el español en sus casas (cuatro estudiantes, dos mujeres y dos varones). De la encuesta se desprende que un estudiante aprendió también chorote y chulupí en su hogar (se trata de otras dos lenguas indígenas, este estudiante es varón).

De lo anterior se destaca que la lengua indígena puede considerarse su primera lengua, ya que fue aprendida en el entorno de la socialización familiar y comunitaria. Por ello, es una lengua ligada a los aspectos familiares y a la identificación étnica. Adquirieron esta lengua en el ámbito doméstico, es decir, se trata de un fenómeno y una práctica sociocultural que los preexiste, pero de la cual se apropian en tanto devienen miembros de su grupo social y participan de su entorno (Ossola y Hecht, 2011). Desde esta lógica, hay que vincular los usos de la lengua con la (re) creación de las identidades de los sujetos. En este caso, para el estudiantado, la lengua wichí se liga a los valores afectivos, es una marca explícita de pertenencia grupal, y justamente, como diacrítico étnico, porta un valor positivo entre sus hablantes (Ossola y Hecht, 2011).

En la encuesta consultamos sobre cuáles eran los ámbitos en los que utilizaban en su mayoría la lengua indígena, y respondieron que la utilizan sobre todo para comunicarse con las abuelas y los abuelos, para las interacciones en la comunidad, para hablar con las niñas y los niños, y en la iglesia (la mayor parte de los wichí participan en cultos en iglesias protestantes). En todos estos contextos se trata de usos principalmente orales de la lengua.

Una situación poco explorada aún es el uso escrito de la lengua wichí (Guanuco y Ossola, 2022). De las encuestas se desprende que el 100% de los encuestados puede escribir en la lengua indígena, aunque de ese total, el 36.4% (8 estudiantes, 6 mujeres y 2 varones) solo escribe “un poco”. En este contexto, una cuestión aún menos explorada es el ámbito donde los niños y adolescentes wichí aprenden a escribir en su propia lengua, dado que la educación que reciben responde al currículo estandarizado en la esfera nacional, e impartido en su totalidad en español.

La mayor parte de quienes respondieron a la encuesta, 13 estudiantes que representan el 59.1%, aprendió a escribir wichí en su hogar (7 mujeres y 6 varones). Esto es significativo para emprender nuevas indagaciones, ya que se desconoce de qué modo lo han aprendido, o quiénes han sido las personas encargadas de la enseñanza, tomando en cuenta que en ningún nivel de la educación formal se prevé la enseñanza de esta lengua. En cuanto a las dificultades para la escritura en wichí, el 81.8 % (18 estudiantes) señala que la principal dificultad para escribir en wichí es la diversidad de variedades dialectales (10 mujeres y 8 varones).

En trabajos anteriores (Ossola 2018, 2014) hemos señalado que las trayectorias escolares y lingüísticas de los jóvenes indígenas bilingües no pueden comprenderse sin considerar los usos que realizan del español/castellano, lengua oficial de facto en Argentina (Carrió, 2014) y única lengua de la escolarización (Unamuno, 2011). En el caso de los jóvenes wichí, el español puede ser considerado como su segunda lengua, relacionada con los aprendizajes en los espacios escolares y con los vínculos interétnicos.

De esta manera, ante el interrogante acerca de la lengua que más emplearon durante sus estudios primarios y secundarios, el 68.2% responde haber utilizado el español (10 mujeres y 5 varones). Al respecto, la mayoría de los jóvenes indígenas wichí indican que han tomado contacto con el español en la escuela, donde estudiaron bajo un modelo castellanizante y asimilacionista, que no tuvo en cuenta sus especificidades culturales y lingüísticas (Ossola y Hetch, 2011). Observaciones recientes y trabajos de investigación en curso muestran que las escuelas ubicadas en comunidades indígenas de Salta continúan sosteniendo un modelo basado en la enseñanza en español y con poca interacción con las comunidades, los conocimientos y las lenguas locales (Schmidt, 2011).

No obstante lo anterior, entre los estudiantes que respondieron la encuesta, se encuentra que un 50% señala haber empleado la lengua wichí durante su paso por la escuela primaria y el colegio secundario (6 mujeres y 5 varones). Lamentablemente, no contamos con datos para reconocer si el uso de tal lengua constituyó un vehículo para la enseñanza y el aprendizaje, o si la utilizaron solo para el intercambio entre estudiantes, y con los auxiliares bilingües, en espacios informales (o en espacios formales de interacción con el auxiliar bilingüe, figura utilizada durante los tres primeros años de escolaridad primaria, y con fines de traducción).

En cuanto a la adquisición y usos de la lengua española, destacamos que ocupa lugares ambiguos en las trayectorias escolares de los jóvenes (Ossola, 2018). Si bien se trata de una lengua impuesta por el sistema escolar, también se visualiza como una herramienta de apropiación, que posibilitará la construcción de diálogos e intercambios más horizontales con la sociedad mayoritaria. Los jóvenes reconocen que en sus comunidades de origen son habladas diferentes variedades del español, las cuales revisten desiguales valoraciones sociales, y que son señaladas por los no-indígenas como variedades “inferiores”, “problemáticas” o “interferidas” por las lenguas indígenas (Unamuno, 2011).

La dificultad percibida para hablar el español se agudiza al tomar en cuenta las habilidades para escribir en esta lengua, ya que, si bien fue la lengua de su escolarización, durante los trabajos de campo y los talleres hemos percibido que durante sus interacciones en español aparecen sentimientos de inseguridad, así como, en algunos casos, se registró recurrentemente la afirmación “es que no entiendo bien el español aún”. No obstante, escribir en español resulta un objetivo estratégico para los jóvenes, por su utilidad para adquirir los conocimientos del mundo occidental, y también para aprender de qué manera interactuar con los diferentes actores y organismos estatales (Ossola, 2018). En tal sentido, una estudiante mujer comenta: “Eh [...] La importancia que tiene [la diplomatura] es que [...] más que nada creo que es un fortalecimiento para la lengua, en cuanto a la lectura y la escritura” (entrevista estudiante mujer, 16 de noviembre de 2022).

En lo concerniente a la escritura del español, entre los encuestados, el 45.5% (10 estudiantes, 9 mujeres y 1 varón) valora su capacidad como buena, el 40.9% se autoevalúa como regular (9 estudiantes, 3 mujeres y 6 varones), el 9.1% (2 estudiantes, 1 mujer y 1 varón) lo hacen como excelente, mientras que un estudiante (4.5%) se considera malo en esta capacidad. El lugar donde aprendieron esta destreza es principalmente la escuela, con el 90.9% (20 respuestas, 12 mujeres y 8 varones). En cuanto a las dificultades para la escritura en español, la principal es que les cuesta organizar sus ideas en esa lengua, ya que 16 estudiantes (11 mujeres y 5 varones) indicaron esta respuesta (72.7%).

Al respecto, cuatro estudiantes mujeres de la diplomatura, en el contexto de entrevistas desarrolladas el 30 de marzo de 2023, nos comentaban lo siguiente:

La verdad, creo que me falta mucho para aprender el castellano. Yo hice la primaria y la secundaria, pero, es muy poco lo que yo aprendo de la secundaria porque yo estoy en una comunidad wichí donde todo el tiempo hablamos solamente wichí y hasta ahora yo nunca salí de mi comunidad. Siempre estuve ahí en Carboncito, nunca fui a una ciudad para estudiar o convivir con gente que hablan el castellano, siempre ha estado en mi casa. Solamente hablamos wichí y yo veo que hace falta aprender castellano, porque ahora, por ahí voy a algunos encuentros y tengo que estar callada porque por ahí me cuesta expresarme. Y es muy importante aprender el castellano desde chico. Pero bueno, nosotros siempre fuimos así gente muy pobre, que nunca tuve más oportunidades de viajar a estudiar, salir a estudiar a la ciudad. Siempre estuve ahí, en mi comunidad, nomás. Hice la primaria en la comunidad, también la secundaria y la terciaria también (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Cuando cursé en la secundaria, era muy muy tímida, no hablaba el castellano o si hablaba solamente era un hola o chau. Y dentro de la comunidad es como una burla, que nos como dicen que una es criolla y tiene que hablar castellano, pero en la comunidad es cien por ciento hablar su idioma, hablamos nuestro idioma y cuando nos escuchan hablar en castellano es cómo que se ríen (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Hay veces como una bronca que tengo de mi maestro, que fueron, porque me castigaban por no hablar el castellano, me ponían en penitencia por no decir “permiso quiero ir al baño”, o porque no aprendía y me golpeaban, así con la cabeza o con una regla, así. Era como lo que hoy en día sería un maltrato. Pero en esa época nunca le conté a mis padres o nunca la gente de la comunidad iban a reclamar a los maestros o a los directivos ¿por qué? Porque no hablaban el castellano. Entonces hoy en día como me recibí de docente, esas cosas no las permito, no está en mí el hacerlo de vuelta, digamos, de castigar a los chicos. Hoy en día solo quiero que ellos aprendan. Que no pase como yo pasé dentro de la comunidad (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

En la secundaria, cuando hablé el castellano, fue el último año, digamos, de cursada, en quinto año. Recién ahí pude sacar el miedo o romper la timidez de leer algo en público o de hablar con mis profesores (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Estos registros nos permiten iniciar la documentación acerca del uso de las lenguas por parte de mujeres indígenas en el sistema de educación superior, en una carrera bilingüe, que requiere destrezas de lectoescritura en español y en wichí. Visualizamos la inseguridad y la timidez que sienten las mujeres wichí para entablar conversaciones y responder en castellano, la cual se refleja en la elaboración de sus escritos (dato que obtenemos al haber sido docentes de la materia Cosmovisión wichí). Asimismo, es importante tomar en cuenta la variable intergeneracional,

ya que hemos señalado los cambios que se producen en el seguimiento de las trayectorias escolares cuando se correlacionan el género y la edad (Ossola et al., 2022). De esta forma, entre las mujeres más jóvenes, el rendimiento académico y el manejo de la lengua escolar (el español), se acerca mucho más a las trayectorias de las mujeres de sus mismas edades pertenecientes a la sociedad no-indígena (Ossola et al., 2022).

## **INGRESO A LA UNIVERSIDAD Y VISIONES DEL EGRESO**

Nos detendremos ahora a explorar la importancia que tiene para estas mujeres ingresar a una carrera universitaria.

Es como palabra mayor, digamos, universidad, porque nunca pensé llegar. Siempre en mi comunidad. Y cuando llegué no sé si estaba en una burbuja o si era un sueño que ya está por romperse, no podía creer y es algo muy lindo, es una experiencia única. Y digo, bueno, valió la pena el sacrificio que hice durante todos los años (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Y estudiar a la universidad era, no sé, para mí era un sueño porque universidad, estudiar ahí es muy difícil, porque por acá cerca no hay. Y es lindo. Y me gustaría algún día que no se corte esta carrera, que haiga más diplomaturas de la UNSa (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Durante conversaciones informales, nos indicaron que muchas veces, en el seno de las familias, el acceso a la educación superior se destina exclusivamente como un futuro posible para los varones, pero no para las mujeres. Así, muchas de ellas señalaron que sus hermanos o sus parejas sí habían accedido a la educación superior (la mayoría de las veces a estudios terciarios y sin lograr finalizarlos), pero para ellas no consistía en un camino posible.

No obstante lo anterior, el aporte de las mujeres indígenas a la carrera es enorme. Así lo indica el encargado del seguimiento de los estudiantes de la diplomatura:

Son ellas las que se dan cuenta y hablan de los problemas de la comunidad [durante el cursado]. [...] son ellas las que hablan de los problemas, los abusos, las violaciones, los problemas del territorio, los problemas internos. Las chicas son las que están denunciando, todo el tiempo. Yo creo que también juega mucho el tema de que (algunas) son maestras [...] Por eso puede ser que también son más chicas las que están estudiando o las que le meten más pilas (administrativo universitario responsable del seguimiento académico del estudiantado de la diplomatura, fragmento de entrevista, 31 de marzo de 2023).

Todos estos temas y problemas que las mujeres llevan a discusión durante el dictado de la carrera se vinculan también con las proyecciones que ellas hacen de las posibilidades de inserción laboral futura. En tal sentido, en trabajos anteriores (Rodríguez, 2022, 2020; Ossola, 2015) hemos explicado cómo los estudiantes indígenas que asisten a la UNSa, en coincidencia con estudiantes indígenas de otras universidades argentinas y latinoamericanas, poseen expectativas de retorno a sus comunidades al finalizar sus carreras. Recordemos que la idea de “retorno” no siempre se concreta en regresar materialmente a sus comunidades, sino que puede relacionarse con vinculación con la comunidad que no se interrumpe por la distancia física y posibilita que los sujetos contribuyan a su comunidad desde la formación recibida en la universidad.

Cuando se interroga a los estudiantes de la diplomatura acerca de sus expectativas luego de concluir el cursado, las respuestas varían. Algunas se refieren en general a ayudar a miembros de su pueblo:

Bueno, cuando termine de cursar me gustaría, pero es medio difícil, me gustaría trabajar, ayudar a la gente porque hay muchas cosas que ellos desconocen. Hay cosas que ellos no saben cómo [resolver]. Si les llega una notificación ellos no entienden. Me gustaría algún día ayudarlos para que ellos entiendan bien de qué se trata (entrevista a estudiante mujer, 30 de marzo de 2023).

Otras especifican que, luego de concluir sus estudios en la diplomatura, quieren enfocarse en los derechos específicos de las mujeres del pueblo wichí:

Si hay oportunidad de poder ayudar a las mujeres, digamos, de esto, de lo que es la justicia, o de entender al menos algunos puntos de los derechos. [Me gustaría trabajar] dentro de la comunidad, ayudando a las mujeres y a los hombres también en los distintos casos que a veces no entendemos cómo son las leyes, digamos, de la Justicia y dar una mano o información de cómo serían los pasos, digamos (entrevista a estudiante mujer, 30 de marzo de 2023).

Aunque existe variedad en el cómo, todas las respuestas apuntan a contribuir con sus comunidades para favorecer el acceso a la justicia. Así, aunque las particularidades de la diplomatura permiten que sus estudiantes no deban alejarse –por un periodo largo ni a una distancia tan grande– de sus lugares de residencia para cursar, se puede evidenciar la idea de retorno (a partir de la idea general de “contribución”) planteada anteriormente. Un punto que sobresale entre algunas de las estudiantes entrevistadas es la idea de colaborar de manera específica con las mujeres de las comunidades wichí, en particular, las mujeres y las niñas representan el sector más alejado del acceso a la justicia.

## CONCLUSIONES

La Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia constituye un importante avance para la consecución de la garantía de los derechos de los pueblos indígenas en la Argentina, consagrados en la Constitución nacional y la Constitución provincial salteña. Su emergencia como una demanda del pueblo wichí, su formato académico híbrido, las lenguas utilizadas para su dictado, y la flexibilidad y retroalimentación de los contenidos constituyen un ejemplo de las posibilidades reales de diálogo intercultural entre las comunidades indígenas y la academia.

Entre todo lo anterior, y teniendo en cuenta la primacía de la lengua indígena en el desarrollo de las trayectorias vitales de las mujeres y los hombres wichí, destacamos la concreción de una enseñanza bilingüe. Esta no se limita al uso de la lengua wichí para la traducción de contenidos, sino que ambas lenguas son utilizadas como idiomas para la enseñanza, el estudio y la evaluación académica. Asimismo, tanto el castellano como la lengua indígena se utilizan en formatos oral, escrito y virtual. Todo ello marca un quiebre significativo en la valoración que las lenguas indígenas han tenido en la educación universitaria del país.

Considerando en específico las trayectorias escolares del alumnado, resulta significativo contar con datos que den cuenta de los usos de las lenguas durante su paso

por los diferentes niveles escolares, así como sus sentimientos respecto de cada una de ellas. En tal sentido, la encuesta nos ha permitido reafirmar el lugar central de la lengua indígena, aprendida en los entornos familiares y adquirida durante la infancia. Su uso oral cotidiano se encuentra vigente en los asentamientos comunitarios indígenas, lo cual garantiza su transmisión intergeneracional. Una situación diferente ocurre con la escritura de esta lengua, ya que, al no ser utilizada como lengua de escolarización, su enseñanza no se encuentra sistematizada.

Por otro lado, las percepciones acerca del uso del español nos muestran las inseguridades y silenciamientos que atraviesan las mujeres estudiantes al momento de tener que emplear esta lengua en formato oral. En nuestras observaciones e intercambios durante el trabajo de campo, hemos notado que, si bien esta situación es común entre todos los miembros del pueblo wichí, se agudiza entre las mujeres indígenas. Estas inseguridades también se trasladan a la escritura del español. En este punto llama la atención que un número importante de las estudiantes autoevalúa su destreza al respecto como “buena”.

Como señalamos, las condiciones de pobreza y falta de oportunidades permea las vidas de las mujeres y los varones wichí. En ese contexto, ingresar a la universidad constituye un hito significativo en sus trayectorias vitales (Ossola, 2020). Esto se torna más visible entre las mujeres, sector poblacional que no ha visualizado el desarrollo de carreras universitarias como una posibilidad real en sus vidas. Una cuestión a resaltar es la importancia de acceder a la educación superior universitaria en una institución de tipo convencional, pues es el primer hito significativo que asemeja sus trayectorias a las de la población juvenil mayoritaria, o no indígena. En este sentido, las expresiones de orgullo, valía y perseverancia resultan significativas.

En cuanto a las posibilidades de inserción laboral a futuro, las mujeres hacen hincapié en el hecho de poder actuar en favor de su pueblo. Aquí la viabilidad de defender particularmente los derechos de las mujeres genera la apertura de nuevas oportunidades de garantizar el cumplimiento de sus derechos de ciudadanía.

Por todo lo anterior, destacamos el impacto positivo de la diplomatura en el desarrollo de su primera cohorte. De manera particular, entre las fortalezas de la carrera se encuentran el aumento de la autoestima y la percepción positiva de la posición social que ocupan, las destrezas adquiridas en el uso del español (lo cual incluye su uso académico y jurídico), la posibilidad de cursar estudios superiores sin tener que desplazarse geográficamente a grandes distancias, y las habilidades que se ganan en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (Ossola y Soriano, 2023).

Asimismo, la apuesta por contar con un cupo de participación de las mujeres ha sido de gran impacto, ya que son ellas las encargadas de visibilizar las problemáticas que atraviesan, a la vez de generar los primeros mecanismos de acción interculturales y bilingües para darles respuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. y Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: el caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 2, pp. 855-869. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/743>

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 6, núm. 11, pp. 19-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7387784>
- Arroyo Ortega, A. y Alvarado, S. V. (2017). Subjetividad política: interceptaciones afrodescendientes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 1, pp. 389-402. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2970/803>
- Buliubasich, C., Ossola, M. M. y Rodríguez, H. (2019). Pueblos indígenas, derechos lingüísticos y acceso a la justicia. El proyecto de formación de jóvenes intérpretes bilingües interculturales del Consejo Wichí Lhämtes (Salta, Argentina). *Abya-yala: Revista sobre Acceso à Justiça e Direitos nas Américas*, vol. 3, núm. 1, pp. 125-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7000893>
- Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En *De lenguas, ficciones y patrias* (pp. 149-184). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Censabella, M. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. UNICEF y FUNPROEIB Andes.
- Czarny, G., Ossola, M. M. y Paladino, M. (2018). Presentación al dossier Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina Muhunchik -Jathasa*, vol. 4, núm. 1, pp 5-17. <https://doi.org/10.59159/2018/320>
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. (2014). Etnografía colaborativa: coordenadas desde un proyecto en curso (InterSaberes). En Universitat Rovira i Virgili (ed.). *Periferias, fronteras y diálogos: actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español* (pp. 3447-3471). Universitat Rovira i Virgili.
- Facultad de Humanidades (2019). Resolución H. N°: 2156. Universidad Nacional de Salta. [http://bo.unsa.edu.ar/cdh/R2019/RES\\_2019\\_H\\_N\\_2156.pdf](http://bo.unsa.edu.ar/cdh/R2019/RES_2019_H_N_2156.pdf)
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo: el guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Editorial Antropofagia.
- García Palacios, M., Padawer, A., Hecht, A. y Novaro, G. (2015). Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina. En *Actas de las XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-061/514.pdf>
- Guanuco, R. S. y Ossola, M. M. (2022). Diversidad lingüística y educación secundaria. Reflexiones sobre la lectura de textos narrativos bilingües (español-wichí) entre jóvenes indígenas. *RELEN*, vol. 1, núm. 4, pp. 113-132. <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/91>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. I. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/157>

- Hecht, A. C. (2010). *Todavía no se hallaron hablar en idioma”: procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Lincom Europa.
- Hecht, A. C. (2008). Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos. *Alteridades*, vol. 36, núm 18, pp. 145-159. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/204/203>
- Hecht, A. C. y Ossola, M. M. (2016). Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 30, núm. 13, pp. 5-24. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20160002>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. República Argentina.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2004-2005). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Ministerio de Economía y Producción. República Argentina.
- Kleinert, C. (2016). Didáctica para la formación de intérpretes en lenguas nacionales de México: trabajar de manera multilingüe. *Entreculturas*, núm. 7-8, pp. 599-623. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11356>
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá*, núm 16, pp. 171-187. [https://www.ava.unam.edu.ar/images/16/pdf/ava16\\_kropff.pdf](https://www.ava.unam.edu.ar/images/16/pdf/ava16_kropff.pdf)
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skiliar y J. Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- López, L. E. (2012). Viajes de autodescubrimiento: autobiografías y procesos de transformación identitaria con estudiantes indígenas. En R. Cuenca (ed.). *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 133-171). Instituto de Estudios Peruanos.
- Nercesian, V. (2013). Bases lingüísticas y sociohistóricas del estudio dialectal del wichi/ weenhayek. *Actas del VII BSA International Congress/2013 “Lenguas indígenas de Bolivia: teoría y praxis”*. [http://lenguawichi.com.ar/wp-content/uploads/2019/10/NERCESIAN\\_VariacionDialectalWichi-AEB\\_2013-2.pdf](http://lenguawichi.com.ar/wp-content/uploads/2019/10/NERCESIAN_VariacionDialectalWichi-AEB_2013-2.pdf)
- Ossola, M. M. (2020). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Desidades. Revista Eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*, núm. 26, pp. 39-51. [http://desidades.ufrj.br/es/featured\\_topic/jovenes-indigenas-y-educacion-superior-en-argentina-experiencias-y-desafios-del-ingreso-la-permanencia-y-la-graduacion-universitaria/](http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/jovenes-indigenas-y-educacion-superior-en-argentina-experiencias-y-desafios-del-ingreso-la-permanencia-y-la-graduacion-universitaria/)
- Ossola, M. M. (2018). Educación superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, vol. 3, núm. 22, pp. 56-63. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220306>
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias: etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE, Editorial Universitaria.
- Ossola, M. M. (2014). Diversidad cultural y lingüística en la educación superior en Argentina. Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, núm. 27, pp. 128-141.



- Ossola, M. M. y Hecht, A. C. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, vol. 244, núm. 23, pp. 7-11. <http://www.noveduc.com/l/revista-novedades-educativas-244-abril-11/832/03283534>
- Ossola, M. M. y Soriano, G. V. (2023). Alfabetización digital y educación intercultural. Jóvenes indígenas en contexto de virtualización de la educación superior. *Etnografías Contemporáneas*, vol. 9, núm. 17, pp. 220-233. <https://revistas-academicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1475/3453>
- Ossola, M. M., Di Pietro, N. y Soriano, G. V. (2022). Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichí. Un estudio intergeneracional (Salta, Argentina). *Desidades. Revista Eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i34.53588>
- Ossola, M. M., Soriano, G., Rodríguez, N. y Di Pitro, N. (2021). Jóvenes universitarios provenientes de contextos rurales e indígenas de la provincia de Salta (Argentina): trayectorias escolares y aprendizajes interculturales. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y C. Navia (coords.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 269-296). Abya Yala-UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21446/4/Repensando%20pedagogii%cc%80as%20y%20prai%cc%80cticas%20interculturales%207diciembre2021%20imprensa.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, N. M. (2022). Estrategias para la inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina. *Revista Actua-lidades Investigativas en Educación*, vol. 1, núm. 22, pp. 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49069>
- Rodríguez, N. M. (2020). *Interculturalidad y universidad: desarrollo, avances y perspectivas del Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
- Schmidt, M. (2011). Educación, interculturalidad y territorio en Salta. *Revista Latinoamericana Pacarina de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 1, pp. 63-83.
- Unamuno, V. (2011). Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Revista Interacções*, vol. 7, núm. 17, pp. 11-35. <https://doi.org/10.25755/int.444>
- Vieira, R. y Vieira, A. (2015). Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica. *Linhas Críticas*, vol. 44, núm. 21, pp. 95-115. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4487>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar*. Brujas.

# Juventudes indígenas universitarias frente a las violencias contra las mujeres en la sierra de Zongolica, Veracruz

## *Indigenous university youth facing violence against women in the sierra de Zongolica, Veracruz*

MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ RAMOS\*

Este artículo plantea un análisis antropológico sobre una serie de acciones realizadas por un grupo de jóvenes indígenas para enfrentar las violencias contra las mujeres en una universidad intercultural en la zona centro del estado de Veracruz, México. Mediante un abordaje etnográfico de la juventud en la educación superior, con una modalidad híbrida debido a que fue realizado durante la pandemia por la COVID-19, se estudia cómo repercuten los aprendizajes en torno al género, los feminismos y la sensibilización sobre la violencia en las experiencias organizativas de mujeres jóvenes nahuas originarias de comunidades rurales en la región de la sierra de Zongolica. Se examinan los efectos disruptivos que tuvieron dos experiencias de violencia contra las mujeres entre la comunidad universitaria para hacer hincapié en el reconocimiento del problema, las emociones surgidas entre los jóvenes (mujeres y hombres) tras dichos episodios y el paso a la organización social para la expresión de demandas concretas. En este proceso se documenta cómo se pusieron en práctica diversas estrategias que las jóvenes construyeron para lograr justicia desde sus propios términos ante la ineficacia institucional, así como la creación de redes entre mujeres que permitieron reconstruir los lazos sociales dañados por las violencias que enfrentaron.

### **Palabras clave:**

juventudes indígenas, educación superior, violencia contra las mujeres, feminismo

**Recibido:** 30 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 7 de marzo de 2024 |

**Publicado:** 3 de mayo de 2024

**Cómo citar:** Martínez Ramos, M. F. (2024). Juventudes indígenas universitarias frente a las violencias contra las mujeres en la sierra de Zongolica, Veracruz. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1591. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-016)

*This article presents an anthropological analysis of a series of actions carried out by a group of young indigenous people to confront violence against women in an intercultural university in the central zone of the state of Veracruz, Mexico. Through an ethnographic approach to youth in higher education, who were taking courses in a hybrid modality because it was carried out during the COVID-19 pandemic, we study the impact of learning about gender, feminisms and violence awareness on the organizational experiences of young nahua women from rural communities in the region of the sierra de Zongolica. Mainly, we analyze the disruptive effects that two experiences of violence against women had among the university community to emphasize the recognition of the problem, the emotions that were generated among young people after these episodes and the passage to social organization for the expression of concrete demands. In this process, we document how these young women implemented various strategies to achieve justice on their own terms facing the lack of institutional effectiveness, as well as the creation of networks among women allowing them to rebuild the social ties that were damaged by the violence they had confronted.*

**Keywords:**

*indigenous youth, higher education, violence against woman, feminism*

\* Maestra en Antropología Social. Asistente de la Coordinación de la Maestría en Sociología Política del Instituto Mora. Líneas de investigación: feminismos, juventudes indígenas y educación superior. Correo electrónico: fersmartinezz@gmail.com/<https://orcid.org/0009-0005-6698-0026>



## INTRODUCCIÓN

**E**n las primeras dos décadas del siglo XXI, las mujeres jóvenes de distintos contextos rurales e indígenas en México han construido diversas herramientas para identificar y enfrentar las violencias que viven en los espacios de socialización donde interactúan. La consideración de estas, tanto en los ámbitos familiares como dentro de sus comunidades y en la escuela, se produce como resultado de una histórica lucha por el reconocimiento de derechos y por el empuje de los feminismos. Uno de estos espacios es la escolarización; principalmente, en las instituciones de educación superior, donde las mujeres jóvenes han propiciado áreas de organización y reflexión política en los últimos años, suelen generarse cambios en sus perspectivas respecto a las desigualdades que viven, ya que en este campo escolar se reproducen una serie de opresiones e ideologías propias del capitalismo y el patriarcado.

No obstante, muy pocas mujeres jóvenes en México acceden a la educación superior pública. Por lo general, esa minoría de mujeres que ingresa a este nivel educativo tiende a enfrentar “todas las desigualdades que caracterizan a las sociedades a las que pertenecen: las de género, que colocan a las mujeres en posiciones de profunda desventaja en sus relaciones con los hombres” (Castañeda, 2022, p. 20). También habría que considerar el papel que juega la etnicidad en el acceso a la educación superior, ya que las mujeres que provienen de alguna comunidad indígena o rural representan menos del 1% de la población juvenil que ingresa a la universidad a escala nacional (Schmelkes, 2008).

En este complejo panorama que enfrentan las mujeres jóvenes, la lucha contra las violencias constituye un elemento central en la construcción de demandas y agendas de organización política al interior de las universidades. Este artículo se enfoca en las violencias contra las mujeres a partir de la conceptualización que realiza la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), la cual señala como violencia contra las mujeres “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (p. X). Esta definición que se desprende de los planteamientos de la legislación mexicana tiende a homogeneizar el fenómeno de la violencia y su particularidad contra la vida de las mujeres, ya que las violencias en plural tienen connotaciones distintas dependiendo del contexto social y cultural donde se instala (Engle-Merry, 2010).

Por lo tanto, la violencia contra las mujeres no se expresa de la misma manera en todos los contextos sociales y políticos. Por el contrario, se encuentra siempre conectada a las “condiciones sociohistóricas que se enfrentan, aunque se comparta una posición sexo-genérica subordinada” (De Marinis, 2020, p. 85). Si bien una serie de prácticas violentas se reproducen en las interacciones sociales dentro de la universidad –porque la violencia contra las mujeres se encuentra ligada de modo inherente al entramado de relaciones de poder dentro del espacio escolar al que asisten las mujeres (Vázquez et al., 2021; Barreto y Flores, 2016; González, 2019)–, existen varias formas en que las mujeres jóvenes tienden a cuestionarlas y posicionar discursos críticos ante dicho problema.

A veces estas acciones individuales y colectivas pueden tener mayor influencia en las percepciones de la comunidad escolar; otras canalizan sus demandas hacia las autoridades o instituciones para que les brinden espacios libres de violencias y muchas otras lo hacen para impulsar procesos organizativos autónomos de mujeres

y crear estrategias colectivas más allá de las respuestas dadas por las universidades. En este sentido, resulta fundamental indagar cómo las mujeres jóvenes piensan y construyen formas para enfrentar las violencias que se reproducen en los espacios educativos a donde asisten, no solo para interpelar a las instituciones educativas. De cierto modo, las jóvenes universitarias construyen sus propias formas de acceder a lo que conciben como “justicia” y, con ello, construir sus propias herramientas para reparar los lazos sociales que destruyen las violencias que enfrentan las mujeres.

En este artículo analizamos dos cuestiones clave: las perspectivas de las jóvenes ante las violencias al interior de la universidad y las acciones colectivas que han emprendido para enfrentarlas. Para ello, en el artículo describimos las experiencias de un grupo de mujeres jóvenes que cursan sus estudios de educación superior en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), localizada en el municipio de Tequila, en el estado de Veracruz.

La investigación social sobre las violencias que viven las mujeres jóvenes en las universidades es un tema de reciente exploración. Los trabajos que lo abordan están divididos en dos líneas principales: por un lado, las investigaciones centradas en observar el funcionamiento de las políticas públicas dentro de las universidades para la atención y prevención de la violencia de género (Lozano y Bautista, 2015; Barreto, 2017; Varela, 2019); y por otro, las investigaciones que se enfocan en el estudio de las diversas formas en que se expresan las violencias en el espacio universitario y las respuestas colectivas de las jóvenes (Barreto, 2017; González, 2019). Los trabajos anteriores se centran, en buena medida, en el estudio de las estrategias que implementaron colectivos de jóvenes para visibilizar las violencias dentro de universidades centrales en el ámbito urbano, como la Ciudad de México.

Desde otro punto de vista, este artículo intenta complejizar el análisis sobre las diversas violencias que las jóvenes reconocen dentro de la educación superior en contextos indígenas a fin de reconocer la particularidad social e histórica desde la cual emergen las acciones de las jóvenes nahuas de la sierra. La posibilidad de reconocer este elemento, en cuanto identidad como mujeres indígenas, propone una lectura de las violencias desde una perspectiva interseccional, que insta a tomar en consideración la complejidad del proceso en que las distintas opresiones estructurales se conectan y operan en la persona de manera entrecruzada (Viveros, 2016). Como advertencia, este enfoque no se entiende como si fuese una suma de opresiones, sino como una articulación estructural de dominación impresa en la experiencia individual y colectiva de las mujeres. Incluso, esta posición analítica abarca hasta el plano de las emociones, como advierte el trabajo de Jimeno (2004), lo que sugiere poner especial atención en las múltiples repercusiones que se deben considerar al observar e interpretar el fenómeno de las violencias.

## **METODOLOGÍA. HACIA UNA ETNOGRAFÍA COLABORATIVA Y FEMINISTA**

El estudio se realizó en el periodo 2020-2022, cuando la pandemia por el COVID-19 se extendió en el mundo y modificó la vida cotidiana. Como investigadoras acostumbradas al trabajo de campo, se replantearon las formas de realizar estudios de corte etnográfico, y también cómo acercarse a las personas con quienes colaboramos. En este contexto, la manera de vincularse con las jóvenes fue complicada por

las condiciones que enfrentaban en la sierra, pues en la mayoría de los casos no contaban con un teléfono inteligente, acceso a internet o incluso señal telefónica. Utilizamos la estrategia metodológica conocida como “bola de nieve” (Güereca, 2016) para contactar a algunas jóvenes mediante sus profesoras y con ello ampliar el número de mujeres con las que se estableció un diálogo más prolongado.

Nuestra investigación puede ser definida como híbrida, puesto que se combinaron dos modos de acercamiento con la realidad social. Para comenzar, llevamos a cabo una revisión de información documental; posteriormente, realizamos tres breves estancias de trabajo de campo en septiembre y noviembre de 2020, así como en febrero de 2021 en la ciudad de Orizaba y algunas visitas a la sierra de Zongolica. Una vez que establecimos los contactos con profesoras y jóvenes estudiantes, efectuamos 21 entrevistas semiestructuradas presenciales y virtuales con el uso de la plataforma digital zoom. La suma de estas experiencias de campo fue indispensable para conocer el contexto serrano y la vida de las mujeres que se describen en la investigación, lo que permitió complementar y complejizar el conocimiento del contexto a partir de los testimonios.

En el transcurso de la investigación se generaron vínculos con los jóvenes a partir de diversas conversaciones mediante llamadas telefónicas y mensajes de WhatsApp. Esta estrategia metodológica derivada de la conversación, sobre la cual Ferrándiz (2011) resalta un carácter menos forzado al entablar comunicación con las personas con quienes trabajamos, y también con el valor agregado de ser una estrategia para abonar al tejido de relaciones en los momentos cotidianos en los que no se realizan explícitamente entrevistas, lo que nutrió el diario de campo.

La etnografía colaborativa y feminista fueron posicionamientos vitales en el desarrollo del estudio. El uso de algunos elementos propuestos por la etnografía colaborativa (Rappaport, 2008) permitió que reflexionáramos sobre nuestro papel en la investigación y la importancia del vínculo creado con las interlocutoras, además del trabajo que se puede realizar en conjunto más allá de una investigación. Respecto a la etnografía feminista, invita a llevar a cabo investigaciones sociales orientadas por un andamiaje teórico feminista, que recurre a conceptos y horizontes de interpretación basados en el propio feminismo, lo cual también se asocia con nuestros posicionamientos políticos como mujeres con trayectorias particulares que pueden encontrar coincidencias con las otras (Castañeda, 2012). Estas propuestas epistemológicas ayudan a poner en el centro del estudio a las mujeres, pero sin perder de vista las consideraciones que las han posicionado fuera del foco principal de las etnografías en México, que las han casi borrado y que en el mejor de los casos les han asignado valores secundarios.

## **BREVE PANORAMA DE LA SIERRA DE ZONGOLICA**

Para entender el contexto sociocultural donde los jóvenes protagonistas de este trabajo desarrollan su vida social, es imprescindible tomar en consideración algunos elementos políticos, económicos y sociales significativos sobre la región. En principio, la sierra de Zongolica es una porción de la Sierra Madre Oriental que atraviesa el estado de Veracruz, cerca del valle de Orizaba. Esta región está conformada por 15 municipios: Astacinga, Atlahuilco, Magdalena, Mixtla, Rafael Delgado,

Los Reyes, Soledad Atzompa, Tehuipango, Tequila, Texhuacan, Tlilapan, Tlaquilpa, Xoxocotla y Zongolica. Estos son considerados como municipios indígenas, ya que cuentan con más del 70% de población indígena, según la valoración del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

Si bien la región cuenta con un porcentaje importante de pueblos habitados por indígenas nahuas y afrodescendientes, también es posible identificar cierta población mestiza, la cual tiene sus orígenes en los diferentes procesos de colonización que se produjeron en la región caracterizada por su intercambio cultural motivado por la producción agrícola y forestal. Además de la diversidad poblacional, otra arista de la zona tiene que ver con sus tres distintas microrregiones climáticas definidas por Aguirre (1993): la cálida, la templada y la fría. El reconocimiento de estas microrregiones climáticas también brinda sentido a las actividades económicas y productivas que tienen lugar en la región, ya que una de las actividades con mayor relevancia social son los diferentes cultivos, pues las condiciones climáticas de algunos municipios serranos son idóneas para la actividad agrícola.

Uno de los frutos que más se produce es el café, el cual representó durante un largo periodo histórico (siglos XVIII y XIX) una de las actividades comerciales que produjo un crecimiento económico sostenido en la región. Esta situación trajo consigo cambios en las actividades agrícolas, pero también en las tareas cotidianas de la sociedad serrana, lo que produjo diversos efectos en la vida de las localidades que se volcaron al negocio del café. Históricamente, la entrada del cultivo del café en la sierra sustituyó de manera parcial el cultivo de la caña y el tabaco con mano de obra campesina, negra e indígena (Rodríguez, 2003). El auge del negocio cafetalero duró casi cien años y no fue sino hasta las décadas de 1980 y 1990 cuando enfrentó una gran crisis cafetalera (Mestries, 2003). Esta situación generó la disminución en la oferta de empleos para la población local, lo que dio lugar a un acelerado proceso migratorio hacia el interior del país y también a Estados Unidos (Martínez, 2015).

Esta nueva realidad que enfrentaba la población serrana trajo consigo diversos cambios, no solo en el ámbito laboral, sino también en la cuestión comunitaria y familiar. Uno de ellos se relaciona con la juventud serrana que decidió no migrar y permaneció en las comunidades. Ante pocas expectativas en torno al monocultivo de café, se instalan nuevas opciones de escolarización para la población local como medio de ascenso social. Así, se crean instituciones de educación superior en la región serrana y surgen nuevas condiciones académicas, sociales, culturales, políticas y laborales para que los jóvenes permanezcan en sus territorios (Meseguer, 2012). Esta nueva situación dio lugar a que entre las juventudes y sus familias se originaran nuevas expectativas de vida que antes no se habían considerado.

### *Educación superior en la sierra de Zongolica. La emergencia de la UVI*

Como en la mayoría de territorios indígenas, en sus inicios la escuela fue parte de las políticas indigenistas posrevolucionarias para lograr la “integración” de la población indígena a la nación mexicana con ideas de progreso y modernidad que buscaron inculcar el patriotismo como doctrina de Estado y borrar las diferencias culturales (Fregoso y Rueda, 2018). El mecanismo etnocida para tratar de llevar la educación a las regiones indígenas más apartadas se basó en un

amplio programa escolar y el despliegue de profesores como mediadores de la cultura nacional (Pérez et al., 2014). A pesar de ello, no logró tener cobertura en todas las “zonas de refugio”. Si bien la oferta educativa sí mostró un crecimiento cuantitativo, en la actualidad no todas las personas tienen acceso a ella y los índices de ingreso a la educación básica son más bajos que la media nacional y en el rubro de la educación superior es aún más complejo.

En la actualidad, en la sierra de Zongolica existen tres opciones de instituciones de educación superior. El primero es el Instituto Tecnológico Superior de Zongolica, fundado en 2002, que se encuentra en el municipio de Zongolica y que ofrece licenciaturas orientadas a la Ingeniería Forestal, en Sistemas Computacionales, entre otras. En 2005 se instaló en el municipio de Tequila una de las sedes de la UVI donde es posible cursar la licenciatura en Gestión Intercultural; por último, recientemente el gobierno federal instaló la llamada Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, la cual se encuentra en el municipio de Atlahuilco, donde se imparte la licenciatura en Formación Docente en Educación Básica, Patrimonio Histórico y Cultural de México.

La UVI tiene algunas particularidades como proyecto educativo intercultural que es necesario destacar. En la institución, la mayoría de los jóvenes se adscriben como parte de una comunidad indígena o pueblo afrodescendiente. En 2005, la Universidad Veracruzana (UV) planteó un proyecto piloto que tenía por objetivo promover una oferta educativa orientada al desarrollo de los pueblos originarios. Esta iniciativa se adscribió a un eje de acción institucional de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la Secretaría de Educación Pública que se remonta a 2003. La finalidad de crear universidades llamadas “interculturales” en las regiones indígenas del país se convirtió en una arista del trabajo interinstitucional para consolidar iniciativas de educación superior como la UVI (Dietz, 2008; Dietz et al., 2020).

Desde su creación en 2005, la UVI se conformó de cinco sedes regionales, elegidas a través de un diagnóstico regional basado en criterios etnolingüísticos, socioeconómicos e índices de marginación y desarrollo social de las comunidades. Finalmente, se eligieron cuatro regiones caracterizadas por su diversidad cultural: la Huasteca, el Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas. Todas estas tienen en común la composición étnica de su población y su diversidad lingüística. La UVI, como proyecto educativo, permitió que la UV ampliara su cobertura en aquellos lugares donde aún no tenía presencia (Dietz, 2008). Además, trató de crear licenciaturas a partir de las cuales el alumnado construyera proyectos locales y regionales que pudieran tener incidencia en la realidad social, política y cultural de la que forman parte.

En términos generales, la UVI es una institución que transformó en buena medida las condiciones de vida de muchos jóvenes que habitan la región de la sierra de Zongolica. Constituye una opción para acceder a la educación superior para jóvenes indígenas y no indígenas que decidieron no migrar de sus regiones de origen y crear proyectos que tengan influencia en sus comunidades, ya que los aprendizajes que se construyen al interior de la dinámica de la UVI tienden a una orientación más acorde con la realidad sociocultural. Aunque con distintas dificultades estructurales (por ejemplo, el presupuesto) y contradicciones en su propia operación, este proyecto educativo representa uno de los espacios de aprendizaje con perspectivas críticas, participativas e interculturales basadas en el enfoque de diálogo de saberes como apuesta para transformar la educación superior convencional.



Esta universidad les ha brindado a los jóvenes elementos para que inicien procesos de reflexión, algunos de los cuales tienen que ver con la construcción de sus identidades, pero también con el reconocimiento de las problemáticas que atraviesan sus entornos sociales. Esta situación se debe en parte a su profesionalización, pero también a la reflexividad en el espacio universitario que permea en las prácticas de la juventud y que reformula sus posicionamientos identitarios y políticos (Meseguer, 2014).

En resumen, estas experiencias develan rasgos de la importancia de la universidad como un espacio de tránsito donde se generan reflexiones sobre las identidades individuales y colectivas, incentivadas en algunos casos por cursos específicos que promueven ciertos diálogos, así como por los espacios autónomos creados por estudiantes para reflexionar colectivamente sobre las inquietudes que reconocen, a medida que logran reafirmar sus intereses y su práctica política. En consecuencia, el tránsito de los jóvenes serranos por la universidad propicia la emergencia de nuevas configuraciones identitarias entre ellos y ellas, al ser reconocidos no solo por ser jóvenes, sino ahora por autoadscribirse como profesionistas, indígenas o afrodescendientes.

Si bien el proyecto de la UVI es importante para la población local, el argumento aquí propuesto es que esa iniciativa se articula con el contexto social y político más amplio de la sierra de Zongolica. Estos diferentes procesos políticos que condujeron a que la UVI se volviera central en la vida de muchas familias es un hallazgo que permite pensar en la incidencia de proyectos universitarios alternativos y su posibilidad de articular nuevas prácticas y modos de organización de quienes transitan por la institución. Al ser un proyecto anclado en necesidades locales y regionales, la situación de inseguridad y violencia no pasa inadvertida. En este sentido, no es que la UVI funcione fuera de las dinámicas externas; por ello, ha sido fundamental analizar cómo dentro de esta institución de educación superior surgen experiencias de violencia que terminan por posicionar un llamado de emergencia sobre preocupaciones sociales latentes en el contexto regional.

## **APRENDIZAJES PARA LA ACCIÓN EN LA JUVENTUD SERRANA**

Uno de los primeros hallazgos de la investigación fue que los jóvenes entrevistados coincidieron en que la UVI fue el contexto donde tuvieron su primer acercamiento con el feminismo como posicionamiento político, así como las primeras discusiones en torno al género, la sexualidad y las violencias contra las mujeres. Ellas y ellos señalaron que, en su paso por la educación básica, no habían tenido ningún acercamiento con la salud sexual ni mucho menos con el feminismo, incluso muchas de ellas y de ellos desconocían el término. Esta particularidad es una tendencia general en la sociedad mexicana, lo cual puede ser resultado de la dificultad que existe para colocar la educación sexual como un tema relevante para la formación de las niñas y las juventudes en los contenidos del currículo oficial de la educación básica en el país (Díaz, 2017).

Estos primeros hallazgos conducen a cuestionar cómo o quiénes propiciaron estas reflexiones en la UVI. Al preguntar a las jóvenes acerca de los espacios de la universidad donde abordaban estas temáticas, mencionaron algunos cursos y talleres facilitados por las profesoras, y también por activistas que laboran en Kalli Luz Marina, AC, una organización civil de mujeres que desde hace más de diecisiete años tiene

presencia en la sierra de Zongolica y se encarga de dar acompañamiento psicológico y jurídico a mujeres víctimas de violencia. Las iniciativas de Kalli Luz Marina, como un espacio no académico, tienen resonancias en la juventud porque han establecido varias iniciativas mediante las cuales las estudiantes de la UVI se han vinculado y allí han iniciado discusiones relevantes en su formación profesional.

Respecto a la cuestión del feminismo dentro de los cursos impartidos en la UVI, al hacer una revisión sobre el plan de estudios que se implementa en la licenciatura, la palabra feminismo no se encontró. Así fue como la indagación no se limitó a los programas de clases o planes de estudio, sino a las conversaciones con los estudiantes, ya que, al comenzar las conversaciones referentes al género o al feminismo, las estudiantes señalaron particularmente la asignatura titulada: Salud sexual y reproductiva. Este curso tenía por objetivo que el alumnado conociera acerca de la sexualidad, el significado del género, algunos discursos feministas y en buena medida la reflexión sobre en qué consisten y como se expresan las violencias contra las mujeres. Para quienes tuvieron la posibilidad de cursar esta materia que se ofrecía entre los cursos optativos, significó el inicio de muchos cuestionamientos en torno a sus relaciones familiares, de pareja y amistad, lo que ayudó a mitigar muchas dudas que habían tenido durante algún tiempo de su adolescencia y juventud, por ejemplo, sobre los roles de familia, el noviazgo y la vida sexual activa. En relación con ello, una de las estudiantes comenta lo siguiente:

Yo me imaginaba que en esa clase nos iban a enseñar solamente cómo poner un condón, cómo prevenir los embarazos, y como prevenir las enfermedades de transmisión sexual, más o menos eso, lo básico, algo que siempre se dice cuando hablan de salud sexual. Pero no, fue completamente diferente, o sea sí tocamos esos temas pero más a profundidad, sobre cómo nos relacionamos con nuestras parejas o nuestras familias, cómo hemos sido educados respecto a los temas y cómo lo vemos ahora (María, comunicación personal, 24 de octubre de 2020).

Como se observa, para algunas jóvenes, cursar esta asignatura fue sumamente significativo por el desarrollo de una conciencia crítica en torno a las violencias contra las mujeres y tratar los temas de manera más “profunda”, pero sin caer en posiciones morales. Cabe apuntar que la profesora de esta asignatura en la UVI había fungido como coordinadora de interculturalidad y género de la UVI región Córdoba-Orizaba y como coordinadora de la unidad de género de la UV. La profesora, además de abordar el programa formal del curso, propició diversas estrategias pedagógicas mediante las cuales trató de quitarle el sentido “formal” a los temas de las clases para hacerlo “distinto, más humano y sin juicios de valor” (María, comunicación personal, 24 de octubre de 2020), aspectos que muchas veces son difíciles de abordar con las jóvenes, tal como menciona una de las estudiantes:

Cuando la maestra nos adelantó el contenido de la clase sentía muchos nervios y muchos miedos porque para ese punto todo era tabú. Pero ahora por fin nos iban a hablar de temas de sexualidad que no fácilmente hablábamos en nuestra casa y no nada más eso, también del feminismo, que en lo particular se me hacía muy lejano. Yo sentía que todos esos temas estaban muy alejados a mi realidad (Edith, comunicación personal, 16 de mayo de 2021).

Para las jóvenes entrevistadas, este curso se convirtió en un “espacio seguro”, como muchas de ellas lo nombraron, porque se establecieron relaciones de confianza mutua, un ambiente de complicidad. En suma, fue significativo para la vida cotidiana

puesto que generó la posibilidad de hablar públicamente sobre temas que tenían cierto temor a expresar, incluso con personas de sus entornos cercanos, como sus amistades, familias o incluso sus parejas, porque no querían ser juzgadas. La iniciativa de la profesora se sumó a la de otras docentes que coincidían en la propuesta de trabajo, quienes, a través de otras estrategias metodológicas, decidieron impulsar entre sus estudiantes reflexiones sobre feminismos y violencias de género. Este fue el caso de tres maestras que, en sus cursos y desde sus especialidades, fomentaron estos diálogos con base en la experiencia de vida de cada una. Un ejemplo son las actividades que promovió una de ellas en el campo audiovisual:

El tema del feminismo lo trato de abordar desde las experiencias educativas que doy, en los materiales que abordo, busco lecturas, documentales, películas e intenciono la reflexión sobre estos temas. Incluso cuando es la experiencia educativa de medios de comunicación promuevo que generen un material relacionado al tema, pero a partir de las vivencias y reflexiones de los propios estudiantes y entonces es así como trato de hacer llegar el tema desde mis clases (Angélica, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

Es pertinente apuntar que las iniciativas de las profesoras de la UVI se enmarcan en una institución de educación superior que intenta transversalizar la perspectiva de género en la formación del alumnado como una postura deliberada. Con ello, buscan integrar algunos cursos en los cuales el género y los feminismos sean parte del plan de estudios. Un caso particular fue el curso de Salud sexual y reproductiva, que pasó de una asignatura optativa a una obligatoria, que todo el sector estudiantil debe cursar durante el tercer semestre en la universidad. Esto es en parte un logro del grupo de profesoras que reconocieron la relevancia de que todas y todos los estudiantes tuvieran estos conocimientos en su formación profesional y personal.

En síntesis, el abordaje de estas temáticas entre el estudiantado de la UVI parte de la iniciativa de las profesoras de crear vínculos que privilegiaron la escucha, el diálogo y el abrazo como principales metodologías para construir conocimientos. En este sentido, su acción no solo se limitó al plano académico, sino que su práctica pedagógica se puede interpretar como un compromiso político que va más allá de su labor como docentes universitarias, pues se encuentra permeado por sus propias experiencias de vida y referentes políticos, lo que refleja una creatividad metodológica que evoca una pedagogía crítica y también feminista (Korol, 2007). En suma, se subraya que esta práctica pedagógica impulsada por las profesoras no solo queda en el aula, sino que esos aprendizajes trascienden a otras dimensiones de la vida social cuando las jóvenes los ponen en práctica.

### *Experiencias de violencia en la UVI. Emociones y acciones de la juventud*

En los acercamientos del estudiantado a las prácticas y conocimientos generados en el espacio universitario en torno a las temáticas del género, el feminismo y la violencia contra las mujeres, observamos cómo estos aprendizajes repercutieron en su disposición para actuar frente a las violencias que ocurrieron en la universidad durante episodios concretos. Para pensar teóricamente dichas experiencias, es útil considerar los procesos de apropiación de las jóvenes sobre cómo recuperaron una serie de discursos críticos emanados de la socialización en la universidad, que les sirvieron para iniciar sus propias reflexiones y procesos de acción colectiva. Esta apropiación se puede entender como la “acción en la persona o un

conjunto de personas en tanto que él o ella toma posesión de los recursos culturales disponibles” (Rockwell, 2018, p. 141) para motivar sus propias decisiones y construir una serie de acciones políticas. Esto se puede advertir en las experiencias de estudiantes de la UVI que se unieron para lidiar con las violencias.

La primera experiencia tiene que ver con un feminicidio perpetrado por un miembro de la comunidad universitaria y la segunda, con una denuncia de acoso de un profesor en contra de una estudiante. Estas experiencias fueron vitales en la construcción de la subjetividad del alumnado, pues trataron de mantener la memoria viva sobre estos acontecimientos y buscar con ello la no repetición y el cuidado colectivo. El reconocimiento de estas experiencias como detonantes de la acción colectiva dentro de la universidad permiten visibilizar las diversas violencias dentro de este espacio y, por último, comprender cómo los discursos y aprendizajes que los jóvenes se apropiaron en algunos cursos y talleres dentro de la universidad se materializaron en insumos para fortalecer sus reclamos frente a las violencias y la victimización.

Para explicar ambas experiencias, adoptamos una visión cronológica. El 26 de agosto de 2019, Sandra Ixmahuatla, mujer de 26 años de edad, licenciada en Arquitectura por la UV y quien se había desempeñado como supervisora de obras públicas del ayuntamiento de Atlahuilco, en la sierra de Zongolica, de donde era originaria, fue víctima de feminicidio. El victimario fue su pareja, quien se desempeñaba como trabajador administrativo en la UVI. Si bien el acto en sí mismo no tuvo lugar dentro de las instalaciones de la universidad, impactó a las estudiantes porque habían construido una relación cercana con el victimario, el cual era reconocido como un “miembro más de la familia UVI”. Algunas alumnas y alumnos acudían con frecuencia a su oficina porque era quien gestionaba los recursos para salidas de trabajo de campo, facilitaba copias e impresiones, además de que tenían conversaciones cotidianas con él, a veces hasta tomaban refresco o, en ocasiones, les ofrecía *ride* de la universidad a la ciudad de Orizaba. Esta persona cercana fue quien hizo que los hechos violentos que solamente observaban en las noticias los alcanzaran como comunidad, lo que ocasionó diversas repercusiones.

Para entender los efectos de este acto violento, proponemos entender la violencia como un proceso que no solo destruye cuerpos y relaciones, sino que también produce y genera un conjunto de acciones reactivas y diversas emociones en los sujetos afectados (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004). Para reconocer lo que originó este acto de violencia, abordaremos a grandes rasgos las emociones que se removieron entre la comunidad universitaria al saber que uno de sus miembros había cometido un feminicidio. Para esta tarea, el concepto de configuración emotiva planteado por Jimeno (2004) es útil para entender la emergencia de las emociones y los múltiples sentidos que les dan los integrantes de la comunidad afectada a través de tres etapas en las cuales se privilegia el sentido y el fluir de las emociones. Este concepto brinda elementos que sugieren entender de manera conjunta las emociones, tanto en una dimensión individual como colectiva, de todos los actores vinculados con el acto violento.

Este esquema conceptual está constituido por tres unidades: el evento, las razones y el desenlace. En el primer momento, el evento es el transcurso de las situaciones en las que se confrontan las personas que están relacionadas amorosamente; las razones son los pensamientos y sentimientos que dan significado a las acciones y, a partir de este entendimiento, las personas se explican las motivaciones del acto; los desenlaces

son la unidad, el objeto desde el cual se analizan los efectos disruptivos provocados por la acción violenta, en la que predominan las consecuencias de la acción para sus protagonistas (Jimeno, 2004). Al retomar este esquema, entendemos el feminicidio cometido por el trabajador administrativo como el evento desencadenador de emociones entre la comunidad universitaria, principalmente las mujeres. Para continuar con los motivos en el sentido antes propuesto, destacamos las narraciones del estudiantado, en las que percibimos una multiplicidad de emociones al hablar sobre el evento violento, como tristeza, enojo, sorpresa, incredulidad y decepción.

Estas emociones fueron enunciadas con distinto grado de relevancia a través de la intensidad de sus voces; en algunos momentos era fuerte y clara; en otros, hablaban muy bajo como esperando que nadie les escuchara; y en otras ocasiones, las emociones eran tantas que las voces se entrecortaban y el llanto brotaba. Cuando llevamos a cabo la reconstrucción de este evento violento a partir de los relatos de estudiantes y profesoras, en la mayoría de los casos iniciaron con una reflexión sobre el vínculo que habían construido con el victimario y la imagen que él había construido en el espacio universitario. El relato de una de las estudiantes plantea una síntesis de la cercanía que tenían como estudiantes con él y con ello la dificultad para reconocer que un agresor formara parte del espacio que consideraba “seguro”:

Era, como decirte, ¿en qué momento sucede que la persona con la que estás todos los días, con quien te encuentras en el pasillo hace eso? porque además con él teníamos mucha relación, porque cuando nos llegaba algún apoyo de dinero de campo, o había que pagar algo. Pero como este asunto que ocurre con los feminicidas que son hombres comunes y corrientes, chidos, cotorros, que te echaban paro para imprimir cuando no estaba la señora de las impresiones o cosas así, creo que eso no es el imaginario de un hombre violento y creo que eso nos afectó mucho como comunidad estudiantil, en general (Análí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Para el estudiantado de la UVI que cursaba sus estudios durante este periodo, su percepción sobre el victimario cambió completamente desde que se conoció la noticia, ya que transitaron de una relación de cercanía y confianza a una de desconfianza e inseguridad de forma casi automática. Esta situación generó reflexiones en torno a que las violencias también ocurrían en sus entornos cercanos y con personas de “confianza”, lo que trastocó el imaginario social que habían construido sobre la universidad como un espacio “seguro”. Aunque el evento violento no tuvo lugar dentro del espacio universitario, sí había sido cometido por un miembro de la comunidad universitaria con quien habrían tenido algún intercambio y que, de cierta forma, habían asumido como parte de la comunidad. La noción de considerarse parte de una “comunidad”, motivada por los discursos institucionales de la UVI, da un signo de pertenencia y que quienes forman parte de esta deben seguir ciertas normas o convenciones sociales implícitas. Sin embargo, cuando un miembro de la comunidad rompe con el sistema ordenado en el cual las clasificaciones sobre lo que está o no permitido aparentemente han quedado claras, genera un sentido de rechazo hacia la acción y la propia persona que daña o contamina la comunidad (Douglas, 1973).

Frente a esta transgresión de las normas de la comunidad imaginada, los jóvenes tuvieron un sentido de rechazo y enojo hacia la persona, pero también hacia sí mismas al sentirse culpables por haber creado un vínculo con el feminicida, ya que “siempre es un choque descubrir que nuestra primera observación fácil ha incurrido en error” (Douglas, 1973, p. 56). Algunas jóvenes sentían emociones subjetivas

como la culpa por no reconocer previamente las violencias de este sujeto. Un ejemplo de ello es la situación que vivió una estudiante cuando se encontró con el victimario en el Centro de Readaptación Social de Zongolica. Ella asistía con frecuencia a este espacio para facilitar talleres de Son Jarocho a personas privadas de su libertad como parte de su proyecto de vinculación para terminar sus estudios. Durante una de estas visitas, la estudiante se encontró con el victimario dentro del reclusorio y el efecto fue el siguiente:

Yo había estado dando los talleres ahí, pero justo en ese tiempo me tomé unos meses de descanso de los talleres y cuando volví él ya estaba ahí y verlo fue horrible, cuando nos encontramos me temblaban las piernas. En mi mente no estaba presente que él estaba ahí en el penal y cuando entré se me acercó para saludarme de beso, porque pues nos llevábamos bien, y para mí fue así de “no te me acerques” y en ese momento, yo empecé a entrar en mucho conflicto (Analí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Los cuestionamientos morales entre lo que estaba “bien” o “mal” fueron una constante entre el alumnado de la UVI que vivió de cerca esta experiencia. En el caso anterior, la llevó a reflexionar sobre sus percepciones acerca de las violencias y, por lo tanto, trasladar eso al trabajo que había realizado durante años con personas que se encontraban en una situación similar a la del feminicida, pues ahora los miraba de forma distinta, no como víctimas de un sistema carcelario, sino como posibles victimarios. Esta experiencia se asoció con otros acontecimientos violentos contra las mujeres que tenían lugar en el contexto nacional. En este momento histórico, a lo largo del país hubo una serie de acciones de protesta para posicionar un reclamo frontal ante la creciente ola de violencia contra las mujeres.

En ese marco, a nivel local, los jóvenes pensaban que la UVI tendría alguna respuesta ante el suceso. Sin embargo, el día después del feminicidio, las autoridades universitarias únicamente emitieron un comunicado de prensa en el cual reprobaban y rechazaban la violencia contra las mujeres y exigían a las instancias pertinentes el esclarecimiento del caso, además de exigir justicia para todos los feminicidios ocurridos en el estado de Veracruz. Este documento fue la única comunicación de la universidad con sus estudiantes. Para tener más información, estos tuvieron que esperar casi una semana hasta que la directora general de la UVI asistió a las instalaciones para una reunión pública cuya intención era aclarar las dudas que podían tener sobre los eventos en torno al feminicidio. En esta conversación, la directora presentó al alumnado la respuesta institucional para atender las emociones que había desencadenado este acto violento. Básicamente, consistió en brindar acompañamiento psicológico a la población universitaria que lo requiriera, la cual constaba de sesiones grupales con psicólogos. Según narran los alumnos, la primera sesión fue ese mismo día y, después, el mismo equipo de psicólogos asistió dos veces más para conversar con ellas y ellos.

Esta propuesta impulsada por las autoridades universitarias no mermó el malestar del conjunto de estudiantes, ya que consideraban que tres o cuatro sesiones psicológicas no eran suficientes para abordar lo que había generado entre el alumnado, así como discutir lo que significaba reconocer que en su entorno cercano había ocurrido un feminicidio. Para algunas de las jóvenes, esto solo era el inicio de algo más profundo; por lo tanto, decidieron continuar la reflexión sobre el tema en espacios no institucionales y acompañar políticamente el proceso que convocaban las agrupaciones feministas para visibilizar el feminicidio. Esta situación de disenso dio

lugar a que cuando volviera a suceder algo similar en la universidad, los estudiantes tenían ciertas herramientas para actuar. Al respecto, una de las jóvenes menciona lo siguiente en su relato:

Desde esa situación nosotras dijimos: “¿Vamos a esperar a que pase de nuevo algo así? ¿Vamos a esperar que la siguiente víctima sea parte de la comunidad UVI?”. Aunque fue muy duro, sabemos que Sandra no debía haber muerto para ser un precedente, pero al final fue un momento importante para pensar acciones para que eso no se repita (Análí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Posteriormente, las estudiantes se enfrentaron a otro acontecimiento de violencia: el acoso por parte de un profesor hacia una alumna, quien, según las narraciones de los estudiantes, decidió denunciar ante las autoridades universitarias y con ello emprender una queja según el protocolo para atender la violencia de género de la UV. Este episodio originó que algunas de las jóvenes emprendieran acciones para demostrar el descontento ante la situación que atravesaba su compañera, ya que, como comentó uno de los estudiantes,

ese caso se terminó volviendo más que un problema individual de la chica, se volvió un problema colectivo porque nos afectaba a todos. Nosotros decíamos: “Es que hay algo que me está afectando, yo no me siento bien viendo a mis compañeras que la están pasando mal con esta situación”. La actitud del profesor estaba generando un malestar general entre los estudiantes, por eso decidimos empezar a tomar algunas acciones (S/N, comunicación personal, 4 de marzo de 2021).

Si analizamos este segundo episodio con base en los planteamientos de Jimeno (2004) sobre la configuración emotiva, es posible apuntar que las situaciones de violencia tienden a romper de manera irreparable los tejidos sociales. Frente a este aporte conceptual, si bien la violencia rompe, de igual modo genera otros tejidos para enfrentar la opresión. Estas experiencias no surgen en el vacío, sino que también son la continuidad de aprendizajes concretos que se sintetizan en cómo la población de jóvenes reconoce que las violencias se pueden expresar en sus espacios cercanos y con personas consideradas de confianza. Ante este panorama de incertidumbre y desconfianza en las instituciones, el alumnado creó nuevas prácticas políticas para visibilizar las violencias, mantenerse seguras y evitar la repetición de estos eventos.

Una de las principales acciones fue convocar un espacio de encuentro más allá de las aulas, pues deseaban crear iniciativas para enfrentar las violencias, así que “decidimos armar un círculo de lectura feminista. En ese momento, nuestra intención era aprender en conjunto, a poder acercarnos a otras lecturas y a más información y hacerlo juntas como mujeres” (Análí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021), como mencionó una de las promotoras. A este espacio se sumaron cerca de 16 jóvenes y algunas profesoras, quienes se reunían todos los jueves después de clases. En sus reuniones, identificaron que el círculo de lectura era un buen ejercicio de reflexión colectiva, pero de fondo lo que necesitaban era un momento específico para conversar y ser escuchadas. La iniciativa del círculo de lectura feminista al que nombraron “Mujeres Montaña” fue el espacio que las acogió cuando supieron de la noticia del feminicidio, como lo comentó una de las estudiantes:

Recuerdo que nosotras nos encontrábamos en el círculo y justo nos juntamos para posicionarnos sobre esto y además tuvimos una sesión junto con las profesoras en la que nos apapachamos, porque nos pegó mucho el darnos cuenta qué tan cerca había estado esa persona de nosotros y hasta dónde habíamos permitido como alumnas

que él nos dijera algo, que nos hiciera algún comentario o cumplido con el que no nos sentíamos cómodas, pero que aun así lo permitimos, eso fue muy feo y, en general, creo que a todos en la universidad nos pegó muy fuerte (Edith, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

Un tiempo después, las jóvenes que impulsaron el círculo de lectura decidieron modificar los propósitos del espacio para prestar mayor atención a las necesidades que las participantes manifestaron en las diferentes sesiones. El círculo se convirtió también en un espacio de contención y acompañamiento entre mujeres. Incluso, cuando tuvo lugar la denuncia de acoso emitida por la estudiante contra el profesor, decidieron acompañar el proceso de denuncia. Esto sucedió porque la joven acudió al círculo feminista a solicitar asesoría y a pesar de que algunas jóvenes decidieron no sumarse al acompañamiento debido a las consecuencias que podían tener a nivel académico, por las relaciones de poder dentro de la universidad, buena parte de ellas respaldaron políticamente a la denunciante, lo que generó tensiones con algunos administrativos de la universidad.

Durante este proceso, las jóvenes estudiaron el protocolo institucional creado por la UV para atender la violencia de género dentro de la universidad, pero reconocieron que el documento no era accesible para los estudiantes por el tipo de lenguaje que se utiliza. Para ellas, por sí mismo, el documento fue de poca ayuda; por ello, acudieron con las profesoras con experiencia para obtener asesoría durante el proceso de denuncia en contra del profesor. Las críticas contra la UVI que ejercieron a partir de este caso fueron más evidentes en una acción que realizaron durante la celebración de Día de Muertos: colocaron las fotos de las mujeres víctimas de feminicidio en el altar de la escuela, entre ellas, la de Sandra. Además, redactaron un pronunciamiento que leyeron públicamente, como narra una de las estudiantes:

Recuerdo que en algún momento nosotros enunciamos los feminicidios de ese año que fue 2019, hicimos un pronunciamiento y mencionamos los nombres de las víctimas de feminicidio (de la sierra de Zongolica) de ese año en ese festival y también estuvo bien cabrón porque algunos maestros hombres se pusieron así de “y éstas ¿Qué? ¿Por qué están haciendo eso?”. Al final, era un evento que estaba organizando una docente y primero le pedimos permiso y ella nos dijo: “sí, adelante” y pusimos un cartel con todos los nombres de las mujeres que habían sido víctimas de feminicidio en ese año y leímos el pronunciamiento y la cara de incomodidad estaba presente, pero incomodidad no por la violencia, sino por lo que estábamos haciendo (Analí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

A pesar de que las jóvenes reconocieron la supuesta incomodidad de un sector masculino dentro de la UVI, no dejaron de llevar a cabo actividades para denunciar las violencias. La siguiente que impulsaron para acompañar el proceso de denuncia en contra del profesor fue un *escrache*. Esta estrategia política utilizada usualmente por el movimiento feminista hace referencia a “un método de protesta basado en la acción directa, que tiene como fin que los reclamos se conozcan por la opinión pública” (Barreto y Flores, 2016, p. 216). El conjunto de jóvenes decidieron utilizar esta estrategia para explicar el apoyo a su compañera, pero, al mismo tiempo, visibilizar las diversas violencias que enfrentan las mujeres en los contextos universitarios, en este caso de la UVI. El objetivo de la acción era que, al realizar un acto público de protesta, las autoridades universitarias se vieran forzadas a actuar de manera pronta y expedita en el proceso de su compañera para obtener “justicia”.

Esta acción ocurrió el 9 de marzo de 2020, fecha en que se había convocado al denominado “Paro de Mujeres”, solo un día después del Día Internacional de la Mujer. Las actividades consistieron en la pega de carteles en todos los espacios de



la universidad: ventanas, paredes y puertas fueron cubiertas por distintas frases escritas en español, pero también en náhuatl. Entre las frases se leían algunas consignas como: “Queremos escuelas libres de acoso”, “Si te cansa que hablemos de machismo, imagina vivirlo todo los días”, “Si la comunidad entera quiere que te vayas y tú te quedas, entonces estamos en DICTADURA”, “Que entrar a la UVI no sea una condena”, entre otras. Para acompañar esta actividad, los estudiantes crearon una página de Facebook en la que compartieron las fotografías de la acción. Un par medios de comunicación locales escribieron algunas notas periodísticas.

Desafortunadamente, después de estas acciones se declaró el inicio de la pandemia por el COVID-19, lo que mermó las actividades que había emprendido el alumnado dentro de la universidad para visibilizar las violencias contra las mujeres. A pesar de ello, las jóvenes se volcaron a construir otros esfuerzos organizativos que no tuvieran en el centro los espacios universitarios, sino optar por procesos autónomos en los que pudieran tener incidencia también dentro de los espacios familiares, de pareja y en sus comunidades.

Todas estas acciones que las jóvenes realizaron tenían como objetivo un sentido colectivo de reparación y de justicia no hegemónica en sus propios términos. Como revela el trabajo de Fulchiron (2018) con mujeres víctimas de violencia en comunidades rurales de Colombia y Guatemala, este tipo de respuestas colectivas permiten entender que, en algunas ocasiones, la justicia no proviene necesariamente de las instituciones o el Estado, sino de procesos sociales que reparan y erradican las injusticias vividas a nivel cotidiano. Estos procesos protagonizados por las jóvenes nahuas de la sierra sintetizan formas emergentes para contribuir en la reparación y no repetición de los hechos violentos, y ponen en el centro el cuerpo, las emociones de las mujeres víctimas de violencia y la acción organizada para visibilizar las opresiones.

## CONCLUSIONES

A lo largo del artículo describimos una serie de aprendizajes significativos ligados a experiencias de violencia que marcaron el devenir político de un conjunto de estudiantes universitarias jóvenes indígenas de la sierra de Zongolica, Veracruz, lo que condujo a la conformación de espacios de búsqueda de sentidos de justicia propios ante la desatención institucional y la impunidad. Este tipo de prácticas novedosas para este contexto rural emergen en un ámbito nacional marcado por amplias movilizaciones de mujeres que exigen el cese de la violencia contra las mujeres en espacios como la universidad, la cual se suele considerar como un espacio seguro.

En estas acciones colectivas que se desarrollaron en mayor o menor medida a lo largo del país, el feminismo tuvo un papel central como motor de las denuncias que protagonizaron las mujeres jóvenes. En el caso estudiado, las distintas respuestas que implementaron las juventudes entrevistadas representaron un cambio profundo en sus subjetividades. Esta disposición a actuar políticamente hubiese sido muy poco probable sin el previo acercamiento de las estudiantes a reflexionar sobre el feminismo y la sensibilización sobre las violencias que viven las mujeres en México, en particular en ámbitos rurales.

De cierta forma, los conocimientos construidos y socializados por el estudiantado dentro de la universidad conformaron una parte de la politización de las trayectorias de las juventudes, lo cual se complementó con la incidencia colectiva y la iniciativa de crear espacios de organización más allá de su condición como sujetos escolarizados. Este impulso expresó un interés común por aprender fuera de las aulas, en la práctica, en el cuestionamiento de las relaciones familiares o de pareja que quizá no hubieran asumido de la misma manera sin estas experiencias previas que les permitieron reflexionar críticamente sobre la violencia, el rol de la mujer en sus contextos socioculturales y la importancia de la organización ante la omisión de las autoridades encargadas de atender dichos problemas.

El análisis expuesto coloca evidencia empírica en torno a cómo las juventudes que cuentan con cierta información y herramientas de reflexión académica y política en su paso por la educación superior tienden a expresarse de forma más reactiva ante episodios de violencia que ponen en riesgo la vida de los miembros de dicha comunidad. En muchos casos, la formación sobre temas de feminismos o violencia contra las mujeres no se debe a una política deliberada de la universidad, de su currículo formal o planes de estudio. Por el contrario, este tipo de experiencias muestra la relevancia de iniciativas que, aunque son pocas, suelen ser motivadas por algunas profesoras que desde pedagogías críticas y feministas intentan instalar ciertas reflexiones que propician el cuidado colectivo, la construcción de sus relaciones afectivas, entre otras. Esto tiene que ver con la manera en que las educadoras pueden asumir su rol académico en la formación de las estudiantes, pero también político, para construir otras formas de tratar la dominación masculina, lo que puede brindar más opciones a las juventudes para enfrentar la violencia del mundo actual.

Para Scheper-Hughes y Bourgois (2004), la violencia genera diferentes fenómenos en las personas que la ejecutan o que la padecen en una determinada relación de poder. Puede detonar emociones como enojo, tristeza y decepción o destruir el vínculo afectivo entre los sujetos, pero también hay que reconocer su carácter como productora de acciones sociales. Este trabajo plantea que cuando ocurren episodios de violencia que afectan las normas sociales de cierta comunidad imaginada, en este caso la del sector estudiantil en el marco de la educación superior, puede provocar un efecto de encuentro y unidad entre los sujetos ante la adversidad, claro ejemplo del carácter productivo del fenómeno violento. Por medio de esta interpretación, es viable comprender cómo la juventud indígena estudiada organizó una serie de acciones de protesta para visibilizar el problema ante la opacidad institucional para solucionar sus demandas. Otro ejemplo que suma a este planteamiento fue la creación de colectivos y redes de mujeres que, desde una perspectiva feminista, fueron creados para el encuentro de las jóvenes universitarias aliadas a otras mujeres no escolarizadas, donde priorizaron la escucha, la empatía y el compañerismo.

Por último, un hallazgo significativo de este trabajo fue que las experiencias vividas por las jóvenes indígenas universitarias aportaron a la creación de un sentido propio de “justicia”, no ligado a una noción hegemónica y normativa. En este proceso, descubrieron que las acciones institucionales resultaron limitadas para sus perspectivas; es decir, no encontraron una resolución que cumpliera cabalmente con las expectativas que habían construido. Para Fulchiron (2018), este tipo de expresiones constituyen “reinvenciones de la justicia” porque las víctimas

modifican el sentido de la reparación del daño a partir de prácticas heterogéneas, como, por ejemplo, construir alternativas para compartir estas experiencias con otros sujetos, generar nuevos colectivos o ayudar a difundir los procesos que experimentaron para fortalecer los procesos de memoria y, con ello, evitar la repetición de estos eventos violentos.

Finalmente, hay muchos puntos de análisis que quedaron pendientes y es necesario explorar con profundidad para comprender los cambios que están ocurriendo en las juventudes indígenas que cursan la educación superior, sea esta convencional o intercultural. A partir de este trabajo, una de las líneas de investigación que resta por escudriñar radica en indagar cuáles fueron los cambios socioculturales que se generaron entre las juventudes más allá del espacio escolar. Si bien aquí se trató de colocar el acento en los efectos en torno a la universidad y su influencia en las trayectorias personales y colectivas de las mujeres, todavía se tiene escasa información sobre si estas experiencias repercutieron, o no, en su vida familiar, en sus relaciones afectivas o a nivel comunitario y hasta qué punto se puede pensar en estos procesos como el surgimiento de un movimiento de mujeres jóvenes, feministas y universitarias mucho más amplio en la sierra de Zongolica. Queda claro que los feminismos tienen presencia en estos territorios y que las juventudes que los habitan seguirán buscando las formas de construir otros mundos más justos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, G. (1993). *Zongolica. Encuentro con dioses y santos patronos*. Fondo de Cultura Económica.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 79, núm. 2, pp. 261-286. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2017.2.57663>
- Barreto, M. y Flores, N. (2016). Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base. *Revista Nómadas*, núm. 44, pp. 201-217. 10.30578/nomadas.n44a11
- Castañeda, P. (2022). Introducción. En P. Castañeda, A. Aguayo y F. Peña (coords.). *Expresiones de violencia en el entorno universitario: casos, protocolos y estrategias para su erradicación* (pp. 19-28). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castañeda, P. (2012). Etnografía feminista. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (eds.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 217-238). CEIICH-UNAM.
- De Marinis, N. (2020). Femicidios de mujeres indígenas en clave interseccional: análisis a partir de un trabajo de documentación colaborativa con mujeres nahuas organizadas en Zongolica, Veracruz. *Revista sobre acesso à justiça e direitos nas américas*, vol. 4, núm. 1, pp. 62-94. <https://doi.org/10.26512/abyayala.v4i1.32085>
- Díaz, A. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista*, núm. 53, pp. 70-88. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.11.001>
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato. *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior*. IESALC-Unesco, pp. 359-370.

- Dietz, G., Mateos, L. y Budar, L. (edits.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*. Universidad Veracruzana.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI de España Editores.
- Engle-Merry, S. (2010). *Derechos humanos y violencia de género. El derecho internacional en el mundo de la justicia local*. Siglo del Hombre Editores.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas: anclajes, métodos y claves para el futuro*. UAM.
- Fregoso, G. y Rueda, F. (2018). Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México (pp. 17-38). En B. Baronnet, G. Fregoso y F. Domínguez (coords.). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Fulchiron, A. (2018). *La "ley de mujeres": amor, poder propio y autoridad mujeres sobrevivientes de violación sexual en guerra revientan la justicia desde el cuerpo, la vida y la comunidad*. Tesis de doctorado, UNAM.
- González Pérez, L. (2019). Acciones colectivas para enfrentar la violencia de género en las universidades: el caso de los escraches en la Red no están Solas. Tesis de maestría, UNAM.
- Güereca, R. (coord.) (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. UAM.
- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Universidad Nacional de Colombia.
- Korol, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo, América Libre.
- Lozano, A. y Bautista, Q. (2015). Discusiones sobre el género. Apuntes para una reflexión de la violencia de género en la universidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional*, vol. 35, núm. 51, pp. 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/abra.35-51.8>
- Martínez, A. (2015). *Movilidades rurales. Cultura, trabajo y conciencia de los migrantes nahuas de la sierra de Zongolica*. Universidad Veracruzana.
- Meseguer, S. (2014). Educación superior en la sierra de Zongolica (pp.107-136). En M. Pérez, V. Ruiz y S. Velasco (coords.). *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración, México*. UPN.
- Meseguer, S. (2012). *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación superior intercultural en la sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Mestries, F. (2003). Crisis cafetalera y migración internacional en Veracruz. *Migraciones Internacionales*, vol. 2, núm. 2. <https://doi.org/10.17428/rmi.v2i5.1252>
- Pérez, M., Argueta, A. y Lagier, V. (2014). Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992) (pp. 27-106). En M. Pérez, M., V. Ruiz y S. Velasco (coords.). *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. UPN.
- Rappaport, J. (2008). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica (pp. 1-31). En X. Leyva et al. (coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, tomo 1. CLACSO.

- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación. La educación rural en México (pp. 139-171). En N. Arrata, C. Escalante y A. Padawer (comps.). *Vivir entre escuelas. Relatos presenciales*. CLACSO.
- Rodríguez, T. (2003). *Ritualidad, identidad y procesos étnicos en la sierra de Zongolica, Veracruz*. CIESAS.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos (pp. 329-338). En D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior. Experiencias en América Latina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Unesco.
- Scheper-Hughes, N. y Bourgois, P. (2004). Introduction: Making sense of violence (pp. 1-27). En N. Scheper-Hughes y P. Bourgois (edits.). *Violence in war and peace: an anthology*. Blackwell.
- Varela, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género: el alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 238, pp. 49-80. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Vázquez, A., López, G. y Torres, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. LI, núm. 2, pp. 299-326. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, núm. 52, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

# Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos

## *Racism in higher education: Tensions and ethical positions*

CECILIA SALOMÉ NAVIA ANTEZANA\*  
GABRIELA VICTORIA CZARNY KRISCHKAUTZKY\*\*

El objetivo de este trabajo es analizar tensiones y posicionamientos éticos de estudiantes de dos maestrías de la Universidad Pedagógica Nacional en torno al racismo en educación superior. Se empleó la metodología cualitativa y el análisis del discurso. Se conformó un grupo focal con ocho estudiantes de posgrado. Los resultados señalan que se tiende a silenciar la presencia del racismo, pero también que existen procesos de reflexividad, algunos de los cuales no logran romper con el discurso hegemónico, mientras que otros convocan a un posicionamiento dialógico y crítico de él. Es preciso seguir profundizando sobre el problema del racismo en educación superior, en particular en torno a las tensiones y posiciones éticas de los actores institucionales.

**Palabras clave:**  
racismo,  
implicaciones  
éticas del racismo,  
educación superior

**Recibido:** 5 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 2 de mayo de 2024 |

**Publicado:** 24 de mayo de 2024

**Cómo citar:** Navia, C. y Czarny, G. Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1602. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017)

*The objective is to analyze some tensions and ethical positions of students of two master's degrees at the National Pedagogical University about racism in higher education. Qualitative methodology and discourse analysis were used. The analysis of a focus group, made up of eight graduate students was also carried out. It was found that racism tends to be silenced. Also, there are processes of reflexivity some of which fail to break with the hegemonic discourse; while others call for a dialogic and critical positioning. We consider that it is necessary to deepen the analysis on the problem of racism in higher education, particularly regarding the tensions and ethical positions of institutional actors.*

**Keywords:**  
*racism, ethical implications of racism, higher education*

\* Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nueva Sorbona (París 3) en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Líneas de investigación: formación, ética e identidad profesional y formación de profesionales de educación indígena y racismo. Co-coordina el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Correo electrónico: [cnavia@upn.mx](mailto:cnavia@upn.mx)/<https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

\*\* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE, Cinvestav. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 3. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Líneas de investigación: formación de docentes en contextos de diversidad sociocultural, escolarización indígena en contextos urbanos y de migración, y juventudes indígenas, racismos y educación superior. Co-coordina el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Correo electrónico: [gczarny@upn.mx](mailto:gczarny@upn.mx)/<https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>



## INTRODUCCIÓN

Como profesoras e investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional, en licenciatura y posgrado, desarrollamos desde hace varias décadas diversos proyectos de investigación vinculados a la formación de profesionales de educación indígena y, recientemente, a la comprensión del problema del racismo en educación superior. Desde este lugar y experiencia, impulsamos en 2022 el proyecto de investigación e intervención “Erradicación del racismo en la educación superior”, en el marco de una convocatoria de apoyo a la investigación impulsado por la Secretaría Académica de la Universidad Pedagógica.

En diversas investigaciones, el tema del racismo se ha presentado como una problemática presente en el campo de la formación de profesionales de educación indígenas y en la reflexión y recuperación de prácticas en los contextos profesionales en los que se desempeñan, como estudiantes y egresados, tanto en contextos indígenas, rurales como urbanos. Nuestros estudiantes, y en diversas investigaciones que hemos emprendido, el racismo ha sido un problema que también se reconoce en los espacios universitarios, por lo que el espacio de nuestra universidad no está exento de ello. En el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales de Educación Indígena (<http://fpei.upnvirtual.edu.mx>) que impulsamos desde 2017, y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior, a partir de 2021, hemos puesto en debate el problema de la diversidad, la interculturalidad y el racismo en la formación profesional, particularmente en el campo educativo y en contextos indígenas.

Estos espacios de investigación e intervención, así como el trabajo y diálogo con investigadores de diversas instituciones de México y de América Latina, en el marco de nuestra participación en las campañas para la erradicación del racismo en la educación superior (2021 y 2022), impulsadas por la Cátedra Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Universidad Nacional 3 de Febrero, de Argentina (Unesco/UNTREF), han dado lugar a focalizar nuestra atención en el tema del racismo como un problema institucional que requiere analizarse con mayor profundidad para comprender las múltiples formas en que se presenta en nuestras instituciones, tanto en las normas, programas, como en la vida cotidiana, y pensar desde ahí propuestas y estrategias que contribuyan a enfrentarlo.

En este camino nos hemos planteado no solo investigar y producir algunos textos, sino poner la temática y problemática en la agenda institucional y educativa, pues nos preocupa tanto conocer con mayor profundidad el fenómeno como lograr un nivel de intervención sobre él.

Cuando abordamos el tema del racismo, hablamos de aquel que se dirige a población indígena y afroamericana, que estudia en educación superior, quienes viven de diversas formas sus efectos, dejan profundas huellas en sus personas, integridad, y en el acceso, calidad y éxito de sus estudios universitarios. En esta investigación, recuperamos el concepto de racismo institucional (Mato, 2023). Partimos del supuesto de que el racismo experimentado por los estudiantes en educación superior tiene implicaciones éticas en tanto niega los derechos y dignidad de quienes son afectados por este. De ahí que en este proyecto intentamos responder a la pregunta acerca de si existe el racismo en educación superior y de qué forma se expresa en los discursos y prácticas presentes en la institución, con especial interés en los sujetos



indígenas y afrodescendientes. Los estudiantes que participaron en grupos focales dieron cuenta de que el racismo se encuentra en diversas prácticas de la institución y afecta a distintos sectores, sobre todo a estudiantes indígenas y a otros, lo que se tiende a negar o a invisibilizar. Esto tiene implicaciones éticas que se desarrollan como parte de los debates y los resultados de este trabajo.

## ENFOQUE TEÓRICO

Uno de los enfoques presentes en el campo del análisis sobre el racismo es el de Van Dijk (2010), quien lo considera como una ideología y “un sistema social de dominación étnica o ‘racial’, que se ejerce como una forma de abuso de poder de un grupo sobre otro” (p. 68). Esto ha tenido como efecto distintas prácticas discriminatorias en la vida social, de modo visible e invisible, lo que ha permeado múltiples espacios e instituciones, como las educativas.

Si bien se reconoce que el racismo es estructural, en tanto en la sociedad y la nación se sigue heredando y resignificando la noción de raza, como instrumento que juega un lugar importante en la construcción de desigualdades para diversos sectores de la población, las instituciones, al evadirlo o no reconocerlo en sus prácticas cotidianas (Essed, 1991), contribuyen a su reproducción. Como señalan Elias y Paradies (2021) en el contexto institucional del campo de la salud, es éticamente objetable aceptar de manera pasiva el racismo en las instituciones, ya que, además de orientar conductas no éticas como falta de respeto hacia poblaciones objetivo, genera injusticia y daña a quienes lo experimentan.

El racismo se ha abordado como un ejercicio de distribución de la especie humana, basado en una supuesta ruptura biológica entre grupos de población; esta construcción favorece relaciones de poder de unos sobre otros, nombrado como biopoder por Foucault (citado en Mbembe, 2011). También se ha analizado como un ejercicio de poder a través del “silencio que pesa sobre la raza” (Segato, 2015, p. 214), como ocurre en los espacios carcelarios en América Latina, donde predominan la población afrodescendiente y también indígena, silencio que contribuye a una mayor victimización y vulneración de las poblaciones afectadas. Este silencio, en particular, del reconocimiento de prácticas racistas que inciden en formas de desigualdad y exclusión también se hace presente en instituciones de educación superior (IES).

En el ámbito académico, llama la atención, sobre todo en las disciplinas de las ciencias sociales, ha sido un tema poco abordado (Mullings, 2013; Menéndez, 2017) en las investigaciones en México. Además, se sostienen posiciones que afirman su inexistencia, y que contribuyen no solo a invisibilizar su presencia, sino también a su reproducción. Navarrete (2017) ha puesto el acento en que el racismo es una forma de discriminación que genera prácticas cotidianas y tiene efectos de exclusión bajo el supuesto de considerar a algunas personas como “raza inferior” por su aspecto físico, manera de hablar, forma de vestir, cultura y pensamiento.

El tema del racismo en educación superior en América Latina ha cobrado presencia en la última década debido a que es un problema que afecta de modo importante las trayectorias y formación de los estudiantes, sobre todo de población indígena y afrodescendiente (Mato, 2021a, 2021b), pero también a otros sectores, como inmigrantes, mujeres, personas con discapacidad, o con identidades

de género u orientación sexual diversas. El racismo se traduce en formas de racialización en cuanto proceso utilizado desde sectores que ostentan el poder y lo usan para hacer sentir inferior a otros e imponer pautas de vida y conducta que afectan los derechos y el reconocimiento de diversos grupos.

Atender el racismo y darle lugar como problemática social y educativa es un imperativo para las IES, que además de comprender el problema con profundidad, tendrían que emprender acciones para enfrentarlo y desnaturalizarlo.

A pesar de que en México, desde los años ochenta del siglo pasado, se han impulsado políticas y programas de formación profesional de educación con denominaciones variadas, como indígena e intercultural, no han logrado contribuir a la desaparición del racismo en sus instituciones. La denominada educación intercultural bilingüe (EIB) en educación básica, enfoque que orientó las propuestas educativas desde el Estado nacional hacia los denominados indígenas en Centroamérica y Sudamérica, tiene ya más de cincuenta años y, más allá de los variados procesos y resultados desencadenados a partir de estas propuestas, lo cierto es que, como señala López (2020), en una evaluación de la EIB en la región, la denominada educación intercultural no ha movido ni tocado el imaginario del Estado nacional sobre el “nosotros” que habita en estas regiones.

Además, la ampliación de propuestas, resignificaciones y apropiaciones de lo que se conoce como EIB ha impulsado una gran cantidad de materiales, discursos y análisis desde perspectivas filosóficas y político-epistémicas variadas. No podemos en este texto hacer un balance de esos recorridos; sin embargo, señalaremos que, y recuperando a autores centrales del tema, en gran medida los discursos de interculturalidad e inclusión han estado apegados a un sentido funcional para los Estados (Tubino, 2007; López, 2020). Estos discursos no han contribuido a reconocer la complejidad de las implicaciones de desigualdad y poder, y su correlato con la presencia de prácticas no éticas que tienden a naturalizar la racialización de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, que a lo largo de su historia en lo que se denomina América han vivido en la exclusión y la búsqueda, en algunos casos para sobrevivir, a partir de prácticas de mimetización (Fanon, 2020), en el marco del gran programa nacional del mestizaje.

En torno a lo anterior consideramos que en las universidades se debe promover la formación de una ética profesional a partir de la cual se reconozcan las historias negadas y los silencios que hablan desde las diversas trincheras de las resistencias de los sectores subalternizados. También se debe formar en torno a la visibilización del racismo y a su combate, y poner en cuestión las posiciones, que siguen presentes en diversos actores universitarios, de que algunos estudiantes o grupos de estudiantes son inferiores, cualquiera que sea la marca, atribución o prejuicio que intervenga en estas afirmaciones. De acuerdo con Ricoeur (2010), se trata de asumir una posición de distancia ética y considerar que “la vida ética es una transacción perpetua entre el proyecto de la libertad y su situación ética, delineada por el mundo dado de las instituciones” (p. 33), y podríamos añadir, de las realidades sociales de quienes habitan estas instituciones.

Se trata, entonces, de que no se denigre y deshumanice a las personas y colectivos inscritos en esa posición de “otros” y reconocer que ello tiene consecuencias para todos, tanto para la persona racializada como para el victimario y las instituciones que omiten atender el problema (Castillo, 2021).

Es importante señalar que hay acercamientos diversos para afrontar el racismo en la estructura social, en particular en la educativa. Algunos de los enfoques interculturales críticos o los también denominados decoloniales (Tubino, 2007; Walsh, 2009) en Latinoamérica han abonado en este campo, y en algunos trabajos se ha profundizado en las perspectivas de racialización y combate al racismo. Por otra parte, los enfoques antirracistas en pedagogías críticas en educación (Crenshaw, 1991; Ladson-Billings y Tate, 1995) fueron desarrollados en Estados Unidos de Norteamérica a partir del debate de los años cincuenta sobre derechos raciales y el movimiento negro, y la crítica al liberalismo. Lo cierto es que, de acuerdo con el origen de estos debates y los contextos sociales y políticos donde surjan, tienen impulsos y efectos diversos.

En el debate epistémico y de la investigación por la descolonización, son relevantes los enfoques que privilegian una estrategia de reconocimiento de lo propio a partir de la producción de una narrativa en primera persona (Hooks, 1994; Tuhiwai, 2011; Beverly, 2013), o de una etnografía pública (Tedlock, 2013) para poner en la discusión posiciones políticas. Sin embargo, también es importante señalar que en la incorporación del tema del racismo en las IES se pueden reconocer formas que, aun cuando se le nombra, se han dado experiencias que suelen ir de la mano con estrategias que intentan legitimar a las instituciones como no racistas, sin que, a la vez, se implementen prácticas concretas que se dirijan a su erradicación. Esto está presente, por ejemplo, en universidades británicas en las que, a pesar de que se formulan políticas antirracistas, los estudiantes continuaban preguntando “por qué mi currículum es blanco” (Tate y Bagguley, 2017, p. 291) y también ocurre en diferentes instituciones en Latinoamérica.

Recuperamos a Mato (2023), cuando plantea la noción de racismo institucional, lo distingue del estructural y sistémico. Por racismo estructural, y situándose en América Latina, se refiere a las desventajas y desigualdades económicas, políticas y sociales que se producen por las inequidades y la exclusión histórica, derivada de la colonia y la poscolonia. La creación de las repúblicas las han profundizado y ampliado, pues los grupos de poder se mantienen en distintas posiciones, en los ámbitos políticos, comunicacional, militar o judicial. Esto amplía el despojo de los territorios de población indígena y afrodescendiente y, por tanto, de sus medios para la subsistencia, obligados a trabajar en condiciones de desventaja y a desplazarse a zonas urbanas, lo que hace más grandes sus desventajas: cualificación laboral, redes de apoyo, culturales y lingüísticas. En consecuencia, tienen altos niveles de analfabetismo y estudios incompletos, que provocan más desigualdades y exclusión, por ejemplo, en su participación en las universidades.

Para Mato (2023), el racismo sistémico está vinculado a las políticas y normas que regulan los sistemas de educación superior, y a las prácticas tanto de organismos que formulan políticas de educación superior como de los encargados de evaluar, acreditar y asegurar su calidad. En sus normativas, legitiman la formación monocultural universitaria, con la exclusión de cosmovisiones, lenguas, epistemologías y sistemas de conocimiento en los planes de estudios, lo que tiene dos efectos: se priva a las IES de estos conocimientos y, a la vez, se reproducen formas de racismo “invisible”.

En este artículo concentramos nuestra atención en el racismo institucional (Mato, 2023). Lo comprendemos desde las normas y prácticas que se impulsan al interior de las instituciones, que no siempre responden a las necesidades de formación

profesional de poblaciones indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, al negar procesos de aprendizaje culturalmente situados, o que privilegia la superioridad de la “ciencia” y del “método científico” por encima de otras formas de conocimiento. En esta perspectiva, destacamos que el racismo institucional presente en las IES no está exento de implicaciones éticas, ya que se vincula con el posicionamiento de los actores universitarios frente a los otros, a los que se reconoce o no como miembros de una población indígena o afrodescendiente, y en los que, por su diferencia, se ejercen prácticas racistas, visibles y no visibles, que se van entretejiendo en la vida cotidiana de la institución.

Como lo apuntan, entre otros autores, Mullings (2013), Menéndez (2017), López-Hurtado (2020) y Mato (2023), es tarea de diversos investigadores y académicos asumir como imperativo el reconocer y afrontar el problema del racismo en educación superior. En voz de Mullings (2013): “Los antropólogos tienen que resistir el uso de la voz pasiva exonerativa y nombrar claramente el racismo y las fuerzas que lo reproducen” (2013, p. 363). Esto debe hacerse extensivo en las IES, donde aún circulan, perviven y se refuerzan creencias y prácticas racistas, en las que, en la mirada del otro, y de manera especial de los estudiantes que vienen de pueblos originarios y afroamericanos, se les asignan marcas que limitan su condición de estudiantes (en su acceso, permanencia y conclusión exitosa de sus estudios) en términos de igualdad y equidad. Nos referimos entonces, por implicaciones éticas del racismo en educación superior, a las posiciones ético-políticas que, por una parte, asumen actores universitarios y las IES, al negar los derechos culturales educativos de la población estudiantil de origen indígena y afroamericana, y por otra, establecen una relación con esta población con la condición de estar en un modelo monocultural, que niega la posibilidad de habitar la universidad desde quienes son. Skliar (2009) señala:

Tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación: “a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos”. Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica” (p. 151).

Esta hostilidad, y el daño al otro, la incorporamos en la reflexión de este artículo como una postura éticamente cuestionable, en tanto está enraizado como racismo cotidiano en nuestras instituciones (Carlos y Domínguez, 2018; Czarny et al., 2023). Asumir esta posición tiene implicaciones éticas, ya que afecta a los estudiantes en su estancia en la universidad.

Recuperando una conversación sobre el tema de profesores universitarios de las cercanías de la Ciudad de México, uno de ellos mencionaba: “Soy racista porque la institución me lo obliga, mientras tú eres racista porque quieres”. La naturalización del racismo se hace evidente, pero también la postura ética de aceptarlo, como parte de las prácticas, y podemos decir, que en cierta manera incorporadas como una tradición difícilmente de objetar en las universidades.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolló con una perspectiva cualitativa e interpretativa. La primera, retomando a Vasilachis (2007), refiere a la recuperación de los significados de la acción social tanto en su dimensión individual como colectiva. Supone, según la autora, un posicionamiento ético de quienes investigan y la interacción

con los participantes, y pone en juego identidad y posición de ambos actores, en tanto “construyen cooperativamente el conocimiento mediante un aporte que es el resultado de la implementación de distintas formas de conocer” (p. 38). En esta investigación es relevante, ya que, como sujetos implicados, nos posiciona como actoras universitarias involucradas en los procesos que investigamos, y sobre los que también intentamos incidir, en el marco de diversos espacios de intervención para visibilizar en nuestra institución el racismo, así como para plantear propuestas que contribuyan a enfrentarlo y combatirlo.

Los participantes del estudio fueron estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, una de las instituciones pioneras en América Latina en la promoción de programas educativos dirigidos a la formación y profesionalización de indígenas. Impulsó desde hace más de cuarenta años la licenciatura en Educación Indígena, y más de treinta años a nivel nacional la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, programas que han mantenido la visibilidad del componente étnico indígena desde su creación (Díaz-Couder, 2015; Salinas, 2020).

Recuperamos los grupos focales como estrategia de investigación cualitativa grupal para la generación de una instancia reflexiva entre los participantes. Desde esta estrategia interaccional y conversacional, de acuerdo con Yapu e Íñiguez (2009), “se abordan y estudian problemas relativos a imágenes y actitudes, representaciones y perspectivas intersubjetivas de los actores en grupo ante algún tema de estudio” (p. 12). Así, establecimos un diálogo con los estudiantes para analizar los siguientes temas: la existencia del racismo en discursos o prácticas diversas en la universidad; la experimentación sobre sí mismas/so o sobre otras/os de prácticas racistas y su identificación; y la posibilidad de intervención en el tema desde la universidad. Los estudiantes participaron voluntariamente y se realizó un protocolo de consentimiento informado.

Desde esta posición analítica, consideramos que en el grupo focal se gestó un ejercicio dialógico-reflexivo a través del cual quienes participaron por su condición de docentes –la mayoría con funciones frente a grupo o en el sistema educativo– y otros estudiantes –en ese momento en procesos formativos en maestrías– promovieron la ampliación de preguntas sobre sus propias prácticas, al mismo tiempo que contribuyeron a visibilizar la existencia del racismo que se encuentra altamente naturalizado en la institución. En este sentido, la misma estrategia metodológica utilizada resultó en sí misma una herramienta para mirar, analizar y posiblemente atender problemas del campo social y educativo que nos atraviesan a todos los que participamos en ese grupo focal.

En este artículo, presentamos el análisis de un grupo focal con estudiantes de posgrado, cinco estudiantes de la maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y tres de la maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (seis mujeres y dos hombres). El grupo focal se realizó en abril de 2022 por medio de la plataforma zoom.

Para el tratamiento analítico de los datos, recurrimos al análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1995), desde el cual fuimos reconstruyendo el sentido de la acción que el conjunto de participantes del grupo focal expresaban en sus intervenciones, al abordar aspectos relacionados con los temas explorados y su presencia en la institución y en los programas educativos de la universidad, en particular de posgrado, así como la vinculación a sus prácticas como docentes y agentes del campo educativo.

Posteriormente, procedimos a la transcripción del material de grupo focal de manera fiel a como se fueron expresando. Realizamos diversas lecturas de los datos e identificamos unidades de registro que permitieran agruparse en ejes analíticos, de los cuales recuperamos algunos en este trabajo. Frente a la noción de discurso que forma parte de la perspectiva de análisis para los grupos focales, lo analizamos como una práctica discursiva, y desde una perspectiva bakhtiniana, consideramos el discurso como una heteroglosia de voces al interior del cual aparecen diversas versiones del yo en relación con variadas voces del pasado y el presente.

En ese mismo sentido, reconocemos que en el grupo focal, como espacio discursivo, y su análisis (Bakhtin, en Morris, 1994), esas voces pueden estar en conflicto, pero, al pretender salir del yo, deben organizarse. La presencia de múltiples voces en la conformación de un discurso da cuenta de que nuestro desarrollo ideológico es una lucha intensa en nosotros por varios puntos de vista, al mismo tiempo que se constituye como una estructura abierta, que se resignifica en cada contexto y situación, y que también implica una tensión entre todos los participantes de investigación, incluyendo a los investigadores (Yapu e Iñiguez, 2009).

Asumimos que el tema del racismo es sensible para los diferentes actores, tanto para los participantes del estudio como para aquellos sobre los que se hace referencia en los grupos focales. Los aspectos tratados en la investigación nos interpelan como académicas y como institución; en este sentido, es importante resaltar que, de acuerdo con las perspectivas metodológicas del campo de los estudios denominados participativos y colaborativos en educación (Anderson y Herr, 2010; Sverdlick, 2010), nuestra posición no se ubica desde una exterioridad que –y valga la redundancia– viene *desde fuera* de la institución para investigar a la institución, sino que se realiza *desde dentro* –por ser parte de los procesos que allí vivimos y reproducimos– y es desde ahí que procuramos preguntarnos, reconocer y aprender del mismo proceso de investigación en el diálogo con diversos actores.

También es importante apuntar que quienes participaron en el grupo focal –estudiantes de maestría– respondieron mayormente en referencia a su experiencia como alumnos de licenciatura; varios de ellos la realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional y algunos, en otras universidades.

## RESULTADOS

A partir del debate teórico-conceptual y el análisis del grupo focal, identificamos tres ejes en torno a los cuales se agruparon las diferentes categorías encontradas. Destacamos en este apartado los posicionamientos éticos en el discurso de los entrevistados. La primera se refiere al silenciamiento de la presencia del racismo, aun cuando se reconozca, de forma más o menos explícita, su presencia en las normas y prácticas institucionales. La segunda se refiere a un posicionamiento de reflexión que no logra romper con el discurso hegemónico, y la tercera, a una reflexividad que convoca a un posicionamiento dialógico y crítico del racismo.

### *Silenciamiento e invisibilización del racismo institucional*

En trabajos anteriores, hemos planteado que el racismo tiende a ser invisibilizado en nuestra institución (Czarny et al., 2023; Velasco, 2017), del mismo modo que otros autores han apuntado esto en otros espacios de educación superior (Mbembé, 2016; Mato, 2023; Rosso y Soto, 2023; Carlos y Domínguez, 2018). En este apartado nos interesa dar cuenta de la construcción discursiva de los participantes, que el silenciamiento del racismo institucional no es algo que se presenta como dado, sino que hay ciertas formas de pensar y actuar que dan cuenta de que en diversos actores educativos, en programas y planes de estudios y en prácticas de la vida universitaria se vislumbra cierta intencionalidad. Sin embargo, ello no siempre ocurre de manera inconsciente o escondida para quien actúa, lo que tiene implicaciones éticas en quienes actúan en este sentido. Hay un posición ética de quien no señala, reconoce o denuncia, si es el caso, los actos de racismo de los que ha sido testigo o, en su caso, participado; con ello contribuye a su invisibilización, y dificulta su denuncia y posible intervención. Este posicionamiento forma parte del racismo institucional que se instaura como parte del conjunto de creencias, actitudes y prácticas que suelen compartir, en la cultura institucional, los diferentes actores educativos. Veamos cómo se hace presente a partir de las postulaciones de estudiantes de posgrado.

De manera importante, podemos señalar que el racismo suele ocupar poco espacio entre las problemáticas que recuperan los estudiantes, pues señalan que se habla poco del tema, o incluso no se menciona. Esta poca visibilidad, en diferentes sectores institucionales, aparece como un aspecto constante en las conversaciones del grupo focal. Llama la atención la ausencia del tema en distintos programas educativos, excepto de la licenciatura en Educación Indígena. Algunos miembros del grupo focal provenían de esta licenciatura y señalaron que se había abordado en ella, aunque de modo marginal. En general, señalan que durante su formación, y su abordaje en los planes de estudios y en las aulas, ha sido un tema ausente. Varios de ellos señalaron que nunca se había siquiera tocado el tema, excepto en la maestría, en la cual se había empezado a abordarlo.

Cabe mencionar que quienes realizamos este proyecto fuimos incluyendo la temática en nuestra docencia, e invitamos al conjunto de estudiantes a participar en el grupo focal. También se involucraron en distintas actividades que impulsamos en la universidad para visibilizar y buscar mecanismos para intervenir y afrontar el racismo institucional. En la interlocución con los estudiantes, estos comentaron que era necesario abordar esta cuestión en sus clases, como lo podemos apreciar en el siguiente testimonio: “Referente a las clases como que esos temas no se abordan, como que están presentes, pero no se tocan incluso también en la maestría fue donde tuvimos como que un acercamiento hacia estos temas de racismo, discriminación, transversalidad, pero más allá no los tuvimos” (GF1,568:572).

Durante sus estudios, sobre todo en su trayectoria como estudiantes de licenciatura, señalaron que, cuando se trataba el racismo, se hacía de manera indirecta y superficial. Esto implica un posicionamiento ético frente al tema, pues, al abordarlo con superficialidad, en cierto modo se vanalizaba y se evade. Al evitar tratarlo como un contenido curricular y, más aún, en las discusiones de las clases, el profesorado contribuye a invisibilizarlo y a su reproducción, con los consiguientes efectos que este tiene en el estudiantado en términos de su permanencia en la institución, su formación

crítica respecto a este fenómeno y su vínculo con otras problemáticas de desigualdad, como de género, sociales, económica. Hay que agregar que en otros trabajos hemos dado cuenta de la presencia de concepciones y prácticas racistas en nuestra institución (Velasco, 2017; Navia et al., 2020) en diversos espacios universitarios.

En las respuestas de los estudiantes destaca el interés por conocer más este problema, ya sea en contenidos de las materias, con sus docentes o en espacios institucionales más amplios, como políticas y programas institucionales. En esta demanda se muestra una actitud crítica del estudiantado de posgrado, y podríamos señalar también una interpelación a la institución y a sus profesores por evadir, silenciar o invisibilizar esta problemática, según señalaron: “¡Me parece sorprendente!”.

Un aspecto que queremos destacar es que, además de reconocer los vacíos de formación en relación con el tema de racismo en su formación profesional, los estudiantes de posgrado señalaron que tampoco se han abordado en sus clases aspectos sobre los pueblos indígenas de México, sus culturas y sus lenguas, o acerca de la diversidad, lo que consideraron como una forma de que el racismo esté presente en la institución. Al respecto, Mato (2023) da cuenta de la ausencia de conocimientos y epistemologías en los planes de estudio y programas de las IES como parte del racismo institucional que niega la presencia de los otros, en particular, de estudiantes indígenas y afrodescendiente. Otros autores han denominado a este fenómeno en las IES como etnocidio epistémico (Iño, 2023).

Lo cierto es que para los participantes de posgrado, que han incorporado el racismo institucional a lo largo de su proceso formativo, experimentan tensiones y conflictos al abordar el tema del racismo, ya que cuestionan su propio conocimiento al respecto y, sobre todo, el relacionarse con los “otros” desde una posición distinta a la que han sido formados, ya sea en el currículo formal o en las prácticas cotidianas de la institución.

Al ser interpelados, o interpelar a la institución, cuando se habla sobre el racismo, o se le hace visible, obliga a tomar una posición ética frente a una formación que ha favorecido, lo que una estudiante señala como una forma de ser marcada por la “ignorancia” de la existencia de grupos indígenas del país. De ahí que para varios estudiantes es imperativo que en las universidades se incluya, en los procesos formativos, el tema de la diversidad cultural, en este caso sobre pueblos originarios:

Yo creo que uno de los temas centrales sería el conocimiento a la diversidad sociocultural que existe en nuestro país, porque justo a veces el racismo y la discriminación tienen como base la ignorancia, si ignoro actué para mal, precisamente algunos ni siquiera saben que nuestro país cuenta con 68 lenguas indígenas, más de 300 variantes lingüísticas, hablando en cuestión de grupos indígenas (GF1, 591:597).

De lo anterior, concluimos que, aun cuando algunos actores institucionales reconozcan la presencia del racismo institucional, de forma más o menos explícita, prevalece una tendencia a silenciarlo, en tanto está ausente como tema en los programas, planes de estudio, estrategias pedagógicas e institucionales y, en gran medida, en las normas y prácticas institucionales; con ello participan en su reproducción. Ese escenario favorece la prolongación y profundización de las condiciones desfavorables y de exclusión en las que estudiantes indígenas y afrodescendientes se desenvuelven en sus estudios. También contribuye a privar,



en los procesos formativos del alumnado en general, de una formación profesional ética que reconozca que el racismo, institucional y sistémico, puede ser cuestionado para promover, en los campos profesionales donde laboren, proyectos y estrategias para combatir y visibilizar el racismo, y vincularlo en su efecto con otras desigualdades estructurales.

### *Reflexión sin ruptura del discurso dominante sobre el racismo*

En este apartado damos cuenta sobre expresiones reflexivas frente al racismo, que conduce a un posicionamiento que tiende a reconocer la existencia del racismo, pero lo hace de una manera simplificadora o, en su caso, deriva en una postura que no logra romper con el discurso dominante sobre el racismo.

Una de las cuestiones que atrajeron nuestra atención fue la presencia de un reiterado cuestionamiento de parte de los estudiantes acerca de la ausencia de información y espacios institucionales que den a conocer quiénes son, de dónde vienen y cómo son los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena. Esta interrogante, acerca del otro, dirigida en particular a los estudiantes provenientes de población indígena, tiene implicaciones éticas importantes, en tanto parece existir, por un lado, una mirada de extrañamiento del otro, a quien la universidad no da a conocer, o ellos no se dan a conocer. Esto último se sintetiza en la expresión “son muy cerrados”, al referirse a estudiantes indígenas, en el contexto de nuestra universidad, que genera tensiones e inquietudes entre el alumnado de otras licenciaturas.

La forma en que van manifestando discursivamente este reclamo tiene el tono de exigencia a la universidad, y a los estudiantes de mostrar/mostrarse quiénes son, como si hubiera algo que debe develarse, y no se hace. Este posicionamiento frente al otro revela que, si bien se intenta reflexionar sobre el racismo interpersonal, se esconde una especie de exotización del otro, o del programa, que se “debe” conocer. Esta distancia respecto a los estudiantes indígenas y a la licenciatura en Educación Indígena, y la relación que establecen con el poco conocimiento que tienen sobre los pueblos indígenas, parece vincularse con una reflexión sobre su propia capacidad y sus limitaciones para poder distinguir su experiencia en torno al racismo. Al hacerlo, se juega, de cierta manera, una clase de racismo hacia el otro, por ejemplo, cuando se espera que la forma de estar presente en la institución sea según un modo reconocible. Una de los estudiantes señala lo siguiente:

Lo hablo desde mi experiencia desde lo presencial y no noté nunca que se tomaran en temas de alguna cuestión de grupos indígenas. Se reúnen entre ellos, son un grupo muy cerrado, recuerdo las reuniones que antes se permitían en la universidad y es muy difícil encontrar un compañero de educación indígena y los distingues a veces por su tipo de ropa o cuando se hacían los festivales, los tianguis de vendimia, podías reconocer a los compañeros de educación indígena, pero no tenían un espacio para ellos, se podría decir para visibilizarlos, para saber qué es su licenciatura. Algunos no conocemos que es su licenciatura, cómo está estructurada (GF1, 38:47).

Tal vez, como lo señala Skliar (2009), “pregunta tal vez sin respuesta ‘pedagógica’ ¿estamos preocupados o más bien obsesionados por el otro en la educación?” (p. 151) cuando, como observamos en estas expresiones, se tiene una mirada exótica de la presencia del estudiante indígena en la universidad.

Otra forma en que aparece esta demarcación del otro es que, aun cuando se reconoce y se puede asumir una postura crítica frente al racismo perpetrado a sus compañeros, o a sí mismos, la cultura compartida –por la naturalización del racismo– no permite una ruptura suficiente para enfrentarlo, y se presenta como algo imposible. Una estudiante lo refirió en cuanto al racismo ejercido hacia sus compañeros en el comedor: “Sí había un enojo de parte mía y del compañero, también había sumisión por ambas partes porque no hacíamos nada; en lo personal a mí me ayudó mucho convivir con mis compañeros y compañeras porque me sensibilizó y me ayudó a reconocer esas situaciones” (GF1, 471:426).

Podemos distinguir la indignación como un elemento que orienta la reflexión de la estudiante respecto al ejercicio de poder implícito detrás de un acto de racismo, pero, a la vez, esta se prolonga al reconocimiento de su propia capacidad/incapacidad de actuar y responder ante esta situación. Más adelante, muestra cómo se transforma esta impotencia, como una especie de aceptación, frente a lo que parece difícil enfrentar:

[El tema del racismo se trató] solamente en la maestría y sólo en algunos seminarios, y en otros que no estaban dedicados a ser parte de nuestra línea, que es diversidad. Los minimizan, algunos compañeros de la línea y yo llevamos a la mesa estos temas y era como: “bueno sí hay, pero pues es que ya, ya está dado”, “ya, es parte del sistema, pues es normal”, “lo que importa es echarle ganas”. Como si bastara echarle ganas para que el otro me deje de discriminar (GF, 431:437).

Lo que se observa es la percepción de que, por su naturalización, no se puede hacer nada frente al racismo institucional. Ante este problema, no queda más que aceptarlo y seguir adelante. La expresión “echarle ganas” tiene que ver con la aceptación del acto racista y asumir, como tarea de las víctimas, seguir avanzando para garantizar su permanencia en la universidad por cuenta propia. Si bien se presenta en el discurso de estudiantes de posgrado una crítica al racismo, encontramos que no logra impactar en una toma de posición ética que lo cuestione de manera radical, y que logre trascender de la visión hegemónica que se tiene en lo que se ha nombrado como naturalización del racismo institucional en educación superior.

### *Reflexividad desde una postura dialógica y crítica del racismo*

En un tercer orden de ideas, podemos distinguir una reflexividad desde una postura dialógica y crítica del racismo, que supone una interpelación en doble sentido, hacia sí mismos y hacia la realidad de los otros. La interpelación hacia sí mismos es un proceso complejo que podemos encontrar en relatos desde un distanciamiento ético (Ricoeur, 2010) de sus trayectorias formativas, su paso por las instituciones y las interacciones con sus pares. Se hace referencia al racismo incorporado en sí mismos, desde su experiencia como testigos, víctimas o perpetradores. Varios estudiantes se interpelean por conocer poco sobre el tema, lo que se vive con indignación, así como les incomoda reconocer el racismo incorporado en sí mismos. Este es un proceso que los convoca, en la negación de esa condición incorporada, a pensarse de otro modo, como personas éticas que pueden resistir o contraponerse con la ética dominante del contexto que naturaliza el racismo.

Nos referimos con ello, por ejemplo, a la mirada que a veces existe en la que el racismo se ve de manera positiva:

Considero que no hay espacios que estén libres de prácticas racistas y discriminatorias, insisto que forman parte de una estructura y de una cultura que ha normalizado incluso prácticas de discriminación y racistas que al ser muy sutiles pasan como algo natural y en algunos ámbitos algo bueno y necesario (GF, 471:475).

Un efecto perverso de este racismo internalizado en los actores universitarios, según señala este estudiante, está en su valoración como algo deseable “bueno y necesario”. Esta manera de mirar el racismo institucional, reconociendo su presencia, tiene fuertes implicaciones éticas, ya que, más que combatirlo, se acepta, e incluso entra en el campo de la moralidad de la institución. En la aportación del estudiante se revela una crítica a esta eticidad, y su distanciamiento de ella, para desde ahí poder reconocer sus implicaciones en el campo de las prácticas institucionales y las propias. Sin embargo, este no es un proceso sencillo, porque implica empujar al estudiante a la crítica de sí mismo, pues no basta, según señala otro estudiante, cuestionar la realidad o al otro que discrimina, según vemos en la siguiente expresión:

Lo que llego a aprender dentro de la universidad es reconocer que existe este problema y reconocer que somos racistas, porque muchas veces acusamos al de al lado: “él es el racista, yo no he sido”. [y yo reflexiono] “Ay, cómo no, na’ más que te haces”. Pero este reconocer, que todos o muchos de nosotros hemos practicado también este racismo, inconsciente o consciente, porque es tan común que ya lo vemos como algo muy parte de nuestro día a día (GF1, 395:401).

Cuestionarse sobre el racismo vivido e incorporado moviliza a los estudiantes a dialogar e interactuar con sus pares en un marco de solidaridad y apoyo; por ejemplo, cuando son testigos de actos de racismo y de hacer menos a estudiantes indígenas, o de otros sectores, como mujeres, trans-, miembros de licenciaturas estigmatizadas, entre otros, despliegan diversas formas para apoyarlos, según señala una de las estudiantes:

Yo también noté [...] un racismo institucional de parte de directivos y el personal hacia mis compañeras, justamente por cómo se veían los hacían menos, entonces ya se acercaban a compañeras y compañeros que eran de la ciudad y nos pedían ayuda. Incluso a veces que diéramos la cara por ellos porque se sentían atacados por su aspecto físico (GF1, 207-213).

Llama la atención la fuerza de la expresión, o del acto, de dar la cara por el otro. Se da cuenta aquí de la profundidad del efecto de minorización hacia los estudiantes, sobre todo hacia los indígenas, cuando deben enfrentarse a trámites o vincularse con las autoridades. Esta percepción parece también compartida con estudiantes no indígenas “en esa área de los servicios institucionales, independientemente de la biblioteca, todo [está permeado de racismo]” (GF1, 500:501), como en la experiencia en otras universidades de una estudiante que señala: “Daba pena o miedo ir a preguntar lo que teníamos que hacer [cuando hacían un trámite administrativo]” (GG1, 460-461). Estos estudiantes dan a entender que tienen una percepción de negación de los servicios, incluso marcada con una carga de violencia hacia ellos. Sin embargo, también revelan que, frente a ello, se desarrollan prácticas de apoyo, o acompañamiento, a sus pares, que se hace presente en diversas modalidades: motivándolos, apoyando en la realización de trámites, dando explicaciones o haciendo seguimiento de estos. Para algunos, el apoyo a los otros constituye una oportunidad para construir lazos de convivencia y compañerismo entre pares.

Si bien se reconoce la presencia de múltiples efectos que tiene el racismo como reproductor de desigualdades e inequidades hacia poblaciones indígenas y afrodescendientes en la universidad, esta mirada de la realidad del otro les permite distinguir la presencia de racismo en sus experiencias vividas en las instituciones, tanto si han sido racializados, si han sido testigos de racialización a otros y si ello ha racializado a otros. Se trata por supuesto de un proceso complejo en tanto que requiere tomar distancia de la propia experiencia para, entonces, poder, desde otro lugar, asumir una posición distinta respecto al racismo institucional incorporado. De este modo, les es posible mirar a sus pares desde una postura ética de diálogo y respeto, y también de reconocimiento de las diversas condiciones de desigualdad e inequidad a las que están sujetos, entre las cuales también mencionaron el entrecruzamiento con cuestiones de género, sociales, políticas, entre otras.

## CONCLUSIONES

En este artículo presentamos algunas tensiones y posicionamientos éticos de estudiantes de posgrado en torno al racismo en educación superior. El análisis se aborda a la luz de las discusiones que en América Latina se han venido planteando sobre la visibilización del racismo institucional y las posibilidades de su erradicación en el nivel superior:

Diversos autores han dado cuenta de que el racismo es un problema naturalizado en las IES (Mbembé, 2016; Carlos y Domínguez, 2018; Mato, 2023). A través del diálogo con estudiantes, y del análisis del material obtenido por medio del grupo focal, damos cuenta de que este fenómeno también está presente en nuestra institución. Sin embargo, en este trabajo destacamos que, si bien hay una naturalización del racismo, lo que invisibiliza en parte su presencia, no siempre se puede aludir que los actos de racismo ocurren en el marco del desconocimiento o del inconsciente de las personas. Al contrario, para muchas de las acciones que mencionamos en esta investigación, hay un posicionamiento de los actores que contribuyen abiertamente a su reproducción, y podemos señalar que existe, en ciertos casos, incluso una intencionalidad de generar malestar o daño hacia quienes se dirigen estos actos racistas. Esto tiene implicaciones éticas, porque no solo se actúa de forma directa, o se es testigo de estos actos, sino también se banalizan o dejan pasar, lo que contribuye a reforzar su presencia en la institución.

En los años recientes, se han impulsado diferentes acciones orientadas a combatir el racismo en la educación superior. Algunos trabajos de investigación o intervención han propuesto acciones que incluyen la construcción de protocolos para enfrentar la discriminación por racismo en este debate sobre pueblos originarios y población afrodescendiente, la promoción del tema mediante iniciativas en internet para plantear la existencia de racismos en la educación superior con participación de diversos sectores de la comunidad universitaria, así como la incorporación de cursos obligatorios u optativos abiertos a las diversas carreras y disciplinas sobre la temática (Rosso y Soto, 2023; Czarny et al., 2023; Do Amaral et al., 2023; Iño, 2023). Lo anterior ha abonado a visibilizar y poner en práctica acciones que dotan a las IES de herramientas para afrontarlo.

Sin embargo, a la luz de los resultados que presentamos en este trabajo, se develan diversos posicionamientos éticos presentes en la institución, como dan cuenta los participantes de esta investigación. Ante la pregunta de si existe racismo en la

educación superior, cómo se presenta, y los procesos reflexivos que detona en los estudiantes poner en debate este tema, encontramos que, si bien hay estudiantes que reflexionan sobre el problema y cuestionan su existencia, no logran asumir un posicionamiento ético que se contraponga con el discurso hegemónico que tiende a naturalizarlo. Por otro lado, cuando se reflexiona desde un posicionamiento dialógico y crítico, desde una interpelación hacia sí mismos, en relación con su experiencia con las problemáticas del racismo y una interpelación a la realidad del racismo y sus efectos en los otros, es posible un posicionamiento dialógico y crítico del racismo, que logra trascender la visión hegemónica y naturalizada de este fenómeno.

Para concluir, además de las acciones que se vienen impulsando en diversas partes de la región latinoamericana, es necesario visibilizar el racismo institucional en educación superior promoviendo espacios formativos que pongan en discusión las formas en que se hace presente en nuestras realidades y sus efectos sobre los estudiantes y sobre la práctica profesional de quienes egresan de nuestras instituciones, que tienen la posibilidad, o no, de reproducir el racismo en el ejercicio de su profesión, en los espacios laborales o comunitarios donde se desempeñan. Hay que señalar que la reflexión y una mayor comprensión de las modalidades en que se surge y los efectos sobre los estudiantes no son suficientes para movilizar concepciones arraigadas sobre quiénes son “los otros o las otras” –en este estudio referido a estudiantes indígenas y afrodescendientes– que están en las instituciones y fuera de ellas, no solo en la formación de estudiantes, sino entre la planta docente y los diversos actores que conforman la vida cotidiana de las instituciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. y Herr, K. (2010). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-70). Noveduc.
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.). *Estrategias de investigación cualitativa*, vol. III (pp. 343- 360). Gedisa.
- Carlos, G. y Domínguez, F. (2018). Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema en educación. En B. Baronnet, G. Carlos y F. Domínguez. *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 17-37). Universidad Veracruzana.
- Castillo, E. (2021). Hacia una educación antirracista en América Latina. *Revista Nodos y Nudos*, vol. 7, núm. 50, pp. 8-12. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/15790/10411>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, vol. 43, núm. 6, pp. 1241-99. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Czarny, G., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). *Racismo en la educación superior. Notas desde la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México*. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 147-181). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. <https://editorial.upn-virtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/universidad-pedagogica-nacional/718-racismos-educacion-superior-en-indo-afro-latinoamerica>

- Díaz-Couder, E. (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación. En E. Díaz-Couder, E. Gigante y G. Ornelas (eds.). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 49-76). Universidad Pedagógica Nacional.
- Do Amaral, W., Ferreira, G. y Pereira, F. (2023). A presença indígena e os diálogos para superar o racismo na educação superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 113-145). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. [https://www.academia.edu/115129656/Cuando\\_la\\_discriminacion\\_n\\_se\\_disfraya\\_de\\_interculturalidad\\_en\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior\\_en\\_Mexico](https://www.academia.edu/115129656/Cuando_la_discriminacion_n_se_disfraya_de_interculturalidad_en_instituciones_de_educacion_superior_en_Mexico)
- Elias, A. y Paradies, Y. (2021). The costs of institutional racism and its ethical implications for healthcare. *Bioethical Inquiry*, vol. 18, pp. 45-58 <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10073-0>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory*. SAGE Publications.
- Fanon, F. (2020). *Piel negra, Máscaras blancas*. Akal, SA.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Iño, W. (2023). Racismo epistémico y propuestas para su erradicación en universidades públicas en Bolivia. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasquez y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 241-278). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/universidad-pedagogica-nacional/718-racismos-educacion-superior-en-indo-afro-latinoamerica>
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 97, pp. 47-68. <https://doi.org/10.1177/016146819509700104>
- López, L. (2020). Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 7-21). Universidad Pedagógica Nacional.
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasquez y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (p. 337-366). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/universidad-pedagogica-nacional/718-racismos-educacion-superior-en-indo-afro-latinoamerica>
- Mato, D. (2021a). El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, S. y C. Navia (coords.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 393-408). Ed. Abya Yala.
- Mato, D. (2021b). Presentación al dossier. Hacia la erradicación del racismo en la educación superior. Tensiones y desafíos. *Integración y Conocimiento*, vol. 10, núm. 2, pp. 5-12.
- Mbembé, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 29-45. <https://doi.org/10.1177/14740222156185>
- Mbembe, A. J. (2011). *Necropolítica*. Melusina.

- Menéndez, E. (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. UNAM.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin reader. Selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. Edward Arnold.
- Mullings, L. (2013). Interrogando al racismo. Hacia una antropología antirracista. *Revista CS*, núm. 12, pp. 325-375. <https://doi.org/10.18046/recs.i12.1683>
- Navarrete, F. (2017). *México Racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Editorial Síntesis.
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2020). Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 166, pp. 1-22. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4781/2541>
- Ricoeur, P. (2010). *Ética y cultura*. Pontificia Universidad Católica Argentina/Prometeo.
- Rosso, L. y Soto, M. (2023). Cara y cruz. Racismos y experiencias para erradicarlos en una universidad argentina. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas. *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 183-205). Universidad Pedagógica Nacional/CLACSO.
- Salinas, G. (2020). *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas*. UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/21-fasciculos-40-aniversario-upn?download=541:14-las-lepepmi&Itemid=247>
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Prometeo.
- Sverdlick, I. (comp.) (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 15-46). Noveduc.
- Tate, S. A. y Bagguley, P. (2017). Building the anti-racist university: next steps. *Race, Ethnicity and Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 289-299. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1260227>
- Tedlock, B. (2013). La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.). *Estrategias de investigación cualitativa*. vol. III (pp. 198-227). Gedisa.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Tuhiwai, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación sobre los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. Denzin e Y. Lincoln. *El campo de la investigación educativa* (pp. 190-230). Gedisa.
- Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 3, pp. 65-94.
- Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.).

- Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Velasco, S. (2017). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la UPN-Ajusco. *En Memorias del XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. COMIE. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0223.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes teóricos y disputas políticas* (pp. 27-54). Universidad Pedagógica Nacional/ Conacyt/Plaza y Valdés.
- Yapu, M. e Íñiguez, E. (2009). *Pautas metodológicas. Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. Universidad PIEB/IBASE.



# Motivaciones y tensiones culturales vividas por estudiantes indígenas de posgrado en Chiapas

## *Cultural motivations and tensions experienced by postgraduate indigenous students in Chiapas*

ÁNGELA SOFÍA GARCÍA ESTRADA\*

FERNANDO LIMÓN AGUIRRE\*\*

MARITEL YANES PÉREZ\*\*\*

MANUEL BOLOM PALE\*\*\*\*

El objetivo de este artículo es analizar las motivaciones y tensiones vividas por estudiantes indígenas en Chiapas durante su formación de posgrado en ciencias sociales. Se ofrece un acercamiento a la dimensión cultural contenida en trece relatos de vida, que reflejan anhelos, sueños, resistencias y conflictos en su construcción de conocimientos en el ámbito de sus maestrías y doctorados. Reconocemos a los posgrados como espacios de formación académica que orientan hacia la construcción de conocimientos científicos, en la que fenómenos como la colonialidad y el racismo siguen vigentes. Ubicados en la sociología crítica, concluimos que la negatividad y la esperanza portadas por el estudiantado les configuran como hacedores de futuro para sus pueblos.

**Palabras clave:**  
estudiantes indígenas, educación de posgrado, interculturalidad crítica, diálogo de conocimientos

**Recibido:** 29 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 27 de febrero de 2024 |

**Publicado:** 19 de abril de 2024

**Cómo citar:** García Estrada, Á. S., Limón Aguirre, F. A., Yanes Pérez, M. y Bolom Pale, M. (2024). Motivaciones y tensiones culturales vividas por estudiantes indígenas de posgrado en Chiapas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1583. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-014)

*The objective of this article is to analyze the motivations and tensions experienced by indigenous students in Chiapas, during their postgraduate studies in social sciences. An approach to the cultural dimension contained in thirteen life stories, which reflect desires, dreams, resistance, and conflicts in their construction of the knowledge in the field of graduate programs is offered. We recognize to these programs as academic spaces that guide the construction of sciences knowledges, where phenomenon such as coloniality and racism are still in force. Located in critical sociology, we conclude that the negative and the hope carried by the students, configure them as makers of the future for their peoples.*

**Keywords:**  
*indigenous students, postgraduate education, critical interculturality, knowledge dialogue*

\* Maestra en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural. Asistente de investigación en El Colegio de la Frontera Sur. Estudiante de doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable. Líneas de investigación: interculturalidad y conocimientos de los pueblos indígenas. Correo electrónico: [angela.garcia@estudianteposgrado.ecosur.mx](mailto:angela.garcia@estudianteposgrado.ecosur.mx)/<https://orcid.org/0000-0001-7191-1221>

\*\* Doctor en Sociología. Investigador en El Colegio de la Frontera Sur. Líneas de investigación: conocimientos culturales, interculturalidad y territorialidad. Correo electrónico: [flimon@ecosur.mx](mailto:flimon@ecosur.mx)/<https://orcid.org/0000-0003-1715-3612>

\*\*\* Doctora en Estudios de Población por El Colegio de México. Investigadora por México CONAHCYT. Comisionada en El Colegio de la Frontera Sur-Unidad Villahermosa. Líneas de investigación: homicidios, violencia de género, derechos humanos, pueblos indígenas y afrodescendientes. Correo electrónico: [myanes@ecosur.mx](mailto:myanes@ecosur.mx)/<https://orcid.org/0000-0001-8880-6209>

\*\*\*\* Doctorando en docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado. Jefe del Departamento de Vinculación con la Comunidad y Servicio Social de la Universidad intercultural de Chiapas. Líneas de investigación: filosofía y epistemología de los pueblos originarios. Correo electrónico: [bak184@hotmail.com](mailto:bak184@hotmail.com)



## INTRODUCCIÓN

**E**n México, la discriminación, exclusión y racismo han formado parte de la historia nacional en detrimento de los pueblos indígenas (Czarny et al., 2020). Estos hechos se verifican en ámbitos concretos, incluyendo el de la educación superior (Correa, 2017), pues la herencia colonial se reproduce en las políticas educativas y culturales que promueven la homogeneización de la vida y niegan la diversidad (Mato, 2016). Pese a esto, los pueblos incrementan su presencia en la educación superior (Mato, 2015) al llevar su palabra (Cumes, 2015).

Dentro del debate de las investigaciones educativas en Latinoamérica, son múltiples los trabajos que se han hecho en torno a las experiencias universitarias de estudiantes indígenas (Czarny et al., 2020; Mato, 2015). Estos han destacado las complejidades que atraviesa el estudiantado indígena mientras realiza sus estudios profesionales, como el racismo, la exclusión y discriminación, la falta de políticas y perspectivas interculturales en la educación, y la migración que implica el abandono de sus comunidades y modo de vida; sin embargo, la experiencia en los posgrados es cualitativamente diferente, al tratarse de la formación de personas con capacidades investigativas para producir y comunicar “nuevos” conocimientos.

Para quienes estudian un posgrado, durante su formación profesional y definición de posicionamientos científicos-académicos, elementos como la emotividad y corporalidad, así como sus respectivas historias de vida socioculturales, juegan un papel importante, al estar presentes en todo momento y mediar con sus aprendizajes de posgrado (Hernández, 2020; Keck y Saldívar, 2016). En el caso del estudiantado que se reivindica como indígena, según Mendoza et al., en su proceso formativo de posgrado atraviesan de manera particular coerción y violencia epistémica, pues los espacios académicos “no tienden al reconocimiento de saberes conceptualizados como no científicos ni portadores de saberes locales que se construyen a través de otros procedimientos” (2019, p. 114), lo que obstaculiza el diálogo entre conocimientos académicos y comunitarios (que llevan consigo).

Tomando en consideración estos hechos, podemos distinguir los posgrados como lugares cargados de una tensa contradicción, tanto imposiciones como posibilidades favorables a la diversidad de posturas, acercamientos y renovadas significaciones de los conocimientos que ahí se debaten y construyen. Con este marco de entendimiento, nos propusimos trabajar con personas autoidentificadas como indígenas chiapanecas, que se encontraran cursando sus estudios de posgrado en ciencias sociales o los hubieran concluido recientemente y cuya investigación fuese realizada dentro de los pueblos a los que pertenecen.

Este artículo es parte de los resultados de un proyecto amplio de maestría, realizado en El Colegio de la Frontera Sur en 2020-2021 y con recursos del entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Para este texto, solo se han retomado y acotado algunos aspectos teóricos, algunos conceptos y categorías analíticas, así como los relatos más representativos y voces de siete personas participantes en el estudio. Tomamos como eje rector la dimensión cultural que los conforma y que se expone en sus tesis. Teniendo como objetivo el análisis de las motivaciones y tensiones culturales vividas por estudiantes de posgrado de pueblos indígenas en Chiapas, hemos querido evidenciar cómo en sus investigaciones se refleja su reivindicación

como integrantes de pueblos indígenas, así como directa o indirectamente contribuyen a descolonizar estos espacios, al traer consigo el debate de la interculturalidad crítica y aportar a la construcción del futuro de sus comunidades.

## ASPECTOS TEÓRICOS

Partimos de la comprensión de la cultura planteada por Echeverría, a la que ubica como “el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad” (2001, p. 163). Al ser el cultivo de identidad, la cultura pasa a ser una dimensión fundamental en los seres humanos, que se encuentra presente en todo momento de su vida (Echeverría, 2001).

De acuerdo con este planteamiento, el estudiantado indígena de posgrado en Chiapas no se encuentra exento de que su quehacer y formación científica se encuentre permeada por su dimensión cultural. Además, al visibilizar su dimensión cultural, bajo la mencionada dimensión dialéctica, podemos referirnos a una “interculturalidad crítica” en los espacios de posgrado, en tanto se reconozca que sus posicionamientos y voces son a favor de una interculturalidad como “proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2010, p. 2).

La interculturalidad como proyecto transmoderno debe ser realizada en todos los espacios, sobre todo en ámbitos como los posgrados con presencia indígena, al ser ámbitos de afianzamiento de una ciencia que ha favorecido el sometimiento y subalternización de los pueblos indígenas (Walsh, 2010). En este entendido, resultaba pertinente y necesario recuperar y analizar sus experiencias de vida en el campo educativo del posgrado, pues obtendríamos miradas novedosas y críticas, así como puntos de inflexión para la transformación de los espacios educativos en concordancia con los reclamos de los pueblos.

Para la interpretación de los relatos de vida desde su dimensión cultural, nos ubicamos en la propuesta teórica de los conocimientos culturales (Limón, 2010). Este planteamiento pone de relieve la relación de la cultura con las resistencias y potencialidades de los pueblos indígenas, en el ámbito de sus territorios y la orientación de su memoria colectiva, que nos permite entender su contexto actual; desde esta visión, podemos hacer hincapié en el sentido y las orientaciones éticas que las personas integrantes de los pueblos le dan a su vida y a sus acciones al destacar su dimensión cultural.

Al recalcar la dimensión cultural, evidenciamos que las experiencias subjetivas de estudiantes indígenas trascienden el proyecto modernizador en el cual la racionalidad, la pretensión de control de la naturaleza y la eficacia utilitaria de los conocimientos quedan encumbradas (Bolom, 2019); es decir, remarcamos que más allá de sujetos constreñidos a un solo y hegemónico marco cultural, existen sujetos que trabajan desde y con su propia cultura, aun dentro de quehaceres como la construcción del conocimiento científico (Bolom, 2019; Xón, 2013). De igual manera, al visibilizar la diversidad cultural dentro de los posgrados, estamos interpelando a la epistemología de la dominación, caracterizada por hacerle el juego a las “necesidades” de la sociedad moderna y a su “cosmovisión” liberal, donde el sujeto que construye el conocimiento ha quedado desdibujado en el análisis (Bautista, 2014; Grosfoguel, 2006; Lander, 2000; Sousa, 2009).

Para lograr estos objetivos, remarcamos las nociones de negatividad y esperanza de la sociología crítica, contenidas en el planteamiento de los conocimientos culturales. Al ser tales conocimientos los que confieren “sentido de existencia” y permiten a los pueblos y a sus integrantes “resistir a los discursos y las propuestas programáticas del contexto [así como] resaltar una perspectiva utópica y de futuro plerónica de significados” (Limón, 2013, p. 262), su reconocimiento favorece, por un lado, distinguir resistencias a la imposición del proyecto modernizador, que ha traído consigo fenómenos como el racismo, la exclusión y la discriminación y, por el otro, apreciar potencialidades promotoras de modos de vida alternativos al del proyecto.

Hablar de negatividad y esperanza es comprender que, desde la conquista, los grupos dominantes han negado la humanidad de los pueblos indígenas con su imposición colonial y, al mismo tiempo, sostener que los pueblos han creado una serie de mecanismos para rechazar dicha negación (lo que se denomina negatividad) y resaltar su dignidad como indígenas (Bautista, 2014). En tanto, la esperanza significa la certeza y la actitud consecuente con que se proyecta y anticipa el futuro anhelado (Bloch, 1954).

Desde la dialéctica de Adorno (1984), la negatividad es negar la negación que se ha vivido por parte del sistema, por lo que, para nosotros, la persistencia de los conocimientos culturales de los pueblos indígenas es un modo de negar la negación proveniente de la lógica racional moderna, occidental y eurocéntrica, del sistema político, económico y científico-académico, que le niega su propia racionalidad. Esta negatividad puede ser “el potencial redentor” (acudiendo a la categoría benjaminiana) que quiere salir y retroalimentarse con la esperanza. Por su parte, Dussel (2007) ejemplifica que la negación de la negación es negar la esclavitud del esclavo, porque con aquella se le niega su humanidad.

Reconocemos que toda negatividad está convocada a devenir en esperanza (Ramírez, 2019), aquella que afirma que “lo verdaderamente propio no se ha realizado aún ni en el hombre ni en el mundo, [sino que] se halla en espera, en el temor a perderse, en la esperanza de lograrse” (Bloch, 1954, p. 184). Sousa, quien recupera a Bloch y su concepto del “todavía no”, nos dice que lo “todavía no es el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es un futuro indeterminado ni infinito. Es una posibilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas” (2010, p. 25).

Quintar y Zemelman también hacen referencia al futuro como potencia, al mencionar que “el futuro no es una ontología que está, como quien dice, inscrita en el tiempo, porque la historia no solamente se construye, sino que además es construible para muchos propósitos, desde muchos ángulos, con muchos sentidos” (en Rivas, 2005, p. 122). La esperanza en el futuro, para Bolom (2019), desde el pensamiento maya tsotsil, es una espina penetrante en la realidad que la va agrietando y que nos convoca a construir el mundo social y cultural, organizando el pensamiento y los sentimientos.

## **MARCO METODOLÓGICO Y CONTEXTUAL**

En términos metodológicos, trabajamos desde el paradigma cualitativo, cuya pretensión es la comprensión del mundo social a través de los significados intersubjetivos situados y construidos de las personas (Jiménez, 2000). Aplicamos el método

biográfico, que nos permite entender cómo las experiencias históricas y los modos de existencia condicionan el comportamiento de las personas, y, sobre todo, el sentido que le dan a las experiencias (Sanz, 2005).

Con este mismo, recurrimos a los relatos de vida como “técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto [...] para la obtención de información” (Martín, 2009, p. 47). Entre enero y junio de 2021, elaboramos relatos de vida de nueve estudiantes y cuatro exestudiantes de posgrados de ciencias sociales de los pueblos mayas: ch’ol (Emilio), chuj (Axul y Kixtup), mam (José Osbaldo), tojol-ab’al (Rosalinda, Hugo y Eliber), tseltal (Alma de Oxchuc y Delmar de Tenejapa) y tsotsil (Susana y Tex de Chamula), así como del pueblo zoque (Ore’Yomo y Fermín), a través de 23 entrevistas narrativas (Riessman, 1993), las cuales recuperan la dimensión temporal, en este caso, de su proceso de estudios de educación superior, con la intención de encontrar la maneras particulares de actuación en dicha ámbito de formación.

De acuerdo con González (2009), el método biográfico no queda solo en el registro y análisis de una narración; también nos brinda la posibilidad de usar documentos para aproximarnos a las experiencias de los sujetos. En consecuencia, realizamos la lectura de algunos apartados de sus tesis o protocolos, lo que, a su vez, nos permitió indagar más sobre sus investigaciones y las intenciones en ellas y, al mismo tiempo, sobre su vida misma. Por último, sometimos los relatos y textos a análisis hermenéutico y de contenido.

En el caso de las tesis y protocolos, trabajamos con el análisis de contenido, que consiste en interpretar el sentido oculto de los textos que quien lo escribe pretende transmitir (Abela, 2003). A través de este análisis constante, fuimos codificando las significaciones que tuvieron cabida con nuestros objetivos (Porta y Silva, 2003). Como lo sugieren Coffey y Atkinson (1996), para el análisis de contenido, de los conceptos de negatividad y esperanza de nuestro marco teórico derivaron las categorías de tensiones y motivaciones culturales, que abordamos en este texto.

Por otra parte, los relatos de vida fueron abordados desde la hermenéutica. Para Weiss (2017), en esta destacan dos cuestiones: el todo es más que la suma de las partes y la importancia de lo dicho no está dada por la frecuencia en que un elemento se repite. Por lo tanto, en el análisis primó la manera en que se narraron las experiencias, la emotividad que provocaron o la relación que tenían con su historia de vida educativa, en la que destacan las dimensiones comunitaria y familiar.

Durante el proceso, realizamos una triangulación, “entendida como técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos” (Rodríguez et al., 2006, p. 289); en nuestro caso, triangulamos el análisis resultante del trabajo hermenéutico, efectuado a partir de los relatos de vida, con el análisis de contenido de las justificaciones y problemáticas a fin de tener una mayor comprensión del fenómeno estudiado (Denzin y Lincoln 2005).

Adoptamos la postura de la hermenéutica existencial, desarrollada por Michel (2001), quien sostiene que este tipo de análisis es una forma de revelar nuestro propio rostro, es decir, una especie de espejo que nos deja ver y aceptar aquello que deseamos. Así pues, esta investigación no fue una búsqueda por establecer leyes o crear postulados irrefutables; es más bien una lectura de la realidad desde la realidad misma de quienes escribimos, y que, a la vez, refleja la de los sujetos que nos comparten sus experiencias vividas.

Respecto al marco contextual, debemos partir del orden mundial que ha marcado la historia de los pueblos indígenas. Quijano (2000) señala que la manera en que ahora se articula el mundo comenzó hace más de quinientos años, cuando las sociedades y culturas que habitaban el continente “americano” fueron irrumpidas por países europeos, y dominaron tanto política como social y culturalmente a quienes aquí habitaban; esta dominación es consecuencia de una conquista que conocemos como “colonialismo”.

Los pueblos habitantes del estado de Chiapas, México, no son la excepción, pues en el proceso de la conquista en 1528 no solo se subyugó a los pueblos que aquí vivían para dominarlos en ámbitos como el político y religioso (De Vos, 1993), sino para someter sus modos de vida. Con ello se irrumpieron procesos de transmisión de conocimientos de los pueblos mayas y zoque, y se impusieron nuevas relaciones políticas, económicas y sociales por medio de la religión y, posteriormente, por la educación (Sánchez, 2012).

Después de cinco siglos, estos pueblos siguen padeciendo desplazamientos y negaciones estructurales. Desde el pueblo zoque al noroeste del estado, pasando por tsotsiles y tseltales en los Altos de Chiapas, hasta los pueblos de frontera, como el chuj y el mam, todos siguen marcados por la discriminación, el racismo, la exclusión y la marginación social.

## **TENSIONES Y CONFLICTOS EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS**

En sus relatos de vida, los estudiantes comenzaron, sin excepción alguna, contando las tensiones que han vivido para llegar hasta un posgrado; sus narrativas exponen una estructura capitalista/patriarcal/colonial que se impone ensañadamente entre los pueblos indígenas. Las tensiones más reiteradas, como también lo afirman otros estudios (Czarny et al., 2018; Mendoza et al., 2019; Varela y Pech, 2021), han sido la discriminación padecida y el racismo experimentado en el transcurso de su formación escolar; ante esto, remarcaron que el asumirse parte de un pueblo indígena significa todo un reto difícil, al grado que, en ocasiones, han optado por negar u ocultar su pertenencia a un pueblo indígena:

“Ah, mira, sí, de Oxchuc”. Se montan para hacerte menos y yo creo que todo eso también influye para que tú empieces a perder un poco de identidad. Por ejemplo, a mí me daba pena hablar mi lengua, o sea, ya me regresaba al pueblo y me daba pena hablar mi lengua, porque decía: “Si no hablo mi lengua, entonces ya me siento más kaxlán, más mestiza que indígena (Alma, tseltal doctoranda en Derecho, vía zoom, marzo 2021).

Esta negación y ocultamiento no ha resultado permanente; a partir de su formación de posgrado, han retornado a sus pueblos y se han implicado en ellos por medio de su investigación. De esta manera, reconociendo la negación de sí y superándola, distinguimos que con cada investigación se verifica la negatividad a la que nos referimos, negando prolongar la negación de sí, que los lleva a ningunarse y a buscar el ocultamiento de sus orígenes e identidades; por ello, tal negatividad se constata en asumir y vivir su historia a contrapelo de la dominante (Limón, 2013), como es el caso de Kixtup, quien, mediante sus procesos formativos en posgrado, no solo se ha reafirmado a él mismo como chuj, sino que ha buscado un reconocimiento colectivo del pueblo a través de la construcción de conocimientos científicos:

Era como visibilizar ciertos procesos, ¡sí!, soy un solo chuj haciendo un trabajo que quizás necesite de mucha gente, no sólo de chujes sino de varios otros, pero dar a conocer que hay un pueblo, que hay un pueblo allá viviendo también, que está luchando por ser reconocido; y [también] quizás el entrar a una maestría me ayude a conocer otros espacios (Kixtup, chuj doctorante en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

Asumirse como indígenas en el ámbito de posgrado, en su pura presencia y en sus trabajos, resulta, en sí, un acto que reivindica a su pueblo y a su modo de vida. Toda una lucha por dignificar su humanidad sin intermediarios (Bautista, 2014). Esta dignificación de los pueblos en los posgrados, para los estudiantes es posible cuando pueden visibilizar en y con su quehacer la potencia y capacidad de sus respectivos pueblos para construir conocimientos: "... y asumirme de un pueblo y al mismo tiempo hacer investigación, y no tanto para hablar de mi pueblo o ser yo quien escriba sobre mi pueblo, sino más bien hacer valer, pues, la capacidad de reflexión que hay" (Delmar Penka, tseltal doctoranda en Ciencias Antropológicas, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

En el posgrado, los estudiantes no solo se reivindican como mayas o zoques, sino que han pasado de la negación de ser hablantes de una lengua indígena a tomar sus conocimientos lingüísticos como potencia, pues así pueden tener acercamientos y nombramientos más certeros y concordantes con las realidades de sus pueblos. Con una capacidad desarrollada para analizar desde la propia mirada tseltal las problemáticas abordadas en su estudio, sin necesidad ni deseo de acudir a otro idioma, Alma ahora favorece el dejar de ser interpretadas como personas indígenas desde otras ópticas: "... sí, me daba pena hablar mi lengua porque entre menos te discriminaban, era mejor, pero después vas entendiendo que no puedes negar tu propia esencia. Entonces, ahora siento que ése es un potencial enorme que tengo, porque ya escribo sobre mi contexto. La investigación ahora me hace hablar de mí" (Alma, tseltal doctoranda en Derecho, vía zoom, marzo 2021).

Estos testimonios ejemplifican que las vivencias en posgrado del estudiantado indígena están permeadas por su dimensión cultural y que, con la motivación de honrar la cultura propia, a contracorriente de la discriminación padecida, buscan relacionar sus estudios con su lengua, sus capacidades y su afirmación como personas indígenas. Se testifica una negatividad frente a un sistema académico-educativo que históricamente ha sido factor del desconocimiento a las epistemologías otras, que les ha negado su adscripción lingüística, su capacidad cognitiva y su presencia territorial; y, como consecuencia, ahora en su quehacer investigativo reivindican estos aspectos.

Las oportunidades que los estudiantes han tenido en posgrado para investigar entre sus pueblos, retornar a sus comunidades y reafirmarse como indígenas, algunos las han vivido con tensión al tener que confrontarse con quienes dirigen o asesoran sus tesis, quienes les siguen negando su capacidad de construir conocimientos desde su dimensión cultural, al aducir falta de objetividad o por simple descalificación. Tex vivió en su posgrado tal negación cuando se descalificó su capacidad de construcción de sentidos en el conocimiento (Zemelman, 2011) y se le colocó en una negación de su humanidad (Holloway, 2005). Comparó esta experiencia con su directora de tesis con lo experimentado en los tiempos de sometimiento vividos por sus antepasados:



... empecé a viajar como en la época de la conquista, el esclavismo. Sentí así a la academia cuando mi directora me gritó: “¡No Tex, esto no sirve para nada! Tú estás peor que la universidad”. Y yo le dije: “Sabes qué, doctora, si no sirve lo que escribo, mejor lo dejo el estudio” [...]. Fue la tensión y dije: “Sí voy a seguir en el posgrado, pero mi intención y mi propósito es que yo quiero rescatar los conceptos desde la lengua tsotsil, yo no quiero escribir lo que ustedes me impongan, yo quiero escribir lo que más me gusta” (Tex, tsotsil doctorando en Estudios Históricos, San Juan Chamula, marzo 2021).

Estas situaciones de crisis ponen de manifiesto las dificultades vividas por estudiantes indígenas en una educación bajo los parámetros de una ciencia reproductora de hegemonía y descarte de pensamientos y conocimientos otros, entre ellos, los de los pueblos indígenas; una ciencia que ha sido “uno de los fundamentos centrales del proyecto de modernidad/colonialidad, que ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial” (Walsh, 2005, p. 10). Constatamos cómo los estudiantes de comunidades culturales diversas comúnmente se forman dentro de posgrados que no les están ofreciendo marcos interepistémicos que den posibilidades de entendimiento académico sobre la base de los conocimientos de sus pueblos y que imposibilitan el diálogo entre conocimientos académicos y comunitarios:

Yo creo que también necesitamos otras metodologías como parte de ser de un pueblo indígena. A veces no encaja y es difícil, porque en la maestría dicen: “Fundámalo. Tienes que citar. Si quieres hacer esto, cítalo”; pero ¿quién te fundamenta que sí puedes entrevistar en tu lengua en tsotsil? Yo digo que también debería de haber desde nosotros iniciativas (Susy Bentzulul, tsotsil estudiante de maestría en Estudios e Intervención Feminista, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

Al no permitir, en este caso, fundamentar su posicionamiento epistémico y metodológico con base en los conocimientos tsotsiles, Susy reafirma la existencia de una ciencia que pone su intención en responder a las demandas de un sistema que ha pretendido homogeneizar la vida (Sousa, 2009), que ha negado la existencia de otras culturas con sus respectivos marcos cognitivos, para “establecer un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal” (Walsh, 2005, p. 10). Esta situación reafirma la necesidad, señalada en otros estudios (Arancibia et al., 2014; Czarny et al., 2018; Rosso et al., 2020; Varela y Pech, 2021), de la apertura de las instituciones a “sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, cuestionadores de las prácticas instituidas y la episteme imperante” (Rosso et al., 2020, p. 271).

Frente a la negación de otros pensamientos y conocimientos culturales, se corrobora la negatividad que surge “del sentimiento de que la humanidad es todavía-no, de que es algo por lo que se debe pelear” (Holloway, 2005, p. 29), que en el caso de los estudiantes indígenas se presenta cuando inscriben y refrendan sus propias metodologías y conceptos dentro de sus trabajos de posgrado:

En la metodología, abordo un poco del compañero Antolín, que trata del vula'al, que es un concepto, que es “visitar”, con un término desde nuestra lengua, esa reciprocidad; si visito algo tengo que llevar algo, un pancito, un café, un pox, un refresco y así inicia una charla afuera, en el fogón, en el cafecito olor a humo. No hay una estructura de entrevistas, así como fluya la persona. Entonces, esto es una forma de yo poder decir, de defenderme: “Aquí está mi tesis, aquí está mi libro, tanto que no me quisieron, pues yo estoy presente acá” (Tex, tsotsil doctorante en Estudios Históricos, San Juan Chamula, marzo 2021).

Desde el marco de los conocimientos culturales, entendemos que lo expuesto por Tex es la reivindicación de que el modo de vivir propio no puede quedar ajeno a la dinámica académica y a su forma de proceder; que su posicionamiento, de nueva cuenta, confirma negatividad y esperanza contenidas en su manera cultural de proceder académicamente y ante su comunidad, pues, al posicionarse desde su comunidad tsotsil, lo hace desde su forma de relacionarse con la realidad y de construirla. Estos ejemplos nos permiten testimoniar la lucha emprendida por los estudiantes en la búsqueda de la apertura de las ciencias sociales con la diversidad de culturas originarias que habitan en Chiapas.

## MOTIVACIONES CULTURALES EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO

La lucha de los estudiantes indígenas con quienes trabajamos en este proyecto nos permitió distinguir que son personas que, motivadas por articular sus conocimientos culturales con los académicos, están denunciando los abusos vividos y la poca o nula disposición a favor de la interculturalidad crítica en sus respectivos espacios de posgrado. De esa manera, se mostraron como sujetos propositivos, como lo señalan Czarny et al. (2018), al hablar de los estudiantes indígenas como sujetos educativos interesados en sus culturas y pueblos y en la configuración, fortalecimiento y reconocimiento de estos. Por ejemplo, los estudiantes de posgrado apelan a la reestructuración de los espacios educativos hacia uno de tipo intercultural para que, con ello, haya un encuentro fructífero entre conocimientos: “Pero para que haya una academia, que sea un tseltal, que sea un tsotsil, que sea un director de tesis [...] que esté en alguna institución para poder mediar en ese sentido, llevaría mucho tiempo para poder llegar” (Tex, tsotsil doctorando en Estudios Históricos, San Juan Chamula, marzo 2021).

La motivación por reivindicar sus comunidades culturales también se hace visible en lo que investigan, en sus objetos de estudio, pues los estudiantes han pasado de ser negados en espacios de educación superior a recuperar sus visiones del mundo e introducirlas en el campo y debate académico tanto a nivel teórico como metodológico. Así lo narra Delmar, al hablar de su investigación en la que aborda la palabra *antsil winik* y lo define como un concepto que no encaja en la realidad occidental, pues traspasa lo ya investigado en torno a la comunidad LGBTTIQ+ y lo coloca como un término desde la realidad tseltal:

... siento yo que lo *antsil winik* no está debatiendo con nadie, al menos no con esas categorías o no con la disidencia sexual. Siento que lo *antsil winik* está tratando de expresar una forma de identidad que seguramente no busca dar respuestas a nadie, más que quizá a la propia forma de cómo se ha constituido la sexualidad entre los tseltales. Entonces yo creo que el binarismo en ese momento se diluye, cuando hay esta forma de asumir la sexualidad (Delmar Penka, tseltal doctorando en Ciencias Antropológicas, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

La búsqueda del estudiantado indígena de posgrado de remarcar su dimensión cultural en su quehacer investigativo es una muestra de esa esperanza “que toma posición en el suelo de un mundo que no existe, o que todavía no existe [...] este mundo que todavía no existe es el eje del pensamiento científico y también la clave de la organización política” (Holloway, 2016, p. 291). De esa manera, las interpelaciones que hacen a la ciencia estudiantes como Tex, Kixtup, Delmar o Susy nos dejan visualizar aquella ciencia que todavía no es, pero que ya están construyendo a favor de sus pueblos:

... elevar a nivel de teoría o categoría algunos conceptos tojol-ab'ales, por ejemplo "lo que dejamos en el corazón", que nosotros así lo decimos, o sea para nosotros nuestra memoria histórica lo llamamos "lo que guardamos en el corazón", no sólo guardamos las cosas aquí en la cabeza. Yo creo que falta mucho tener este tipo de trabajos donde los conceptos tojol-ab'ales estén a la par de los conceptos occidentales o que se hagan trabajos pensados desde los mismos pueblos. Hay muchos trabajos que hablan de conceptos, pero que no tienen nada que ver con los pueblos originarios (Eliber Icham, tojol-ab'al, estudiante de maestría en Antropología, Las Margaritas, marzo 2021).

En Eliber y su trabajo con el pueblo tojol-ab'al existe la motivación de realizar un verdadero diálogo entre los conocimientos científicos y los de su pueblo; en su quehacer se hacen visibles las grietas donde se coloca la esperanza que posibilita mundos otros en el futuro (Holloway, 2016). Al conjuntar sus narraciones y verificar sus acciones, constatamos que los estudiantes no solo apelan a favor de una educación superior otra y una ciencia social otra, sino que ya la están gestionando. Kixtup, en su investigación de doctorado, inició preguntándose cómo ha de entenderse el ser persona según el conocimiento chuj; al partir desde su realidad y las orientaciones de los abuelos chujes, ha dado un giro para entender el *pixan* (categoría chuj que rebasa la noción de ser persona). En sus conversaciones le han contado que viven y comprenden su ser en relación con otros seres vivos de manera horizontal, contrario al modelo civilizatorio moderno que suele jerarquizar. Ya en sus inicios, nos dijo:

Ahora el proyecto con el doctorado es la noción de persona, ¿cómo es entendido el cuerpo?, ¿cómo es entendido la persona?, ¿en qué plano estamos?, según el conocimiento, la cultura, ¿en qué plano nos tiene? Nos hemos puesto hasta [arriba] lo humano, pues porque para el pensamiento occidental por mucho tiempo estuvo así y todo lo demás puede ser manipulado por nosotros a nuestro antojo. Por eso es que hay grandes empresas mineras, por eso hay grandes megaproyectos que están acabando y mucha de la gente indígena dice: "No, ¿por qué?, si ése es el que nos da de comer, si ése es nuestro compañero, nuestra compañera". Tienen esa relación, hasta dicen: "Es que vos venís acompañado de un animal" y luego dicen: "es que ese animal viene acompañado de vos" (Kixtup, chuj, doctorando en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

La relación que Kixtup hace al incluir las problemáticas socioambientales que se viven en la actualidad, dentro y fuera de su pueblo, con la concepción de persona entre los chujes, nos lleva a comprender que la esperanza contenida en sus investigaciones no es solo para cambiar los espacios de posgrado y las ciencias sociales, sino que su motivación apunta a contribuir a favor de la vida en y del planeta todo y, en concreto, la de los pueblos. Dicha motivación fue también una constante dentro de todos los relatos de vida que se nos compartieron, y en la que se reiteró el vínculo de su quehacer en el posgrado con una forma de contribuir a sus pueblos, lo cual visibilizamos a continuación.

El estudiantado guiado por su dimensión cultural prepondera sus proyectos colectivos sobre los individuales. Cuando hablaba acerca de sus anhelos al estar cursando un posgrado y adquiriendo las herramientas que este le otorga, enunciaba que sus motivaciones recaían en que sus investigaciones fueran un aporte para el pueblo: "El hecho de que la gente, cuando menos pueda reconocer que tienes alguna habilidad que es la de escribir. Quizás no soy tan bueno cargando costales de frijoles o maíz, pero bueno, al menos esa virtud de escribir se reconoce" (Delmar Penka, tzeltal, doctorando en Ciencias Antropológicas, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

Que su trabajo sea reconocido entre los integrantes de su pueblo es, en algunos de ellos, una prioridad que rebasa los beneficios que el mundo académico les puede otorgar: "... tampoco es mi visión ir a ocupar puesto sin [Sistema Nacional de Investigadores], ni nada; mi visión es asentarme acá y que pueda yo aportar, que sea yo distinto como los antropólogos que llegaron. Dejar un conocimiento que pueda conocer mis generaciones futuras" (Tex, tsotsil, doctorando en Estudios Históricos, San Juan Chamula, marzo 2021). Los deseos compartidos por Tex y Delmar los ubican como sujetos hacedores de esperanza, gente que hace grietas al sistema dominante al romper con las imposiciones de un sistema caracterizado por la acumulación y la individualidad.

Estando en el posgrado, los estudiantes han identificado que una de las mayores contribuciones que pueden hacer a sus pueblos es trabajar con ellos; para tal propósito, sus acciones no se limitan a la investigación. De manera activa, han aprovechado los vínculos y espacios generados durante su formación para reivindicar a sus pueblos en todo momento:

El entrar a una maestría me ayudó a conocer otros espacios. Estando ahí me invitaron a dar una charla con unos estudiantes de la licenciatura, a hablar de los pueblos indígenas. Y, pues, uno que otro se interesó por el pueblo chuj: "¿Dónde están?, ¿cómo podemos llegar?" Éstas son las intenciones en estos espacios de escuela: decir que hay un pueblo también acá (Kixtup, chuj, doctorando en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, febrero 2021).

Los estudiantes transitan entre los espacios escolares y comunitarios, por lo que crean puentes entre los conocimientos adquiridos en el posgrado y una transmisión pertinente entre la población de sus pueblos. Esta creación es ya otro modo de estar construyendo el conocimiento y ejemplo de que, más allá del cumplimiento académico, lo que interesa es el compartir, debatir y reflexionar en colectivo: "Sí voy a cumplir con un cierto grado, con un requerimiento teórico metodológico, pero eso es para la academia [...] Mucha de la información del doctorado la he puesto a discusión de la asamblea, por ejemplo; ahí es donde se discute, se reflexiona" (Fermín, zoque, doctorando en Desarrollo Rural, vía zoom, abril 2021).

La esperanza contenida en las reflexiones e investigaciones del estudiantado indígena es apenas el principio de lo que ellos y ellas visualizan como potencia en el futuro. En repetidas ocasiones, nombraron a los más pequeños de sus comunidades como inspiración y motivación en su quehacer investigativo, pues consideran que, si sus conocimientos y trabajos con sus pueblos quedan plasmados en escritos, llegado el momento estos los incentivarán a reivindicar a sus comunidades: "Quizás algún día cuando lo lean, quizás se interesen en seguir recuperando esta parte de nuestra cultura, del pueblo tojol-ab'al, o quizás porque algún día a ellos les interese. Pero ésa es la intención" (Eliber Icham, tojol-ab'al, estudiante de maestría en Antropología, Las Margaritas, abril 2021).

## CONCLUSIONES

Las motivaciones y tensiones que el estudiantado indígena de posgrado vive en su formación educativa están permeadas por la dimensión cultural explícitamente reconocida en la construcción de conocimientos, por lo que se vuelve fundamental la integración de enfoques provenientes desde la diversidad cultural, en particular de

los pueblos originarios, dentro de los programas de maestría y doctorado. Consideramos que, con dicha integración, los estudiantes tendrán más y mejores herramientas que respondan a sus deseos y necesidades individuales y colectivas, se incentivarán sus posicionamientos a favor de la particularidad cultural de su pueblo y de la diversidad cultural y de conocimientos, a la par que se estará avanzando hacia una descolonización del quehacer científico.

A través de las categorías negatividad y esperanza, contenidas en los conocimientos culturales de los estudiantes indígenas con quienes hemos trabajado, hemos podido dar cuenta que, ante la discriminación, la marginación y el racismo que han experimentado, ellas y ellos se reivindican como indígenas. Motivados por ubicar a sus pueblos en los debates académicos, proclaman su capacidad cognitiva, practican su lengua y enuncian categorías de relevancia académica que son provenientes de sus pueblos y culturas. Además, se exponen como artífices del futuro de su comunidad, un futuro descolonizado y que anticipa que las luchas de los pueblos indígenas siguen y seguirán vigentes a través de la realización de la actividad científica y académica de las propias personas indígenas que reivindican sus conocimientos culturales.

Destacamos que el retorno a sus comunidades es una oportunidad que, brindada por los posgrados, los motiva a hacer investigación, así como a crear nuevas formas de vinculación con sus culturas. Además, el hacer trabajo de campo con la gente de su respectivo pueblo llega a fortalecer la comprensión de sí como personas indígenas, su adscripción dentro de su pueblo y, sobre todo, crea un diálogo entre los conocimientos científicos y los culturales y comunitarios.

Respecto a las tensiones y conflictos que se viven en los posgrados, si bien reconocemos que estos muestran flexibilidad en la aceptación de personas con culturas diversas, aún hay un predominio de lógicas e intereses no concordantes y encumbramiento de los conocimientos científicos desde parámetros occidentales. Al no contar al interior de las instituciones académicas con los mecanismos suficientes y el personal preparado para comprender los marcos culturales distintos, los estudiantes indígenas con los que trabajamos encuentran vacíos en sus posgrados que, si no les impiden, sí les dificultan cumplir de manera satisfactoria con sus objetivos de investigación.

Estimamos que en ese diálogo de conocimientos los estudiantes encuentran más tensiones y conflictos, pero también más oportunidades para trabajar sus intereses y anhelos en la investigación. A través de sus palabras y proyectos, hemos podido constatar que están generando los mecanismos dentro del posgrado para lograr un diálogo verdadero entre conocimientos, lo cual los coloca como sujetos transformadores de sus condiciones actuales guiados por su dimensión cultural.

Puntualizamos que, frente a estas cuestiones, la educación superior y en concreto dentro de los posgrados, tiene que seguir modificándose, no solo para los estudiantes indígenas y sus comunidades culturales, sino para toda la comunidad académica y a favor de todas las riquezas y virtudes que lleva consigo la interculturalidad. Conviene seguir investigando el ámbito de los posgrados desde los posicionamientos y miradas que los investigadores, profesores, estudiantes y sociedad en general tienen de estos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Adorno, T. (1984). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Arancibia, M., 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.
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Akal.
- Bloch, E. (1954). *El principio esperanza*. Trotta.
- Bolom, M. (2019). *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexiones filosóficas de los pueblos originarios*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Coffey, A y Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Correa, J. (2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Senderos Pedagógicos*, vol. 8, núm. 8, pp. 141-153. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.972>
- Cumes, A. (2015). La presencia subalterna en la investigación social: reflexiones a partir de una experiencia de trabajo. En Leyva Solano et al. (col.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, tomo I. Cooperativa Editorial RETOS/Taller Editorial La Casa del Mago/CLACSO.
- 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.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Vos, J. (1993). *Las fronteras de la frontera sur: reseña de los proyectos de expansión que figuraron la frontera entre México y Centroamérica*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa*. Sage Publications.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Universidad Autónoma de Nuevo León/Plaza y Valdés Editores.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- González, M. (2009). Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 12., pp. 223-242. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10240>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, núm. 4, pp. 7-46. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
- Hernández, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, vol. 11, pp. 1-20. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.816>

- Holloway, J. (2016). Es hora de aprender la esperanza. *Revista Eutopía*, núm. 2, pp. 289-299. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/CParens/Revista/Eutopia/Numeros/2/14/2.pdf>
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Melvin, CA.
- Jiménez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. *Revista de la Universidad de Guadalajara*, núm. 17, pp. 1-17. <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>
- Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 178, pp. 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Limón, F. (2013). Por una traducción constructora de interculturalidad en contextos indígenas. En N. Castro-Ramírez (coord.). *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica*. Bonilla-Artigas-Conaculta.
- Limón, F. (2010). *Conocimiento cultural y existencia entre los chuj*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Martín, A. (2009). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, núm. 7, pp. 41-60. <https://doi.org/10.14201/3375>
- Mendoza, R., Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de Educación Superior*, vol. 48, núm. 192, pp. 93-117. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.933>
- Mato, D. (2016). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 41, pp. 5-23. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1593>
- Michel, G. (2001). *Entre-lazos: hermenéutica existencial y liberación*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales-perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Ramírez, M. (2019). Ontología y política de la esperanza. De Ernst Bloch a Quentin Meillassoux. *Revista de Filosofía Diánoia*, vol. 64, núm. 83, pp. 165-180. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2019.83.1548>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis. Qualitative research methods*. Sage.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1, pp. 113-140.

- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE*, vol. 12, núm. 2, pp. 289-305.
- Rosso, L., Artieta, T. y Soto, M. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, vol. 8, núm. 2, pp. 255-273.
- Sánchez, M. (2012). Introducción. En M. Sánchez et al. (coords.). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, vol. 57, núm.1, pp. 99-115. <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32>
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Varela, A. y Pech, B. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, núm. 87, pp. 53-71. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, vol. 24, núm. 46, pp.39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654.
- Xón, M. (2013). La revitalización de las epistemologías endógenas como proceso de reivindicación política de los pueblos indígenas. *Ciencias 111-112*, pp. 132-141. <https://www.revistacienciasunam.com/images/stories/Articles/111/pdf/111A10.pdf>
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.



# La formación en investigación científica de mujeres indígenas en Oaxaca: rutas metodológicas y desafíos epistémicos durante la pandemia del COVID-19

## *Scientific research training of indigenous women in Oaxaca: Methodological routes and epistemic challenges during the COVID-19 pandemic*

MARÍA LETICIA BRISEÑO MAAS\*  
IVÁN ISRAEL JUÁREZ LÓPEZ\*\*

El objetivo del artículo es analizar experiencias formativas en investigación científica de mujeres indígenas de Oaxaca, entidad del sur de México, para comprender la complejidad metodológica y epistémica que implica su formación en un contexto situado de desigualdades concurrentes. Se retoman experiencias de mujeres indígenas participantes en un proyecto desarrollado en 2020-2023 con financiamiento del Fondo Sectorial de Desarrollo e Investigación del Instituto Nacional de las Mujeres y del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. El análisis de algunas experiencias formativas en investigación científica de mujeres indígenas, así como las rutas metodológicas y los desafíos epistémicos trazados, se enmarcan en el confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19. En los resultados se observan las formas en que la pandemia generó nuevas aristas de las desigualdades concurrentes que viven las mujeres indígenas oaxaqueñas, pero también la manera en que esta conyuntura motivó una experiencia distinta de indagación para repensar los sentidos y los modos de hacer investigación científica al fortalecer la capacidad de agencia de las propias mujeres para remontar sus circunstancias adversas por condición étnica y de género, y la incidencia social en sus entornos comunitarios con otras mujeres.

**Palabras clave:**  
educación,  
interseccionalidad,  
mujeres indígenas,  
rutas metodológicas,  
universidad,  
pandemia, Oaxaca

**Recibido:** 6 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 14 de mayo de 2024 |

**Publicado:** 11 de junio de 2024

**Cómo citar:** Briseño Maas, M. L. y Juárez López, I. I. (2024). La formación en investigación científica de mujeres indígenas en Oaxaca: rutas metodológicas y desafíos epistémicos durante la pandemia del COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1603. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-020](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-020)

*The objective of the article is to analyze some scientific research training experiences of indigenous women from Oaxaca, an entity in southern Mexico, as well as understand the methodological and epistemic complexity involved in the scientific training of indigenous women in a context of inequalities. The experiences of the participating indigenous women are collected within a research project that was developed in the period 2020-2023, with financing from the Sectoral Development and Research Fund of the National Women's Institute and the National Council of Humanities, Science and Technology. The analysis of some training experiences in scientific research, as well as the methodological journeys and epistemic challenges detailed in the following sections, are framed in the confinement situation caused by the COVID-19 pandemic. Among the results obtained, we can see the ways in which the pandemic generated new aspects of the concurrent inequalities experienced by indigenous Oaxacan women, but also the ways in which this situation motivated a different experience of inquiry to rethink the meanings and ways of doing research. The agency capacity of the women themselves was strengthened to overcome their adverse circumstances due to ethnic and gender status, and the social impact in their community environments with other women.*

**Keywords:**  
education,  
intersectionality,  
indigenous women,  
methodological  
routes, university,  
pandemic, Oaxaca

\* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Líneas de investigación: genealogías feministas, educación, violencia de género en espacios universitarios, desigualdad, género y jóvenes. Correo electrónico: mbrisenomaas@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-2283-8723

\*\* Maestro en Sociología. Profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Líneas de investigación: educación y sociología política. Correo electrónico: ivaniisuabjo@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-1472-0423



Cuando yo estaba estudiando mi primaria y secundaria en mi comunidad, verme como científica no era una opción que pudiera visualizar. Yo soy la penúltima de cinco hermanos y la única hermana que tengo no pudo estudiar ni el bachillerato [...]. Entonces, no solo no me veía como científica, sino ni siquiera con posibilidades para acceder a un bachillerato. Entre los retos que más enfrentamos nosotras las mujeres indígenas está, primero, lograr acceder a estos niveles educativos y ya después pensar en otra cosa.

María Delfina Luna, mujer indígena de Oaxaca, doctora en Biología

Fragmento del conversatorio “Mujeres indígenas en las ciencias”, ICEUABJO, noviembre, 2022

## INTRODUCCIÓN

**E**n México y en América Latina se dispone cada vez más de un acervo de investigaciones, de instituciones académicas y asociaciones civiles, que dan cuenta de múltiples acciones de lucha por la visibilidad, el reconocimiento y la reivindicación de derechos de las mujeres en general, y cada vez más de las mujeres indígenas en particular. La problemática y la atención a sus condiciones históricas de exclusión, discriminación y violencia sistemática ha dado pie a la construcción de múltiples diagnósticos, acuerdos, legislaciones y políticas públicas para la equidad y la igualdad de género a nivel global, las cuales han sido adoptados de diferentes maneras en los países y en ámbitos locales. Al respecto, Buquet (2011) sostiene que esto no es producto de la buena voluntad de los gobernantes, sino resultado en parte de tendencias internacionales impulsadas por el movimiento feminista y reconocido por organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas, entre las que destaca la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Nueva York, 1979) hasta la Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (México, 2004).

Sin embargo, es en el ámbito de la educación superior, y particularmente en su incorporación paulatina en las carreras científicas y áreas de investigación básica y aplicada, donde un sector de mujeres indígenas está colocando expectativas de movilidad y transformación de sus condiciones históricas de rezago social. No obstante, en los distintos territorios, la presencia de las mujeres indígenas en la educación superior nos remite casi siempre a una historia prolongada, accidentada y diferenciada de múltiples dificultades, sobre todo para acceder a carreras y áreas de investigación científica. Hasta 2019, la tasa mundial promedio de mujeres investigadoras era del 29.3%, proporción que considera únicamente la variable de género, sin registrar en esta subrepresentación a mujeres indígenas investigadoras y científicas (Bello, 2020).

A las dificultades que enfrentan las mujeres en general en cualquier país de América Latina en su lucha por la equidad e igualdad, hay que sumar la heterogeneidad de sectores de mujeres en particular, considerando intersecciones de clase y raza. En el caso de las mujeres indígenas en México, a los obstáculos que se enfrentan por ser mujeres, se agregan las limitaciones específicas de sus lugares de origen, las discriminaciones a las culturas de sus grupos étnicos y las condiciones adversas de las zonas rurales en donde habitan, alejadas geográficamente de las instituciones de educación superior y de los centros de investigación y de producción científica, ubicados en las principales ciudades y zonas urbanas del país.

Si bien existen modelos educativos focalizados en la población indígena en universidades indígenas o interculturales de Oaxaca, es conveniente considerar que el reconocimiento de la presencia y formación de jóvenes indígenas en universidades generales no ha sido un tema que destaque en la agenda de estas instituciones educativas, como señala Czarny (2010); es decir, si no hay visibilidad para la población indígena, menos aún para las mujeres que se identifican por su adscripción étnica en la educación superior y todavía en menor medida para quienes se dedican a la investigación científica.

En este marco se inscribe nuestro artículo, cuyo objetivo central es analizar las experiencias formativas en investigación científica de mujeres indígenas de Oaxaca, entidad del sur de México, así como comprender la complejidad metodológica y epistémica que implica la formación científica de mujeres indígenas en un contexto situado de desigualdades concurrentes. Particularmente, retomamos experiencias de mujeres indígenas participantes en un proyecto de investigación titulado “Jóvenes indígenas universitarias: acceso y permanencia en la formación científica y tecnológica en instituciones de educación superior en el estado de Oaxaca”, que contó, desde 2020, con financiamiento del Fondo Sectorial de Desarrollo e Investigación del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología.

El análisis de las experiencias formativas en investigación científica de mujeres indígenas de Oaxaca, así como las rutas metodológicas y los desafíos epistémicos trazados en este artículo, se enmarcan en la coyuntura de la pandemia del COVID-19 (SARS-CoV-2), que inició en marzo de 2020 y coincidió casi simultáneamente con el inicio del proyecto de investigación referido. La pandemia mostró nuevas aristas de las desigualdades sociales concurrentes que viven las mujeres indígenas oaxaqueñas y motivó una experiencia distinta de indagación para repensar los sentidos y las formas de hacer investigación científica al mostrar la capacidad de agencia que tienen las mujeres indígenas para remontar circunstancias adversas por su condición étnica y de género, y la incidencia social en sus entornos comunitarios.

Cabe señalar que el estado de Oaxaca es una entidad federativa ubicada en el sureste del país, caracterizada por indicadores socioeconómicos que la colocan en el extremo de la desigualdad social y económica respecto del promedio nacional. En 2018, el 91.5% de la población en Oaxaca estaba en situación de pobreza o de mayor vulnerabilidad por carencias o ingresos (Coneval, 2020). Por otra parte, esta entidad federativa reúne la diversidad cultural y lingüística de 16 grupos étnicos con sus respectivas variantes; por tanto, las condiciones de rezago social no escapan a interpretaciones de discriminación por variedad étnica y alienta la posibilidad de generar líneas de investigación con un enfoque intercultural para comprender las experiencias de mujeres indígenas en la educación superior.

Nuestra exposición se estructura en cuatro apartados centrales. En el primero se presenta el proyecto de investigación del cual se deriva la discusión de este artículo. El segundo reúne la discusión teórica sobre género desde la perspectiva de intersecciones, la situación y la dinámica socioeconómica de las mujeres indígenas, así como la perspectiva de cambios observados ante su incorporación en la educación superior y su trabajo en las disciplinas científicas y áreas de investigación. El tercer apartado da cuenta de la experiencia formativa de mujeres

indígenas oaxaqueñas y los significados ante la pandemia global. Por último, se discute el itinerario metodológico y los desafíos epistémicos que implica la formación en investigación científica de mujeres indígenas universitarias. Concluimos destacando necesidad de generar nuevas rutas metodológicas en los procesos formativos de mujeres indígenas en áreas de ciencias e investigación científica que puedan trascender, por un lado, las formas convencionales de trabajo metodológico desde un ángulo de realidades situadas y, por otro, abrir nuevas posibilidades creativas de autonomía de mujeres indígenas, que justifiquen de esta manera la relevancia que tiene hacer investigación situada, horizontal, crítica y humana, capaz de incidir en los territorios donde las mujeres indígenas habitan y la apertura de caminos para las nuevas generaciones de niñas y adolescentes indígenas con vocación para formarse como científicas e investigadoras.

## PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Este artículo es producto de un proyecto más amplio que se ha materializado en el libro *Mujeres indígenas en las ciencias. Narrativas situadas y construcción de horizontes emancipatorios* (2023), publicado por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Tanto este artículo como el libro referido son resultado del proyecto “Jóvenes indígenas universitarias: acceso y permanencia en la formación científica y tecnológica en instituciones de educación superior en el estado de Oaxaca”, que inició en 2020 y concluyó en 2023. Participaron la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (uabjo), el Instituto Tecnológico de Oaxaca y el Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca.

El objetivo central del proyecto de investigación fue conocer las condiciones de desigualdad de género que experimentan las mujeres indígenas en el acceso y la permanencia en la educación superior, particularmente en las carreras científicas, tecnológicas y de las ingenierías. Respecto al acceso, un objetivo específico fue conocer cómo la decisión de estudiar una carrera profesional en áreas de ciencias e investigación está atravesada por factores culturales, comunitarios, familiares, escolares, económicos, sobre todo cuando se incorporan a carreras con predominio de matrícula masculina. En el análisis, consideramos, entre otros aspectos, el desplazamiento a los centros urbanos, que se constituye como un problema de barrera geográfica para las mujeres indígenas cuando viajan de sus comunidades de origen hacia la ciudad de Oaxaca para estudiar en una institución del nivel superior.

Esta situación coloca a las mujeres indígenas de esta entidad del país en condiciones de mayor vulnerabilidad ante problemas sociales de inseguridad, riesgos en el traslado, altos costos del transporte, la necesidad de rentar una vivienda, la violencia y el acoso sexual que enfrentan en el nuevo lugar de residencia. En los hallazgos se encuentran tensiones dentro de sus grupos familiares que, en ocasiones, se oponen para que las mujeres indígenas puedan continuar con sus estudios superiores en la ciudad ante la normalización o naturalización de ciertos roles de género que expresan estereotipos en torno a la idea de ser mujer en las comunidades, relacionados con el cuidado del cuerpo en cuanto a la sexualidad, la maternidad, las responsabilidades de cuidado hacia algún integrante de sus familias y el trabajo doméstico que recae mayormente en ellas. Estas tensiones aparecen hasta en sus motivaciones por

estudiar disciplinas científicas, debido al desconocimiento que se tiene sobre estas opciones formativas en sus comunidades y familias, así como a la falta de incentivos en sus trayectorias educativas previas (educación secundaria y el nivel medio superior), en las que identificamos que el ingreso a las áreas científicas no se alienta por parte de profesores y profesoras.

En lo concerniente a la permanencia, se propuso como un objetivo particular conocer las situaciones en las que las mujeres indígenas permanecen en sus estudios de nivel superior en carreras de ciencias, sobre todo si observamos que las estadísticas correspondientes a estas carreras muestran un predominio de matrícula masculina y que deben enfrentar factores económicos, sociales y culturales durante esta etapa. Dentro de estas situaciones, consideramos también, entre otros aspectos, la parte emocional o afectiva de las jóvenes al llegar a radicar a una ciudad que en un principio les es ajena, por lo que, según los resultados obtenidos, ante la ausencia del grupo familiar más cercano y los vínculos con la comunidad, las redes de apoyo se convierten en un respaldo importante. Otro de los factores que incide en la permanencia de las estudiantes indígenas es el desempeño académico y los retos que tienen que superar al formarse en espacios académicos constituidos por campos dialógicos, conceptuales y tecnicismos propios de la lengua nacional frente a su lengua materna, la que, como ellas mismas reconocen en los hallazgos obtenidos, les permite desenvolverse con mayor soltura.

Para alcanzar los objetivos trazados del proyecto de investigación en cuestión, la metodología se integró por una vertiente cualitativa y cuantitativa para la recopilación de información. Esta última vertiente consistió en el diseño y la aplicación de 530 cuestionarios dirigidos a mujeres indígenas pertenecientes a algún grupo étnico-lingüístico de Oaxaca, matriculadas en carreras en áreas científicas de tres instituciones de educación superior de Oaxaca en el periodo 2020-2022. Por su parte, la vertiente cualitativa se fue construyendo con los testimonios de estudiantes indígenas recopilados en entrevistas semiestructuradas, grupos de enfoque y foros públicos que permitieron matizar la interpretación a partir de diversas experiencias compartidas.

Con esta lógica, el análisis de nuestro artículo recupera experiencias de mujeres indígenas en formación como científicas que participaron directamente en esta amplia investigación en actividades de recolección de información en entrevistas, ejercicios de interpretación y análisis desde una investigación situada, en foros públicos de discusión. En particular, se recupera la experiencia de cuatro estudiantes indígenas que participaron como becarias (tres mujeres y un varón) y que lograron culminar una indagación de tesis entre 2021 y 2022. El ejercicio resultó de utilidad, dado que las investigaciones son realizadas por mujeres que se posicionan como indígenas y que han conocido experiencias familiares, comunitarias y organizativas de otras mujeres indígenas, además de las suyas.

Este equipo de tres becarias y el becario son originarios de comunidades rurales de Oaxaca, como Santa María Yacochi, Tlahuitoltepec, Jaltepec de Candayoc (cultura mixe, Sierra Norte), San Francisco Logueche, Miahuatlán (cultura mixteca, Sierra Sur), Santa María Temaxcalapa (cultura zapoteca, Valles Centrales) y Putla de Guerrero (cultura amuzgos, Costa). Además, se retoman las experiencias de otras 14

estudiantes indígenas de nivel licenciatura de la uabjo que fueron involucrándose en tareas de localización de mujeres indígenas en áreas científicas, tecnológicas e ingenierías en las instituciones participantes, de las cuales ocho han logrado también culminar sus proyectos de investigación de grado.

Asimismo, sumamos la participación de mujeres científicas oaxaqueñas que han alcanzado el nivel de doctorado en Ciencias, en Biología, en Matemáticas, que durante el desarrollo de la investigación aportaron sus experiencias en conversatorios académicos, entre ellas María Luna Krauletz, doctora en Biología; Estela Martínez Reyes, doctora en Ciencias; y Delfina Gómez Guzmán, doctora en Matemáticas. Se trata de mujeres indígenas ayuuk, binnizá y zapotecas, cuyas experiencias y testimonios obtenidos nutren la labor de construir otras vías de hacer ciencia, con más justicia, y también otras miradas para examinar los aparatos teóricos y metodológicos que predominan en la investigación científica.

Así, los testimonios de estas mujeres indígenas –tanto de mujeres indígenas entrevistadas como de las jóvenes indígenas participantes dentro en el proyecto referido– nos muestran sus expectativas personales y profesionales al acceder a la educación superior, las desigualdades que han vivido desde temprana edad, así como también las dificultades y oportunidades sociales e institucionales que encuentran en los procesos formativos de investigación científica en los que se han incorporado y han colocado expectativas de movilidad y crecimiento profesional.

## **DESIGUALDADES CONCURRENTES, UN PUNTO DE PARTIDA**

En este primer apartado, discutimos la situación de las mujeres indígenas en México con la finalidad no solo de dimensionar las desigualdades históricas y estructurales que viven, sino también para trascender una visión unitaria de la mujer en lo general, además de categorías aisladas de desigualdad, clase y condición indígena que persisten en el trabajo de políticas y programas de atención a las mujeres indígenas, y procurar observarlas a partir de la concurrencia de desigualdades y formas múltiples de opresión. Las mujeres indígenas no constituyen un grupo social homogéneo y aislado, como refiere el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía y la Comisión Económica para América Latina (2013), sino que presentan una diversidad de situaciones, necesidades y demandas que hay que reconocer en sus relaciones específicas: las mujeres en las ciudades, en los ámbitos rurales, en la variedad de roles atribuidos en esos mismos planos y las condiciones que, si bien son comunes a todas, están permeadas de diferencias y complicaciones entre unas y otras.

El planteamiento consiste en reconocer de entrada que las desigualdades de género no pueden comprenderse o atenderse en su complejidad desde nociones unitarias, de categorías por separado, aisladas, sino a partir de sus intersecciones, de las concurrencias de múltiples condiciones y dinámicas particulares que cada contexto genera. Resulta relevante reconocer las distintas maneras de ser mujeres indígenas, conformadas por construcciones particulares de género y que obedecen a la persistencia de ciertos patrones socioculturales, insertas en realidades socioterritoriales en las que sigue prevaleciendo la mirada masculina y patriarcal; desde luego, dichas construcciones no están exentas de cambios en el transcurso del tiempo y la relación que han mantenido con la sociedad nacional, en la que se identifica, como

dice Butler (2006), la imposibilidad de pensarse de forma separada: “Nosotros, que somos relacionales no existimos aparte de esas relaciones, y que no podemos pensar en nosotros mismos separadamente de los efectos descentrados que la relacionalidad implica” (p. 215).

Por ello, el debate en la concurrencia de desigualdades o interseccionalidades en espacios y tiempos es importante como punto de partida. A las discriminaciones por ser mujeres que irrumpen en entornos dominados por varones, podemos sumar discriminaciones por sus condiciones de pobreza; por ser indígenas que se desempeñan en contextos en los que predominan las mujeres blancas y mestizas; y por habitar en zonas rurales o en las periferias de las ciudades, alejadas de los centros urbanos donde se encuentran las instituciones de educación superior. Para Lugones (2008), una manera de pensar de modo adecuado esta conexión entre género, raza y clase es la “interseccionalidad”. Cubillos (2015) refiere que la interseccionalidad es hoy una herramienta epistemológica contrahegemónica que contribuye a repensar críticamente el cómo interpretamos la realidad social, producto de una matriz de opresiones múltiples, simultáneas e inseparables.

Para Busquier (2018), la interseccionalidad no solo tiene que analizarse como una propuesta teórico-metodológica, sino también como vertiente política, resultado de luchas militantes de mujeres negras desde el siglo xx que fueron construyendo y cimentando las bases de la perspectiva de la interseccionalidad. De acuerdo con esta autora, las bases de la perspectiva interseccional se fueron construyendo y consolidando con el movimiento de mujeres negras en América Latina, al igual que el feminismo negro norteamericano a mediados del siglo XX cuando estas mujeres comenzaron a manifestar algunas diferencias en sus ámbitos de militancia y de activismo, y a exigir que se incluyeran análisis sobre las consecuencias de las múltiples opresiones de sexo, raza, clase, etnicidad y orientación sexual que enfrentaban.

En este sentido, reconocer la interseccionalidad nos permite romper con las visiones unitarias y parciales que abundan en el análisis social, de categorías aisladas de desigualdad, para transitar hacia una comprensión de conjunto, de opresiones estructurales y simultáneas con el propósito de que podamos recuperar y visibilizar –al asumir la propia autonomía y agencia de las mujeres indígenas– las subjetividades subalternadas, negadas y silenciadas.

A partir de estas desigualdades concurrentes, tenemos que pensar la presencia de las mujeres indígenas en la educación superior convencional. En términos estadísticos, los datos registran que nueve de cada diez niños y niñas asisten a la escuela en México; entre la población indígena, la asistencia tiende a disminuir a ocho de cada diez (Inmujeres et al., 2006, p. 16). Entre el conjunto de indicadores del diagnóstico, cabe destacar el registro de que “más de la tercera parte de la población monolingüe es menor de 14 años y es similar el número de niñas y niños indígenas que solo se expresan en su lengua materna. Sin embargo, mientras que los niños adquieren el uso del español conforme aumenta su edad, en las niñas la condición de monolingüismo tiende a mantenerse, dada la restricción de sus ámbitos sociales al doméstico y al local” (Inmujeres et al., 2006, p. 16).

Si bien el acceso a la educación básica cuenta con mayor cobertura, se sigue reconociendo una disminución en los grados de medio superior y superior, que resulta



más desfavorable para las mujeres indígenas; es decir, en la medida que los niveles educativos avanzan, la presencia de las mujeres indígenas disminuye. Si nos enfocamos únicamente en la educación superior, observamos que el acceso resulta favorable sobre todo en la matrícula de las jóvenes, cuyas cifras se aproximan al 50%. Si bien este avance alcanzado no puede minimizarse, sí consideramos que las mujeres han sido las más excluidas de los espacios educativos como refiere Alvarado (2010) e Itatí (2006). La estadística misma generaliza en los datos, ya que podríamos identificar asimetrías entre las mujeres que ingresan a la educación superior, de las cuales las mujeres indígenas –recordemos que no se trata de un grupo social homogéneo– sufren las peores condiciones.

Así, mientras identificamos que las mujeres en general están alcanzando una mayor presencia cuantitativa o numérica en la educación superior, sucede otra cuestión poco explorada, relacionada con las condiciones (cualitativas) de desventaja en que las mujeres indígenas ingresan y permanecen en este nivel, respecto a la población no indígena. Por lo tanto, la incorporación progresiva de las mujeres indígenas en la educación superior tiende a mostrar un panorama que no ha significado transformaciones sustanciales en términos de esas desigualdades, las cuales siguen reproduciéndose sistemáticamente si observamos las condiciones en que ellas se desenvuelven durante esta etapa educativa, al tener que habitar lejos de sus hogares y en la mayoría con precariedad, ante las dificultades que enfrentan en la permanencia.

Cabe resaltar que las universidades públicas continúan siendo la única opción de formación profesional al alcance de las jóvenes indígenas, ante la escasez de universidades o instituciones educativas interculturales con pertinencia cultural, lingüística y territorial, pero también debido a que las estudiantes y sus familias, en su mayoría, no pueden pagar otro tipo de educación y buscan el apoyo de alguna beca o algún mecanismo compensatorio brindado por estas universidades para garantizar su permanencia.

Por otra parte, la formación de mujeres indígenas en la educación superior no escapa tampoco a estereotipos y sesgos de género que siguen designando áreas de conocimiento muy específicas para mujeres y hombres, cuya brecha es una constante en el nivel superior; por ejemplo, tenemos que, en las carreras técnicas como enfermería, contabilidad, secretariado, turismo, participan a nivel nacional solo 14,000 hombres y más de 41,000 mujeres (Inmujeres et al., 2006). El dato ilustra la enorme distancia ocupacional que existe entre los sexos, lo mismo que en las carreras referidas a la docencia (preescolar, primaria, pedagogía), en las cuales se puede encontrar una mayor presencia de mujeres. En cuanto a este reforzamiento de roles en las disciplinas –como la “feminización” de aquellas carreras que tienen que ver con los cuidados y la “masculinización” de otras relativas a ingenierías en producción industrial, mecánica e innovación tecnológica, Morales y Sifontes (2014) apuntan que una de las aristas que ha sido poco tratada con perspectiva de género es precisamente la desigualdad y los sesgos en las áreas de ciencias y de investigación científica.

Por ello, la discusión de las desigualdades concurrentes en el acceso y la permanencia de mujeres indígenas en carreras científicas tiene implicaciones profundas. Son las mujeres indígenas quienes resienten en mayor proporción los efectos de la marginalidad social y la discriminación, en tanto que a la condición de género se

agrega la pertenencia étnica y, en gran medida, el nivel económico, además de que están más expuestas a la violencia de género; es decir, viven una doble o triple discriminación porque no solo se ven subordinadas por el hecho de ser mujeres, sino por ser indígenas y sin recursos económicos propios, lo que genera una multiplicidad de opresiones marcadas por el género, la clase, el origen étnico y la orientación sexual (Cervantes y García, 2020).

Pensar en estas condiciones nos lleva también a indagar las estrategias que construyen las propias mujeres indígenas provenientes de comunidades rurales para sobreponerse y superar las situaciones adversas de múltiples desigualdades; en muchos casos, deben enfrentarse a sus propios grupos familiares ante la decisión de estudiar una carrera profesional que se piensa que solo pueden acceder varones. Estas condiciones prevalecen a lo largo de la trayectoria de las estudiantes indígenas, durante sus procesos formativos formales e informales, en su acceso, permanencia y posible egreso, así como en su incorporación paulatina al trabajo de investigación científica, cuando lo alcanzan.

## **EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN INVESTIGACIÓN: SIGNIFICADOS ANTE LA PANDEMIA**

**P**ara el proyecto de investigación descrito, la participación de mujeres indígenas, estudiantes de licenciatura, fue fundamental. Desde inicios de 2020, se fueron incorporando a la línea de investigación mujeres indígenas estudiantes que se sumaron primero a la parte operativa del proyecto, con la aplicación de cuestionarios y entrevistas, en ejercicios de interpretación y análisis, en foros públicos de discusión. Particularmente, hacemos referencia a estudiantes indígenas que se desempeñaron como becarias (tres mujeres y un varón) y que lograron desarrollar y culminar sus investigaciones de tesis de manera individual entre 2021 y 2022, así como de catorce estudiantes indígenas de nivel licenciatura de la UABJO que fueron involucrándose en trabajos de investigación, de las cuales ocho han logrado también culminar sus proyectos de tesis en el mismo periodo.

Además, retomamos la experiencia de otras mujeres científicas oaxaqueñas que han alcanzado el nivel de doctorado y que durante el desarrollo de la investigación aportaron sus experiencias a través de conversatorios públicos, como la bióloga María Luna-Krauletz, mujer chinanteca de Santiago Comaltepec, Oaxaca; la doctora en Ciencias, Estela Martínez Reyes, mujer mixe, originaria de Santo Domingo, Tuxtepec; y la doctora en Educación Matemática Delfina Gómez Guzmán, mixe, originaria de Totontepec.

No obstante, con la llegada de la pandemia por el COVID-19 surgieron dificultades y nuevos desafíos para continuar con la investigación en su conjunto, ya que los encuentros con el grupo de mujeres indígenas tenían que realizarse ahora a través de plataformas virtuales poco conocidas hasta ese momento, en un contexto local de falta de infraestructura básica, déficit tecnológico y conectividad digital. Con prontitud y sobre la marcha se fue transitando hacia entornos virtuales, lo que significó para las mujeres una experiencia completamente distinta que no estaba prevista en el proyecto inicial.

Algunas estudiantes que colaboraron en el proyecto refieren que, meses antes de la contingencia, alternaban sus deberes académicos con las ocupaciones que les permitían subsistir en términos económicos; sin embargo, tuvieron que abandonarlas ante

el confinamiento y verse obligadas a retornar a sus comunidades, con la consecuente pérdida de recursos económicos y de ciertos niveles de autonomía e independencia que ya habían adquirido en la ciudad de Oaxaca. Así, en sus comunidades se reencontraron con los usos y costumbres de género y tuvieron que reintegrarse a los roles y actividades asignadas socialmente a las mujeres. En varios casos, esas actividades se impusieron sobre sus propios estudios.

Al respecto, una estudiante dice:

En casa no podía avanzar en mis actividades de la universidad, con una sola computadora para mi hermanita y para mí, tenía que tomar turnos, a eso agregar que tenía a mi hermanito pequeño llorando y no podía irme a otro lado. Fue muy pesado, al grado que varias veces tenía que hablar a los profesores para pedirles su comprensión porque no iba a conectarme y a veces no me creían, pero en serio que no tenía de otra (entrevista 4, estudiante UABJO, 2022).

Todo este escenario de reservas y precauciones se fue traduciendo en una limitada movilidad para evitar el contagio del virus, lo que se sumó a la imposibilidad de conexión fluida derivada de la enorme brecha de conectividad digital y el difícil acceso a las computadoras. Lo anterior les imposibilitó dar seguimiento a sus actividades escolares y perder la dinámica de estudio. Estas condiciones representaron un retroceso en el ejercicio de los derechos de las estudiantes, al no contar con sus redes de apoyo, tanto por la lejanía de sus entornos como por el cierre de sus comunidades y la escasez de recursos económicos, que les impidió la movilidad hacia la ciudad de Oaxaca. Así, podemos afirmar que el confinamiento visibilizó el peso que las mujeres indígenas siguen llevando sobre sí para combinar responsabilidades dentro de sus mismos hogares y en el ámbito educativo, al cual se han incorporado progresivamente, lo que puede interpretarse como un obstáculo en su desarrollo personal y profesional. En otras palabras, si antes cumplían múltiples labores a lo largo de un día, con la pandemia tuvieron que hacerlo con dobles y, en ocasiones, triples jornadas de trabajo.

Por su parte, otras mujeres decidieron permanecer en la ciudad con la finalidad de disponer de los servicios digitales y el acceso a internet, lo que las mantuvo alejadas de sus familias, en condiciones de precariedad y aislamiento, sin la compañía de compañeras/os. A pesar de la complicada condición, algunas de ellas aseguraron que el aislamiento les permitió comunicarse y mantenerse activas en sus redes sociales. Otras jóvenes hicieron de los entornos virtuales foros de denuncia de las violencias, las injusticias y el reclamo de derechos que les vienen afectando desde antes de la misma pandemia. Lo anterior les ha permitido, según ellas mismas, reflexionar, participar y proponer –a partir de sus experiencias de vida– algunas medidas para transformar el contexto de las desigualdades que viven. De esta manera, el resguardo social para contener la propagación del virus, incluido el cierre de los centros escolares de todos los niveles, dio paso al desarrollo de actividades educativas con base en medios virtuales, mediante el acceso a internet y plataformas como Google Meet y Zoom.

Este inédito escenario global y local agudizó, por un lado, las desigualdades, pero también activó posibilidades creativas que las propias mujeres pusieron en marcha para intentar revertir esas disparidades ante la coyuntura de la pandemia y el confinamiento (Bautista y Briseño, 2020). Por ello, se optó, primeramente, por realizar una actividad académica denominada “Seminario permanente de formación

en investigación para jóvenes indígenas” bajo la modalidad virtual con periodicidad semanal, dirigido en especial a las participantes en el proyecto, que fue ampliándose con la incorporación de otras jóvenes universitarias con intereses relacionados con los temas de género, juventudes, educación superior y desigualdad.

Este seminario tuvo una finalidad formativa y de tejer redes hacia las estudiantes en las temáticas en cuestión a través de su participación y discusión activa. La idea de sumarlas fue que pudieran intervenir en el proceso de investigación, y también que se enfocaran en la redacción de sus tesis para titularse, cuyos contenidos están asociados al proyecto, además de formarlas en la investigación con perspectiva de género para que pudieran aplicarla en sus trabajos y sensibilizarse respecto al objetivo general del proyecto. Así, tuvieron que elaborar distintas metodologías y, sobre todo, nuevas posibilidades virtuales para el encuentro del equipo de trabajo mediante plataformas tecnológicas. La experiencia del seminario fue enriquecedora, ya que se logró un ejercicio de formación colectivo entre estudiantes y el grupo coordinador; cada semana se proporcionaba la agenda propuesta por el equipo y se realizaba una retroalimentación colectiva para revisar el trabajo de investigación.

Algunos de los temas abordados fueron los métodos cuantitativos y cualitativos aplicados en la investigación, la delimitación del tema, la problematización, responsabilidad y sentido comunitario de actores, la ética, la relación de la investigación social con la vida de las comunidades, y la devolución del conocimiento a las participantes y sus comunidades. Este último, en particular, adquiere mayor sentido por la apropiación social del conocimiento entre el equipo de investigación y quienes brindaron información, así como el compromiso ético de la devolución. La reflexión individual y colectiva durante esta actividad coadyuvó a avanzar en las correcciones necesarias a las tesis individuales de cada participante, además de fortalecer la experiencia de investigación de cada una de ellas, a partir de la construcción de sus proyectos bajo debates orientados hacia una perspectiva social, de vinculación con las comunidades indígenas, sin perder de vista sus propias historias de vida.

Al inicio, en el imaginario de las estudiantes, se consideraba que el trabajo de investigación y de campo consistía solo en acudir a las instancias correspondientes y contactar a las personas. Sin embargo, con la pandemia y la transición hacia espacios virtuales, la indagación se convirtió en una labor completamente distinta. Más allá de lo anterior, su presencia se recibió con un sentido activo, de escucha y cercanía no nada más respecto del equipo de investigadoras e investigadores, sino también con sus comunidades, en donde varias de ellas se encontraban confinadas. De esta manera y desde un principio ético, se planteó impulsar la comprensión más profunda de sus contextos comunitarios, con la intención de que el conocimiento generado tuviera un impacto positivo en sus localidades y en ellas mismas.

Asimismo, a fin de divulgar los avances de la investigación, se organizaron jornadas de conversatorios virtuales y presenciales con el título “Estudiantes indígenas en las ciencias y en la investigación”. Estas actividades se transmitieron en las redes sociales de la uabjo, donde el estudiantado reflexionó sobre los alcances de sus investigaciones y los retos que vislumbran en el campo de las ciencias y la investigación para este sector de mujeres. En estos conversatorios participaron también científicas que aportaron propuestas para trascender las condiciones culturales y de género. Una de las líneas de análisis que fue identificándose en estos espacios es que los métodos pedagógicos

no están diseñados para atender las necesidades de las jóvenes que se enfrentan constantemente a situaciones de discriminación y violencia al incorporarse a campos formativos, currículos y contenidos propios del modelo occidental imperante.

En la experiencia de la doctora María Delfina Luna lo podemos identificar:

El choque cultural es un reto, decir que voy a estar en un lugar distinto en donde yo no conozco a la gente, en donde voy a enfrentar diversas situaciones. Pero, bueno, siempre lo he dicho. Un momento clave es aferrarse a los sueños y realmente arrebatar, porque no siempre se van a dar las oportunidades puestas, se trata de exigir mis propios espacios y a veces hasta arrebatar esos espacios para que pueda incorporarme como mujer indígena [...] Como mujeres indígenas enfrentamos momentos clave en nuestros procesos de educación, en la educación primaria en aquella época en donde nuestros maestros nos decían: “ustedes en el salón deben hablar español, no deben hablar su lengua indígena”, y se nos prohibía hablar lengua indígena. Mi primera lengua es el chinanteco. Y yo siempre les cuento esa experiencia a mis alumnos. Y les digo: “si me preguntan en este momento cómo aprendí a multiplicar, a sumar, les diré que no fue ni en primero ni en segundo ni tercero de primaria”. Yo sufrí mucho esa etapa, porque el cambio de la prohibición de hablar nuestra lengua indígena, de decir que teníamos que aprender y hablar español forzosamente y a la vez nuestros libros estaban en español y nuestros profesores en español, fue para mí un momento muy traumático. De tal forma que hay cosas como lagunas o espacios en los que no recuerdo mi proceso de aprendizaje. No recuerdo que fuera del todo positivo para mí en ese tiempo (fragmento del conversatorio “Mujeres indígenas en las ciencias”, noviembre, 2022).

La experiencia y los testimonios compartidos por estas mujeres científicas muestran las formas en que se han reconfigurado sus modos de vida, marcadas por desigualdades de género, clase y por su pertenencia a grupos étnicos desde sus infancias en la vida familiar y comunitaria hasta su presencia en las instituciones de educación superior, insertas ahora en procesos formativos de investigación. Estos ejercicios nos dejaron ver cómo las labores de cuidado o crianza que ellas realizaban se fueron modificando de manera gradual e imperceptible.

Un profesor de la secundaria me había dicho que yo podía estudiar en la Universidad Autónoma de Chapingo, ya que ahí dan becas. Y ahí está un internado y muchos jóvenes de mi comunidad, pero sobre todo hombres, se iban para allá. Muy pocas mujeres se iban por este estigma otra vez de que van a regresar embarazadas, fracasadas, palabras que resuenan en nuestros padres, en nuestras madres, sobre todo, y que pesan mucho para las hijas al momento de tomar la decisión de estudiar. Y me ha tocado ver familias en mi comunidad, de mi generación, que prefirieron darles la oportunidad de estudiar a sus hijos varones que a las mujeres por ese estigma (María Luna Krauletz. Fragmento del conversatorio “Mujeres indígenas en las ciencias”, noviembre, 2022).

En estas experiencias también se hacen evidentes las maneras en que van articulando sus estudios en áreas científicas con las necesidades de sus entornos comunitarios, marcados por la diversidad cultural:

Estoy haciendo investigación sobre el pensamiento matemático mixe, Oaxaca. Mi objetivo es rescatar los conocimientos de nuestros antepasados, nuestros abuelos, las herramientas que utilizaban para pesar sus productos, lo que cosechaban, el maíz, el frijol, porque antes no había báscula; o sea, analizar las unidades de medida de antes. Y eso implica la numeración mixe, Ayuuk. En mi pueblo se está perdiendo esa parte de la cultura. Las nuevas generaciones de jóvenes ya no quieren hablar mixe. Ya se avergüenzan. Cuando me encuentro a mis paisanos aquí en la ciudad y los saludo en mixe, se sorprenden o me contestan en español, o sea, ya no quieren hablar en mixe. Lo que estoy tratando de hacer es rescatar tanto las unidades de medida como la numeración mixe para poder incorporarlo en el plan de estudios de las secundarias de la región (Delfina Gómez Guzmán. Fragmento del conversatorio “Mujeres indígenas en las ciencias”, noviembre, 2022).

Asimismo, han buscado alentar la participación de las mujeres indígenas en la ciencia y en la tecnología con efectos multiplicadores como referentes formativos de construcción, lo que les ha posibilitado incidir en los contextos sociales donde habitan y abrir caminos a las nuevas generaciones de niñas y adolescentes indígenas científicas:

Me tocó estar con compañeros que enseñan en la secundaria con los mismos apuntes. Entonces yo dije no, yo algo tengo que hacer y tengo que cambiar esto. He buscado otras metodologías, otras estrategias para que las alumnas puedan aprender matemáticas y les interese el área de ciencias, porque ahorita en la actualidad, a muchas, a muchos estudiantes no les gustan las matemáticas. [...] Desde mis propios espacios es que busco romper con la idea de que las ciencias son difíciles. Estudiantes indígenas me dicen que las matemáticas son muy difíciles y les digo que no son difíciles. Las matemáticas son fáciles de aprender mediante estrategias diferentes e innovadoras; mediante juegos y otros recursos (Delfina Gómez Guzmán. Fragmento del conversatorio “Mujeres indígenas en las ciencias”, noviembre, 2022).

La estrategia de retroalimentación de hallazgos de la investigación y devolución progresiva del conocimiento planteada en este proyecto alienta la idea de que cada una de las instituciones de educación superior participantes, en términos de acciones educativas con perspectiva de género, insistan en promover, acompañar y visualizar el trabajo que realizan las mujeres en áreas científicas dentro y fuera de la entidad oaxaqueña.

## **RUTAS METODOLÓGICAS Y DESAFÍOS EPISTÉMICOS**

En su versión inicial, en 2020, las actividades comprometidas del proyecto de investigación del que se originó este artículo consistieron en brindar un análisis de las experiencias de mujeres indígenas en el acceso, la permanencia y el egreso de su formación profesional en disciplinas científicas tradicionalmente ejercidas por varones. En aquel momento, como equipo de trabajo se consideró que la producción de conocimiento sobre esta temática y la identificación de esas opresiones concurrentes discutidas en el apartado anterior podría lograrse colocando a las mujeres indígenas científicas en el centro de la investigación y que –alrededor de ellas– era posible trabajar una perspectiva teórica-conceptual adecuada que permitiera de manera simultánea el diseño y la aplicación de instrumentos metodológicos para recolectar información desde una vertiente cuantitativa, mediante una encuesta definida con muestra de conveniencia, y en la vertiente cualitativa a través de entrevistas para recuperar testimonios.

En este recorrido, durante el diseño de la investigación, el equipo de trabajo privilegió orientar su atención al registro y análisis de las vivencias de las mujeres indígenas en torno a esas múltiples desigualdades concurrentes en sus diversas expectativas personales y profesionales al incorporarse a la educación superior, en particular en su adscripción a disciplinas de ciencias aplicadas e ingenierías, dominadas por una matrícula masculina. En el estudio se previeron las dificultades sociales e institucionales que las mujeres indígenas encuentran en sus decisiones por estudiar; las desigualdades identificadas desde su formación temprana en sus comunidades hasta llegar a la educación media superior a fin de tomar en cuenta su preparación escolar anterior. De igual modo, se buscó identificar las capacidades de agencia, de construcción de alternativas y transformación de situaciones adversas.

Sin embargo, en marzo de 2020, la llegada de la pandemia por el COVID-19 cambió drásticamente estos objetivos trazados en la versión de inicio de la investigación. En ese momento, comprendimos que los saberes e instrumentos teóricos y metodológicos que teníamos disponibles para generar conocimiento acerca de esta temática no eran suficientes para enfrentar las dificultades originadas ante el confinamiento social. El desafío no era solo transitar hacia el uso de equipos de cómputo y de diversas plataformas digitales que, por sí mismo, requería una capacitación técnica, sino, además, la traducción del proyecto y del método de investigación a una modalidad virtual de interacción; es decir, el primer desafío estaba dado por una nueva forma de desigualdad revelada por el confinamiento social, expresada en el déficit de equipamiento tecnológico y de conectividad digital en comunidades rurales de Oaxaca, en donde habita la población indígena, lo que hizo casi imposible implementar modalidades virtuales de interacción.

El desafío resultó más complejo que solo atender un problema de falta de equipos y conectividad digital en un estado del sureste del país; la pandemia global nos planteaba necesidades de orden epistemológico y metodológico ante la crisis de las formas tradicionales o convencionales de construcción de conocimiento, que se mostraron como insuficientes en el momento en que las mujeres indígenas se vieron obligadas a retornar a sus comunidades de origen. Frente a esta coyuntura, era necesario problematizar las maneras de acercarnos a una realidad social que se configuraba con problemas emergentes y que se sumaban a ese conjunto de operaciones estructurales y simultáneas que históricamente viven las mujeres.

La cuestión era cómo aprehender dicha realidad social de intersecciones múltiples al estudiar la situación de las mujeres indígenas en condiciones ahora de un confinamiento social obligatorio. En ese momento, el equipo de trabajo tomó en cuenta que no era suficiente colocar en el centro de la discusión a las mujeres indígenas en carreras científicas como sujetas de análisis, sobre quienes pensamos era posible aplicar conceptos y teorías, sino que teníamos que profundizar y ampliar nuestras propias nociones de lo que significa en verdad hacer investigación dentro de una coyuntura social, con el propósito de recuperar y visibilizar desde el reconocimiento de la propia autonomía y agencia de las mujeres indígenas las subjetividades subalternadas, negadas y silenciadas en una realidad social emergente.

En palabras de Zemelman (2002), era preciso cuestionarnos el “ángulo” desde el cual se organiza la construcción del pensamiento y la investigación; esto es, la estructura sujeto-objeto, la tendencia a cosificar una realidad que es siempre dinámica en su devenir histórico y cotidiano como simple “externalidad”. Bajo el cuestionamiento de este ángulo, había que redefinir los objetivos en nuestra investigación social, ya no para pensar sobre las mujeres indígenas, sino pensar junto con las mujeres indígenas en un tiempo y en una delimitación territorial como es el estado de Oaxaca, y en términos metodológicos reorientar la estrategia hacia la horizontalidad, el ejercicio dialógico, las progresivas devoluciones de los avances en la interpretación de hallazgos con quienes se consideraban parte del “objeto de estudio”.

La simple noción de pensar “con ellas” tiene implicaciones muy diferentes a pensar “sobre ellas”. Pensar sobre las mujeres indígenas y, además, de mujeres indígenas en carreras y áreas de investigación científica significaba cosificarlas; es decir, reducirlas a meros objetos de análisis, externos a quien investiga, producto de una forma de dominación expresada en el método en que se genera conocimiento válido

y que se ha implantado en nuestras universidades mediante una relación jerárquica del sujeto hacia el objeto en la indagación. Con base en esta estructura de poder en la construcción misma del conocimiento, lo que persiste es la existencia de un sujeto (usualmente varones) como el único que sabe, como el único que puede pensar sobre objetos insertos en una realidad que le resulta externa.

En la reflexión de Cumes (2018), ese sujeto pasa por un sesgo y un privilegio de raza/etnia, sexo/género, clase social y edad en el que hay un imaginario o una representación racializada y sexualizada de ese sujeto/autoridad. Al respecto, Zemelman (2002) refiere: “Habrá que desarrollar propuestas para desarmar las argumentaciones de contenidos teóricos con pretensiones de universalidad, en forma de mostrar qué es lo que reflejan y, en consecuencia, develar qué es lo que ocultan como descripciones de la realidad entendida como objetiva” (p. 10).

Desde esta posición, como responsables de una investigación con mujeres indígenas, las implicaciones eran mayores. Teníamos que asumir una postura más crítica para cuestionar esas relaciones de poder que han marcado el quehacer investigativo de nuestras disciplinas académicas. Primero, objetando el hecho de que las mujeres indígenas participen en la indagación solo como auxiliares o ayudantes en una etapa de ejecución, sino como autoras visibles de sus propios análisis, en los que los resultados que se pretenden obtener son tan importantes como los posicionamientos y experiencias de las integrantes del equipo de trabajo. Hacer lo contrario era caer en esa noción de extractivismo epistémico que ha imperado en la tarea científica convencional, que brinda mayores beneficios en sus carreras académicas a quienes investigan y que no considera procesos de incidencia, de devolución ni retroalimentación de los resultados.

Retomando a Lianne Betasamosake, intelectual indígena del pueblo Mississauga Nishnaabeg, Canadá, que utiliza el concepto de “extractivismo” para extenderlo a nuevos territorios epistémicos, Grosfoguel (2016) plantea:

El extractivismo intelectual, cognitivo o epistémico trata de una mentalidad que no busca el diálogo que conlleva la conversación horizontal, de igual a igual entre los pueblos ni el entender los conocimientos indígenas en sus propios términos, sino que busca extraer ideas como se extraen materias primas para colonizarlas por medio de subsumirlas al interior de los parámetros de la cultura y la episteme occidental (p. 132).

En este contexto adquieren notoriedad procesos de diálogo y horizontalidad de las metodologías en la construcción de conocimiento para cambiar esas relaciones de poder que están presentes entre sujeto/autoridad y objeto/subalterno, sobre todo cuando identificamos la llegada de mujeres indígenas al campo de la investigación social. En este nuevo esquema, las mujeres indígenas tienen que empezar por resistir frente a esas relaciones de dominación de las perspectivas científicas preponderantes, de voces “legitimadas”, de campos disciplinarios repletos de conceptos y tecnicismos. En este marco interesa enriquecer las metodologías horizontales para alentar un ejercicio dialógico entre quienes investigan y quienes son investigadas, en comunicación y reconocimiento progresivo, a fin de construir agencia que permita la transformación de circunstancias de unas y otras a la vez. Retomando a Kaltmeier (2020), se necesita descolonización y horizontalidad en la investigación científica.

En términos epistemológicos, los resultados del artículo han procurado una interlocución, un diálogo y una relación más horizontal con el pensamiento y las cos-



movisiones de otras mujeres indígenas, resultado en un primer momento de la contingencia que nos significó la pandemia; la finalidad era interpelar asimetrías de poder expresadas en el sujeto/autoridad que actúa sobre el objeto de investigación y que ha sido una característica de la postura dominante de investigación científica. Podríamos pensar que esas desigualdades concurrentes –sexo/género, clase social, raza/etnia, etcétera– determinan las condiciones de las mujeres indígenas bajo una noción fatalista, sin posibilidades de revertirlas.

Como parte de esa construcción de alternativas de presente y futuro, damos cuenta de la relevancia que tiene para las mujeres indígenas involucrarse en un proceso formativo y de acompañamiento, principalmente en un momento complicado a nivel mundial como fue la pandemia por el COVID-19. Dichos significados pueden ser leídos no solo a partir de adquirir y construir nuevos conocimientos, sino también en términos de redes de apoyo y acompañamiento si pensamos que la coyuntura de la enfermedad llegó a agudizar condiciones adversas que las estudiantes ya enfrentaban antes del confinamiento.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

El objetivo central del artículo fue analizar la formación en investigación científica de mujeres indígenas, así como comprender la complejidad metodológica y epistémica que implica este proceso en un contexto situado de desigualdades concurrentes como es Oaxaca. Podemos concluir de entrada que las situaciones que atraviesan las mujeres indígenas en los procesos formativos en investigación requieren que podamos evitar generalizaciones que dependan de una clasificación binaria –hombres o mujeres– para procurar miradas más finas en la comprensión de las mujeres en plural, con reconocimiento de su diversidad; mujeres que muestran diferencias entre ser blancas, mestizas o indígenas, entre habitar zonas urbanas y zonas rurales, en la distinción de su condición socioeconómica, de su procedencia y su adscripción a algún grupo indígena, de las condiciones en que subsiste ese grupo indígena en particular y de las características de una historia de vida prolongada, accidentada y diferenciada, de múltiples dificultades para acceder y permanecer en la educación superior.

De ahí la importancia de discutir la concurrencia de desigualdades o de opresiones múltiples en la que podemos aterrizar el concepto de intersecciones, proveniente de mujeres teóricas y activistas, que, más que una categoría descriptiva, pretende visibilizar mujeres indígenas en los debates de género y recuperar el sentido de experiencias y expectativas para alentar transformaciones sociales a partir de sus circunstancias. Sin agotar el uso del concepto, la perspectiva de intersecciones brinda un asidero conceptual para identificar la concurrencia de desigualdades, las maneras en que estas no solo generan cadenas de opresiones, sino que muestran grietas de múltiples aperturas en mujeres indígenas para remontar sus condiciones adversas.

A partir de este marco teórico, buscamos analizar los procesos formativos de las mujeres indígenas en el estado de Oaxaca. Con ello, discutimos que un tema ineludible fue la contingencia sanitaria, que incidió en los distintos ámbitos de la vida y trastocó el proyecto inicial por su impacto en la formación educativa y por visibilizar nuevas necesidades y problemas, tanto en el equipo de investigación como en las mujeres participantes, ya que, sin detener la ruta de investigación, reorientó

estrategias, método, técnicas, levantamiento de información e interpretaciones. Si identificamos denominadores comunes durante la experiencia de la contingencia por el COVID-19 y la disposición oficial de confinamiento, no podemos negar las condiciones de desigualdad, en tanto configuraron retos en diversos planos entre quienes disponían de mayores recursos, acceso a tecnología y conectividad, que podían trabajar desde sus propios hogares, ubicados en ciudades y zonas metropolitanas, y quienes carecían de recursos, acceso limitado o nulo a tecnologías y que se vieron obligadas a retornar a sus localidades, en áreas rurales donde la conectividad es casi inexistente, además de otras desventajas que enfrentaron las mujeres indígenas participantes en la investigación.

Por ello, consideramos relevante la trayectoria de la investigación, como un tiempo en el que se cosecharon enseñanzas y aprendizajes epistémicos, teóricos y metodológicos, al llevar a cabo los ejercicios de búsqueda de horizontalidad en la inclusión de las mujeres indígenas del equipo de trabajo y de las mujeres motivo de la investigación para emprender diálogos y retroalimentaciones progresivas. En conjunto, estos aportes contribuyen a perfilar, en términos metodológicos, una investigación situada desde la afirmación del equipo de trabajo conformado por mujeres indígenas preocupadas por el estudio de otras mujeres indígenas en ciencias, que dio pie no solo a nuevas rutas metodológicas en los procesos formativos, sino también a generar posibilidades creativas de autonomía, que justifican la relevancia de hacer investigación situada, horizontal y crítica. Por lo tanto, este artículo ofrece un eslabón más para alentar la participación de las mujeres indígenas en el quehacer de la investigación científica, al mostrar efectos metodológicos y epistémicos multiplicadores para la construcción de alternativas de presente y futuro. Nuestro agradecimiento a todo el equipo de trabajo y en particular al grupo de mujeres estudiantes indígenas que participaron en esta experiencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2010). Mujeres y educación superior en el México del siglo XIX. *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*, año XIII, núm. 1, pp. 13-26. <https://archivohistorico.buap.mx/?q=pdf/a%C3%B1o-13-n%C3%BAmero-1-2010>
- Bautista, E. y Briseño, L. (2020). Pandemia, educación y desigualdad. En M. P. Patiño Fierro y M. Olalde. *El mundo en tiempo de pandemia: COVID-19* (pp. 65-73). Senado de la República. <https://cutt.ly/r7EQmwx>
- Bello, A. (2020). *Mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/09/mujeres-en-ciencia-tecnologia-ingenieria-y-matematicas-en-america-latina-y-el-caribe>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, vol. 33, pp. 211-225. [https://www.researchgate.net/publication/237023909\\_Transversalizacion\\_de\\_la\\_perspectiva\\_de\\_genero\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_Problemas\\_conceptuales\\_y\\_practicos](https://www.researchgate.net/publication/237023909_Transversalizacion_de_la_perspectiva_de_genero_en_la_educacion_superior_Problemas_conceptuales_y_practicos)
- Busquier, L. (2018). ¿Interseccionalidad en América Latina y el Caribe? *Con X*, núm. 4, e023. <https://doi.org/10.24215/24690333e023>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía y Comisión Económica para América Latina (2013). *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos*. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4100/S2013792\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4100/S2013792_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cervantes, M. A y García, R. E. (2020). Ser mujer e indígena: una propuesta teórica para estudiar la interseccionalidad en la educación superior. *El Buzón de Pacioli*, núm 114, pp. 51-58. <https://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/SiteAssets/Paginas/numeros/EspecialPacioli-CongresoDeGenero-114-eBook.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). *Informe de pobreza y evaluación, Oaxaca*. [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes\\_de\\_pobreza\\_y\\_evaluacion\\_2020\\_Documentos/Informe\\_Oaxaca\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Oaxaca_2020.pdf)
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, núm. 7, pp. 119-137. <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502/17834>
- Cumes, A. (2018). La presencia subalterna en la investigación social: reflexiones a partir de una experiencia de trabajo. En X. Leyva et al. (2018). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (tomo I, pp. 135-158). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180515042742/Practicas\\_Otras\\_1.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180515042742/Practicas_Otras_1.pdf)
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES*, núm. 7, pp. 39-59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777549.pdf>
- Doctorado en Educación, Arte y Cultura (2022). *Conversatorio "Mujeres indígenas en las ciencias"*, 10 de noviembre. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=lf3ovFgp1ks>
- Grosfoguel, R. (2016). Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y al "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, núm. 24, pp. 123-143. <http://www.revistatabularasa.org/numero-24/06grosfoguel.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres et al. (2006). *Las mujeres indígenas de México: su contexto socioeconómico, demográfico y de salud*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100833.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100833.pdf)
- Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, núm. 7, pp. 11-46. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v4n7/v4n7a02.pdf>
- Kaltmeier, O. (2020). Horizontal en lo vertical. ¿O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria? En I. Cornejo y M. Rufer (eds.). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 93-125). Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados-CALAS. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/11/Horizontalidad.pdf>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 73-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>

- Morales, R. y Sifontes, D. (2014). Desigualdad de género en ciencia y tecnología: un estudio para América Latina. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, vol. 7, núm. 13, pp. 95-110. <http://www.redalyc.org/pdf/2190/219030399006.pdf>
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos Editorial. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/jq085k82z?locale=es>

# Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad

## *Affirmative action in higher education: phenomenology and intersectionality*

LORENA JIMÉNEZ QUIÑONES\*

Este artículo tiene como objetivo analizar la pertinencia de la interseccionalidad como herramienta teórico-metodológica para el análisis de la experiencia de estudiantes indígenas beneficiarios de programas de acción afirmativa en educación superior. Los encuadres a partir de los cuales se justifica la implementación de políticas de discriminación positiva suelen hacer referencia a la necesaria reparación de los vestigios históricos del colonialismo y la esclavitud, a sus efectos positivos en la diversidad de la matrícula en instituciones de educación superior y a su potencial como mecanismo para promover la justicia social en los espacios educativos. Sin embargo, dichas políticas suelen operar con base en el reconocimiento de una sola categoría socialmente construida de diferencia, que desdibuja la consustancialidad de las múltiples identidades de los sujetos. Por esta razón, se argumenta que el enfoque fenomenológico de la interseccionalidad permite desmontar los estereotipos esencializados y esencializantes de los marcadores identitarios de las personas beneficiarias. Además, favorece la deconstrucción de las concepciones neutrales y descontextualizadas de la discriminación positiva. La incorporación de la interseccionalidad al estudio de la experiencia estudiantil complejiza la dimensión empírica de distintas escalas de opresión que contribuyen a la producción y reificación de desigualdades educativas.

**Palabras clave:**  
acción afirmativa,  
interseccionalidad,  
experiencia  
estudiantil

**Recibido:** 30 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 9 de febrero de 2024 |

**Publicado:** 7 de marzo de 2024

**Cómo citar:** Jiménez Quiñones, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)

*This article addresses the relevance of intersectionality as a conceptual tool for analyzing the experience of students who were admitted to higher education institutions via an affirmative action. Affirmative action policies are usually justified through the following arguments: the need to address the remnants of colonialism and slavery, the positive effects they have in terms of diversity and inclusion in universities, and their impact in the consolidation of social justice in terms of access to higher education. However, it is important to acknowledge that these policies recognize a single identity marker, therefore they do not take into consideration the interplay and interconnection of different socially constructed identities. The argument proposed in this article is that an intersectional phenomenological approach is useful for capturing the complexities of essentialized identity stereotypes, and for the deconstruction of neutral and decontextualized interpretations of positive discrimination. In this sense, intersectionality problematizes the empirical dimension of student experience by underscoring the different scales of oppression that produce and reify educational inequalities.*

**Keywords:**

*affirmative action, intersectionality, student experience*

\* Doctora en Educación por el Sistema Universitario Jesuita. Coordinadora de Incidencia Social de la Universidad Iberoamericana León. Líneas de investigación: filosofía educativa y política, estudio de acciones afirmativas y políticas de inclusión en educación superior. Correo electrónico: lorena.jimenez@iberoleon.mx



## INTRODUCCIÓN: ENCUADRES Y PROPÓSITOS DE LAS ACCIONES AFIRMATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la década de los noventa, a nivel internacional, varios Estados han implementado diversos mecanismos para ampliar las oportunidades educativas de grupos históricamente marginados del sistema de educación terciaria, dentro de los que destacan las políticas y los programas de acción afirmativa. Este impulso se atribuye, en parte, a la presión ejercida por organizaciones internacionales y diversos movimientos sociales, los cuales han destacado la necesidad de incorporar criterios de equidad, inclusión y no discriminación, tanto en el acceso como en la permanencia en la educación superior. Como resultado de un sólido proceso de gobernanza internacional, la educación superior ha experimentado una fase de masificación en casi todas las regiones del mundo, a excepción de África subsahariana y Asia meridional y occidental.

No obstante, es importante señalar que las categorías comúnmente utilizadas para medir avances en materia de equidad e inclusión en la educación superior suelen privilegiar el análisis cuantitativo de las cifras de ingreso, el aumento de la matrícula y las tasas de cobertura, y dejan de lado un abordaje integral de las desigualdades educativas (Silva, 2012; Didou, 2011; Guzmán, 2014). Esto no solo desdibuja la dimensión microsocia l en la que se entret ejen y sostienen, sino que subordina la especificidad y riqueza de la experiencia estudiantil a elementos cuantificables.

La asimilación acrítica de los discursos promovidos por las esferas de gobernanza internacional en la educación superior no toma en cuenta la pluralidad de experiencias que escapan y desafían la formalidad discursiva y normativa. Es importante reconocer que la equidad y la inclusión educativas no existen como hechos objetivos materializados en la realidad, sino que se actualizan de manera continua en las relaciones intersubjetivas; en el estar *los unos con los otros*. El interés en desarrollar criterios analíticos desde una base interseccional y fenomenológica está directamente relacionado con la introducción de una mirada a escala de los sujetos que genere explicaciones complejas sobre la formulación de mecanismos de remediación y compensación que buscan atender la exclusión histórica, social y económica de diversos grupos sociales del ámbito educativo.

En América Latina, Brasil, Argentina, Ecuador, Chile, Bolivia, Colombia, Perú y Uruguay han puesto en marcha políticas de acción afirmativa con diversos grados de institucionalización. En México se han diseñado políticas de atención a grupos vulnerados, como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Educación Superior, el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas, el Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, por mencionar algunos, cuyo objetivo es promover la inserción de grupos históricamente marginados –en particular población indígena– a la educación superior.

Las investigaciones que abordan el estudio de las acciones afirmativas (AA) desde una perspectiva filosófica (López, 2017; Rosenfeld, 2011), filológica (Rey, 2011) y jurídica (Rubinfeld, 2017) precisan que el término se acuñó en el contexto estadounidense de los años sesenta, caracterizado, entre otras cuestiones, por la lucha de los derechos civiles de la población afroamericana. Sin embargo, no hay que perder de vista que, en realidad, se originaron en La India, en 1892, como un mecanismo para revertir la segregación social provocada por el sistema de castas.

De acuerdo con Sabbagh, las AA son “cualquier medida que asigna recursos –tales como la admisión a universidades selectivas o escuelas profesionales, empleos, ascensos, contratos públicos, créditos, derechos para comprar, vender o usar la tierra– a través de un proceso que toma en cuenta la membresía individual a un grupo subrepresentado” (2011, p. 109).

Es necesario subrayar que las políticas de AA se inscriben en contextos sociales, económicos y culturales distintos, que influyen en los propósitos que persiguen. Por esta razón, los encuadres empleados para legitimar la institución de AA tienen variaciones geográficas importantes. En contextos como Estado Unidos, Sudáfrica o La India, las AA son concebidas como políticas de remediación histórica de los vestigios de la esclavitud y la colonización (Feinberg, 1998; Lindsay, 1997). Por otro lado, existen argumentos a favor de la institución de políticas y programas de AA que subrayan sus efectos positivos en la diversidad de la matrícula, lo cual, idealmente, favorece al desarrollo de la convivencia universitaria multicultural e intercultural (Feinberg, 1998; Lindsay, 1997). Por último, Moses (2001, 2010) establece que, ante todo, las AA son un medio para alcanzar la justicia social, dado que “sin estos apoyos, quienes proceden de grupos en desventaja difícilmente podrían vencer las discriminaciones por género, etnicidad, pobreza, edad o discapacidad, que aún persisten en nuestras sociedades” (Díaz-Romero, 2016, p. 13).

Más allá de las diferencias contextuales, es importante subrayar que la implementación de AA se caracteriza por una fuerte tensión entre la esencialización de categorías identitarias (Fry, 2005) y el reconocimiento explícito del legado histórico del racismo, sexismo, etnocentrismo, etcétera, que suele oscurecerse en encuadres de orientación neutral. Por lo tanto, hay que reconocer que el significado social de las políticas de AA se construye –y es construido– por una idea mucho más compleja que la mera pertenencia de los sujetos a un grupo social determinado (Schwartzman y Dias da Silva, 2012). Estas consideraciones cobran relevancia al momento de referirnos a las experiencias de estudiantes indígenas universitarios, quienes están supeditados a múltiples escalas y dimensiones de opresión en las cuales se intersectan diversos marcadores identitarios.

Las políticas de inclusión implementadas en México durante los años noventa, que reconocen los derechos fundamentales de los pueblos y comunidades indígenas bajo criterios de interculturalidad y mutuo reconocimiento, demandan la adopción de una mirada fenomenológica e interseccional. Debemos tomar en cuenta que la presencia de un grupo social en un espacio público, como una institución de educación superior, no implica de modo automático el resquebrajamiento de prácticas disciplinarias que pueden convertir a los sujetos en objetos pasivos al servicio de los otros.

Asimismo, es necesario recordar que la experiencia de “los otros” no ha sido adecuadamente narrada, y que sus interpretaciones a menudo reproducen sesgos coloniales. En ese sentido, es imperativo repensar y rescribir las “experiencias normales” y reconocer el carácter dinámico de sus identidades.

Este artículo se estructura en tres secciones. En el primero ofrecemos un análisis del desarrollo histórico de las políticas de inclusión en el contexto mexicano, con un enfoque especial en los derechos educativos de la población indígena. Además, destacamos las principales políticas y los programas de acción afirmativa puestos en práctica en instituciones de educación superior en México, que desafían la valoración macroestructural de su implementación.



La segunda sección presenta los hallazgos clave de diversas investigaciones que han explorado la dimensión microsocia de políticas y programas de acción afirmativa. A partir de estos resultados, proponemos reflexiones críticas sobre la efectividad y limitaciones de dichas políticas para atender de forma integral las desigualdades educativas. De igual modo, problematizamos la construcción del *yo* en espacios que, históricamente, han privilegiado el mérito por encima de la remediación y la compensación.

En la tercera sección, abordamos la necesidad de adoptar enfoques fenomenológicos e interseccionales para lograr una comprensión más profunda de las experiencias de estudiantes indígenas beneficiarios de políticas o programas de acción afirmativa. Al trazar el desarrollo genealógico del concepto, destacamos la relevancia de cuestionar y desafiar narrativas simplificadas y de explorar la complejidad de las identidades en el contexto de la educación terciaria.

## **POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO MEXICANO**

Las políticas de inclusión en México están alineadas al proceso histórico-social de su construcción como Estado-nación (Mendoza, 2013). Este devenir ha estado acompañado de exclusiones y desigualdades importantes en el ejercicio de los derechos ciudadanos, en detrimento de los pueblos originarios (Ortega, 2022). En este contexto, la educación superior se ha conformado como un campo en disputa (Didou, 2015) en el cual se hacen patentes dilemas y tensiones en torno a la justicia social y a los derechos de la población indígena (Oyarzún et al., 2017).

En América Latina en general, y en México en particular, las personas indígenas están sujetas a una doble exclusión de la educación superior (Oyarzún et al., 2017). En primer lugar, de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2018), el 89% vive en situación de pobreza, realidad que limita sus posibilidades reales de acceso a educación terciaria de calidad. En segundo, la retórica del mestizaje ha desdibujado la violencia estructural y simbólica de las jerarquías de raza, etnicidad y clase, al equiparar la mezcla de grupos sociales con la eliminación de las desigualdades (Saldívar, 2014). En el campo educativo, esto se traduce en la ausencia de planes y programas de estudio que integren la riqueza epistemológica de los pueblos indígenas en el currículo, y en la falta de programas pertinentes para las necesidades de sus comunidades (Oyarzún et al., 2017).

En México, el desarrollo de políticas públicas y reformas constitucionales a favor de una educación inclusiva y equitativa para la población indígena supuso una transición histórica y paradigmática del indigenismo hacia la interculturalidad (Olivera, 2019). Es importante señalar que el paradigma del indigenismo emergió en el siglo XX como una alternativa al encuadre discursivo del mestizaje, el cual promovía una visión culturalmente peyorativa de los pueblos originarios (Fregoso, 2014). En el campo educativo, el principal propósito del indigenismo fue la castellanización y la alfabetización de los indígenas, proceso que, en teoría, favorecería la modernización del estado (Olivera, 2019). Desde esta perspectiva, se pusieron en marcha políticas de corte paternalista que fomentaban la homogeneidad como vía para la unidad nacional (Czarny, 2008). Este encuadre dominante de la política educativa sufrió un quiebre importante a finales del siglo pasado, provocado por una conjunción de factores que vale la pena señalar.

En 1992, en sintonía con la movilización internacional en torno al reconocimiento de los derechos indígenas se reformó el artículo 4° constitucional, al sentar un referente que constituye a México como un país pluricultural. Sin embargo, el evento que, sin duda, marcó la ruptura paradigmática del indigenismo fue el levantamiento neozapatista del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, el cual incluyó entre sus demandas el reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas (Lloyd, 2019). Esto dio pie a la construcción de un nuevo discurso centrado en el multiculturalismo, que en el campo educativo adoptó la semántica de la “interculturalidad”.

Para darle soporte a los compromisos que el gobierno estableció en respuesta a las demandas del EZLN, en 2001 se aprobó la Ley Indígena, la cual reconoce la composición pluricultural del país, así como la libre determinación de los pueblos indígenas (Valdivia, 2009). La Ley Indígena supuso una modificación importante en la estructura institucional y organizacional de la Secretaría de Educación Pública. Como resultado, en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), instancia que estableció como objetivo principal la construcción de “una educación intercultural para todos”, y marcó el fin del indigenismo en el campo educativo (Mendoza, 2013).

Cabe destacar que uno de los principales proyectos de la CGEIB fue la creación de un modelo centralizado de universidades multiculturales (Lloyd, 2019). En consecuencia, durante el sexenio de Vicente Fox se creó un nuevo subsistema de educación superior para favorecer la inclusión de la población indígena a la educación superior: las universidades interculturales (UI), las cuales comenzaron a operar a partir de 2004, sin ser exclusivas para la población indígena (Schmelkes, 2013).

Diversos estudios establecen críticas importantes sobre la operación y el modelo educativo de las UI (Barrón, 2008; Dietz, 2014; Jara y Masson, 2016; Oyarzún et al., 2017; Fregoso, 2014; Lloyd, 2019; Quijada, 2021). Por un lado, las investigaciones que abordan el encuadre de la interculturalidad señalan que no es efectivo para integrar en forma adecuada el desarrollo epistemológico de los pueblos indígenas en el campo educativo (Kuokannen, 2007, en Oyarzún et al., 2017). Al estar subordinadas a la política nacional, y a su manera específica de comprender la interculturalidad, empobrecen la construcción de autonomía de la población indígena y un ejercicio real de reconocimiento (Oyarzún et al., 2017). A esto se suman las limitaciones institucionales para diseñar programas de diagnóstico y acompañamiento para el estudiantado, y para operar con propiedad un sistema bilingüe de aprendizaje (Quijada, 2021). En términos macrosociales, destaca la opacidad con la que se manejan los recursos, la selección de profesores y la ubicación de los inmuebles (Maldonado, 2020), así como su bajo nivel de autonomía y los frecuentes conflictos internos (Lloyd, 2019).

Oyarzún et al. (2017) señalan que, en general, las UI operan con un encuadre que favorece elementos redistributivos de justicia social en detrimento de los de reconocimiento. Por esta razón, subsisten concepciones estereotipadas asociadas a imágenes folklóricas que no transforman el orden cultural hegemónico (Navia et al., 2020), lo que deriva en un “escencialismo etnicista” (Mendoza, 2013). Por esta razón, es necesario llevar a cabo investigaciones centradas en la experiencia de los sujetos, con el propósito de evidenciar las afectaciones subjetivas que derivan de la estigmatización pública de grupos sociales vulnerados.

Por otro lado, es necesario advertir que las políticas de inclusión en México no se han supeditado a la creación de UI. A pesar de que las discusiones e investigaciones han tendido a concentrarse en el subsistema de UI, a inicios del siglo XXI se pusieron en marcha distintas acciones afirmativas que canalizaron recursos a las instituciones de educación superior (IES) para el fortalecimiento de infraestructura y apoyo académico (Mendoza, 2013). Un claro ejemplo fue el programa Pathways for Higher Education, de la Fundación Ford, que inició en México en 2001 bajo la coordinación de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (Didou y Remedi, 2006). El programa, que adoptó el nombre de Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior” (PAEIIES), otorgó al inicio apoyo a once instituciones ubicadas en el Estado de México, Veracruz, Chiapas, Sonora, Quintana Roo, Puebla, Jalisco e Hidalgo.

De acuerdo con Badillo (2011), en 2010, el PAEIIES modificó su marco de operación como resultado de la terminación del apoyo ofrecido de la Fundación Ford, momento en el cual el Banco Mundial y la Secretaría de Educación Pública se convirtieron en los principales órganos de su financiamiento. El PAEIIES estaba orientado a su función como “nivelador académico y promotor de nuevas relaciones interculturales” (Barrón, 2008, p. 23). Para lograr este objetivo, se integró una unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas que ingresaron a las IES a través del programa (Barrón, 2008), lo que favoreció la atención integral al estudiantado indígena. A pesar de esto, el programa fue blanco de diversas críticas, entre las que destaca el caso de Floriberto Núñez Martínez, estudiante tzeltal de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), quien denunció ser sujeto de discriminación ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Bermúdez (2016) señala que el caso de Floriberto es ilustrativo del limitado alcance que los programas de AA —como el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la UNICACH— tienen para proporcionarle al estudiantado indígena posibilidades reales de permanencia y egreso de los programas académicos de su elección, así como para erradicar expresiones de racismo y discriminación dentro de los espacios académicos.

Al respecto, los hallazgos de investigaciones cualitativas desarrolladas por Barrón (2008) con estudiantes beneficiarios del PAEIIES son concordantes con experiencias subjetivas de vergüenza asociadas con el racismo. Barrón (2008) revela que algunos estudiantes utilizaron adjetivos como “fracturado” o “fragmentado” para referirse a su identidad cultural. De manera similar, en su análisis de la implementación del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad de Guadalajara, Fregoso menciona que “a pesar de que los estudiantes indígenas se esfuerzan por mimetizarse —hablando español o integrándose a las dinámicas de las ciudades—, no logran protegerse de la discriminación, puesto que son excluidos por el ‘hecho de buscar blanquearse’” (2014, p. 202).

Las investigaciones que profundizan en experiencias del estudiantado beneficiario del PAEIIES concuerdan en señalar que, a pesar de que las acciones afirmativas favorecen el ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior, es necesario articular estrategias integrales de atención para lograr su permanencia. Aunado a esto, la interculturalidad debe permear la cultura institucional y favorecer su participación en distintos espacios (Barrón, 2008; Quijada, 2021).

Es relevante señalar que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con un programa de AA: el Programa Universitario de México Nación Intercultural, creado en 2005, que luego cambió su nombre a Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM), cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de espacios de integración de la comunidad indígena a la universidad (Navia et al., 2020). El PUIC-UNAM cuenta con el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas que, en 2014, había beneficiado a un total de 550 estudiantes, cifra nada despreciable tomando en cuenta que en ese año la matrícula de las UI fue de 12,362 (Lloyd, 2019).

En adición al PUIC-UNAM, la Universidad Autónoma de Nayarit cuenta con un Departamento de Interculturalidad, que es parte de la Federación de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit, desde donde se han impulsado esfuerzos importantes para incrementar la matrícula de la población indígena de la universidad (García et al., 2021).

Como podemos advertir, una parte importante de las políticas y programas de AA en México establecen criterios de discriminación positiva con base en la etnia, a partir de los cuales se desprenden discusiones valiosas respecto al estado actual de la inclusión de estudiantes indígenas en el sistema de educación superior. Cabe resaltar que los resultados de investigaciones desarrolladas en el contexto mexicano con personas beneficiarias de programas de acción afirmativa en educación superior son similares a los llevados a cabo en otros contextos. En ese sentido, a partir de un ejercicio de comparación, podemos delinear criterios que permiten desmontar la noción de las políticas y los programas de acción afirmativa como “sistemas no problemáticos” (Cicalo, 2008).

## **RETOS, RUPTURAS Y EL MIEDO AL FRACASO**

De acuerdo con Cooley (1992), los individuos tendemos a monitorear nuestras acciones con base en tres elementos: nuestra apariencia —real o imaginaria— frente a otra persona, el juicio —real o imaginario— de esa otra persona sobre nuestra apariencia, y la sensación de orgullo o angustia frente a lo imaginado o experimentado. Lo que mueve a un individuo entre el orgullo y la vergüenza no es una reflexión mecánica, sino un sentimiento imputado: el efecto de nuestra apariencia en la mente del otro (Cooley, 1992). Así, “imaginamos constantemente, y en la imaginación compartimos los juicios de otra mente” (Scheff, 2000, p. 88). Este proceso vincula a la subjetividad con la intersubjetividad, e integra las dimensiones macro- y micro- de las estructuras sociales.

Los movimientos en la autopercepción son relevantes y se integran a una constelación de reglas y normas institucionales que le demandan al sujeto respuestas sobre quién es y por qué está donde está. El análisis de la relación dialéctica entre los sujetos y las estructuras institucionales es de crucial importancia para comprender e interpretar las vivencias de los estudiantes que obtuvieron un espacio en las universidades por tener “algo distintivo y valioso” que se distingue del mérito (Gallardo y Moretti, 2021). No hay que perder de vista que, en el fondo, las AA modifican las percepciones acerca de quiénes pueden ingresar y permanecer dentro de los sistemas de educación superior (Leyton, 2014, en Gallardo y Moretti, 2021).

Tomando en cuenta que, en ocasiones, los estudios efectuados desde una perspectiva estructuralista o cuantitativa anulan la agencialidad de los sujetos —uniformándolos con base en ciertos marcadores identitarios—, vale la pena invertir la lógica para reflexionar sobre las políticas, programas, normas e instituciones desde la experiencia de los sujetos (Martuccelli, 2013) para caracterizar adecuadamente sus procesos de integración y permanencia en la universidad. El análisis de la dimensión política o institucional de las AA —como mecanismos que promueven la diversidad— nos dice poco sobre el estudiantado beneficiario (Cicalo, 2008). Tampoco nos ayuda a responder las siguientes preguntas planteadas por Jara-Labarthe:

¿Una medida de discriminación positiva, como la asistencia financiera, proporciona realmente condiciones razonables para que [los estudiantes] cumplan con sus compromisos de estudio? ¿Una política que apoye las disposiciones del ingreso especial también brinda suficiente apoyo para que los estudiantes de preparación académica insuficiente permanezcan en programas de ingreso especial? ¿Las medidas de acción afirmativa funcionan de manera prevista? (2018, p. 332).

Para continuar con la presentación de las discusiones referentes a la dimensión microsocial de las AA, a continuación describimos los principales hallazgos de estudios que indagan sobre la experiencia de estudiantes beneficiarios, con atención particular en programas de base étnica.

En primer lugar, cabe destacar que diversas investigaciones que se adentran en las experiencias de los “nuevos públicos universitarios”, al igual que las que se concentran en las de los estudiantes beneficiarios de AA, reconocen que las personas beneficiarias se someten a una ruptura dolorosa que modifica sus roles sociales, la comprensión que tienen de sí mismos, sus afinidades y la caracterización de sus lugares de origen. Baxter y Briton (2001) denominan a este proceso *dislocamiento de habitus*, es decir, la experiencia de quiebre entre un *habitus* precedente y uno en desarrollo.

Este proceso de transformación dista de ser inocuo; en general, tiende a estar cargado de culpabilidad, contradicciones y juicios peyorativos. Paralelamente a este proceso, se configura una separación entre “ellos” y “nosotros”, que se reduce en el caso de estudiantes beneficiarios de programas de AA por pertenecer a un “otro tipificado” (Gallardo y Moretti, 2021). Esta caracterización específica les demanda a los sujetos justificar de manera constante su ingreso y permanencia en la universidad.

Al tomar en consideración que uno de los objetivos primordiales de las políticas y los programas de AA es la erradicación de la discriminación y marginación por clase social, etnicidad, raza o género, la atención a las diferencias identitarias supone una tensión para los sujetos. Por un lado, los estudiantes beneficiarios ingresan a la universidad precisamente por aquello que les “hace diferentes”, pero, por el otro, la ideología dominante de las instituciones de educación superior les demanda una transformación subjetiva para hacerle frente a sus “vulnerabilidades” y, así, lograr la permanencia y el egreso (Gallardo y Moretti, 2021).

Como resultado de lo señalado, las personas beneficiarias de políticas y programas de AA parten de una posición desigual respecto al resto del estudiantado, razón por la que enfrentan una serie obstáculos para permanecer y egresar de la

educación terciaria. Los retos que afronta el estudiantado para permanecer en la universidad han sido analizados desde diversas perspectivas, con base en las cuales se establecen valoraciones sobre la política o el programa de AA en cuestión.

Los estudios que toman en consideración factores económicos (Espinosa, 2017) plantean que, a pesar de que las personas beneficiarias reciben algún tipo de ayuda económica, en la mayoría de los casos suele ser insuficiente para cubrir los costos asociados a la vida estudiantil. Por ejemplo, la investigación de Espinosa (2017) con jóvenes de la Amazonia peruana que ingresaron a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través del programa de Modalidad de Ingreso de Aborígenes Amazónicos, evidencia que los jóvenes carecían de condiciones apropiadas para cubrir necesidades básicas como alimento y vivienda. A esto se suma la falta de claridad institucional sobre los objetivos institucionales del programa, que recrudece la condición de precariedad del estudiantado beneficiario, que, en su mayoría, optó por desertar.

Más allá de las consideraciones materiales asociadas al abandono, varios estudios apuntan al papel que juega el capital cultural y las competencias académicas de los estudiantes beneficiarios en su permanencia en la universidad (Cicalo, 2012; Gallardo et al., 2013; Lloyd, 2017; Espinosa, 2017; Gallardo y Moretti, 2021). En su proceso de integración, suelen percibir desventajas académicas frente a sus pares (Gallardo et al., 2013), que se constituyen como “marcadores de falta”, situación que experimentan con mayor intensidad en universidades de élite (Gallardo y Moretti, 2021), y a lo largo del primer año (Silva, 2011). Al respecto, Gallardo y Moretti (2021) señalan que los estudiantes prefieren redoblar su dedicación a los estudios y lograr la permanencia con base en el sobreesfuerzo. Además, esto los lleva a desestimar sus logros académicos previos, puesto que se dieron en el marco de instituciones de baja calidad.

La situación descrita se recrudece en escenarios donde no existen medidas correctivas por parte de las universidades. La ausencia de soportes institucionales que les permitan a los estudiantes sobreponerse a las exigencias académicas (León y Olguín, 2004; Cifuentes et al., 2017), a la distancia de su lugar de origen (Gallardo et al., 2013) e incluso a la discriminación y exclusión (Espinosa, 2017; Jara y Masson, 2016; Lloyd, 2017) aminora las posibilidades de egreso de los estudiantes beneficiarios.

Por último, es importante señalar que diversas investigaciones subrayan que existe una brecha importante entre la denominación institucional de marcadores identitarios como la clase social, el género o la etnicidad, y la construcción subjetiva de los sujetos respecto a una identidad preasignada. Al respecto, Schwartzman y Dias da Silva (2012) sostienen que las percepciones identitarias de los sujetos beneficiarios son mucho más complejas de lo que supone el encuadre normativo de las AA.

Esta consideración es relevante, tomando en cuenta que, a lo largo del globo —y en particular en el contexto estadounidense— se ha optado por una modificación de los criterios que sustentan la discriminación positiva que sustituyen la raza o la etnicidad por la clase social. El estudio de Schwartzman y Dias da Silva (2012), que analiza la percepción de los estudiantes beneficiarios del sistema de cuotas de la Universidad Estatal de Río de Janeiro, postula que, al igual que los funcionarios administrativos de la universidad, los estudiantes suelen concebir las políticas de AA como mecanismos que favorecen la redistribución de recursos y oportunidades, y benefician, de manera general, a las personas pobres sin importar su color de piel.

En el contexto estadounidense, la transición del criterio racial —que conformaba la base de las políticas de AA— hacia uno basado en la clase social ha suscitado controversias. Estos cambios plantean una disyuntiva relevante, puesto que la denominación institucional busca mantener criterios de neutralidad para evitar la esencialización de categorías identitarias, corriendo el riesgo de desdibujar la violencia estructural y cultural a la que están sometidos diversos grupos sociales. En relación con lo señalado, Cicalo menciona que “la implementación de AA basadas únicamente en la clase social no es útil para atender desigualdades de otro tipo, aunque se corra el riesgo de esencializar alguna categoría identitaria” (Cicalo, 2013, p. 131). Esto se debe, sobre todo, a que la clase social no es un concepto monolítico, sino que opera de modo interseccional; es decir, es consustancial a marcadores identitarios como el género, la etnicidad, la edad, la raza, el lugar de procedencia, entre otros.

Por esta razón, es necesario desarrollar interpretaciones comprehensivas, desde una base experiencial e interseccional, que permitan evidenciar que no es posible atender todas las causales de discriminación y marginación al privilegiar un solo marcador identitario. Las intersecciones de las dimensiones socialmente construidas de diferencia nos permiten complejizar la relación dialéctica entre la opresión y el privilegio, que ancla la experiencia estudiantil bajo una lente analítica que parte de los *márgenes al centro*. Esta perspectiva resulta crucial para analizar los retos específicos a los que se enfrenta el estudiantado indígena en el contexto de la universidad y, en particular, en el ámbito mexicano, donde las discusiones en torno a la identidad se encuadran con base en la denominación de interculturalidad.

### **FENOMENOLOGÍA E INTERSECCIONALIDAD: EXPRESIONES DOMINANTES EN TORNO A LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL**

En la literatura existen múltiples referencias al término “interseccionalidad”; sin embargo, las reflexiones en torno a su génesis conceptual suelen pasar inadvertidas. Cuando la interseccionalidad se introduce en diferentes campos disciplinares, usualmente se separa del contexto legal en el que emergió, y corre el riesgo de vaciarse de contenido y perder su utilidad para el análisis crítico de las condiciones materiales y culturales que determinan las condiciones de los grupos sociales (Mason, 2018). Por esta razón, este apartado comienza describiendo la genealogía del concepto.

La palabra interseccionalidad apareció por primera vez a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa en la obra de Kimberlé Crenshaw (1989, 1993) en el contexto del *black feminism*. Crenshaw puso en evidencia que la política de la identidad había fallado en reconocer la distinción cualitativa de la experiencia de la opresión intragrupo, y puso en entredicho las concepciones dominantes de la justicia social. La tracción de la legislación antidiscriminatoria, la jurisprudencia y las acciones afirmativas desarrolladas en el contexto de Estados Unidos potenciaron su diseminación. A través de un análisis de casos sobre violencia y violaciones de derechos perpetradas contra mujeres afroamericanas, Crenshaw (1993) puso en evidencia la incapacidad del sistema judicial estadounidense para articular de manera adecuada las dimensiones del racismo y el sexismo. Para la autora y jurista, “la experiencia de las mujeres está moldeada por la intersección compleja de varias identidades, que se manifiestan en la violencia rutinaria y cotidiana de la vida de las personas” (Crenshaw, 1993, p. 1241).

A pesar de que la génesis de la interseccionalidad se ubica en el campo jurídico, las reflexiones de Crenshaw (1989, 1993) trascendieron a diversos campos disciplinares interesados en el estudio de la opresión y las dinámicas relacionales y estructurales del poder. Desde entonces, la interseccionalidad ha tenido una amplia resonancia y diseminación en los estudios feministas (Curiel, 2007; Magliano, 2015), de masculinidades (Hunt y Antin, 2019) y sobre esclavitud y resistencia (Hooks, 2014; Battle, 2016; Collins, 2017), por mencionar algunos.

En el contexto latinoamericano, autoras como Oliva Portolés (2007), María Lugones (2018), Ochy Curiel (2002), María José Magliano (2015), Mara Viveros (2009, 2016) y Lanus (2020) han introducido el enfoque interseccional para subsanar la ausencia de un discurso decolonial construido desde la alteridad. No hay que perder de vista que, en la región, los significados y estereotipos de las categorías sociales de diferencia como la etnicidad y el género están atravesados por la mirada hegemónica del Norte Global. Esto es preocupante, dado que, en comparación con otros contextos, en América Latina, la opresión y la dominación no solo tienen una base material, sino que están enraizadas en la cultura y en el lenguaje; en la construcción de una “doble conciencia”, entendida como “la sensación de mirarse a través de los ojos de los otros, de medir nuestra alma con la cinta métrica de un mundo que mira con entretenida condescendencia y lástima” (Du Bois, 1969, en Young, 2011, p. 76).

Retomando lo anterior, podemos caracterizar al contexto latinoamericano por su invisibilidad interseccional, la cual subraya que las experiencias de las personas situadas en las intersecciones de múltiples ejes de opresión no se supeditan únicamente a aquellas que son reconocidas, sino también las experimentadas dentro del propio grupo. Por esta razón, la construcción epistemológica desde el sur y de los feminismos latinoamericanos rechaza la pretensión universal y homogénea de la experiencia femenina, homosexual, masculina, racial y étnica de occidente.

La introducción de la interseccionalidad en la investigación educativa en América Latina es reciente. Sin embargo, existen múltiples trabajos que han explorado —en diversas escalas de análisis— las causas y los efectos de la violencia, la opresión, la inequidad y la ausencia de inclusión en los sistemas y subsistemas educativos, que permiten problematizar las relaciones entre las dimensiones socialmente construidas de diferencia.

Más allá de forzar su incorporación al estudio de las desigualdades educativas como un discurso doxográfico que, de acuerdo con Viveros, “corre el riesgo de incurrir en un academicismo capitalista y un uso mercantil de la mención obligada a la interseccionalidad” (2016, p. 15), se considera que su valor descansa en la posibilidad de introducir una mirada analítica que nos permita identificar la operación de un sistema integral de poder y opresión, el cual transforma las diferencias identitarias en un motivo para degradar y cuestionar la experiencia de las personas.

Las acepciones ontológicas y epistemológicas de la interseccionalidad distan de ser homogéneas. Por ello, deben ser entendida como un punto nodal para el análisis y no como un sistema cerrado.

Como establece MacKinnon,

la interseccionalidad, desde una perspectiva metodológica, va más allá de la mera adición de categorías identitarias. Adopta una postura crítica que emana de un ángulo de visión específico y encarna un enfoque dinámico y fluido sobre la realidad que busca



trazar y atrapar, manteniéndose arraigada en las experiencias de dominación y en los sistemas de opresión de raza, género y clase (2013, p. 1020).

En este sentido, la interseccionalidad rechaza un abordaje analítico que reifique o esencialice las dimensiones o categorías identitarias de diferencia (Misra et al., 2020). Sin la inclusión de la deconstrucción y la consideración de la complejidad en el análisis de las relaciones intersubjetivas de poder y dominación, el enfoque interseccional corre el riesgo de sedimentar los marcadores identitarios, lo que niega su carácter dinámico y fluido.

Es preciso señalar que existen distintas perspectivas teórico-metodológicas en torno a la interseccionalidad, las cuales pueden agruparse bajo la predominancia del enfoque empleado, por ejemplo, el normativo, analítico o fenomenológico. A pesar de que la perspectiva analítica permite problematizar las diferentes escalas en las que se engarzan las opresiones (Collins, 2017), el enfoque fenomenológico penetra en su dimensión empírica a través de la vivencia, lo cual resulta crucial para las indagaciones sobre la experiencia estudiantil. Cabe señalar que Dorlin (2006) plantea que la interseccionalidad es, también, una fenomenología de la dominación, es decir, la manera en la que experimentamos la separación y la vigilancia del *yo* como parte de un legado histórico de sometimiento.

A pesar de que es difícil identificar una ruta metodológica clara en la literatura para desarrollar análisis interseccionales, el enfoque fenomenológico permite evidenciar que las experiencias tipificadas como “normales” en realidad representan las de un sujeto específico: un sujeto masculino y blanco (Mason, 2018). Este postulado epistemológico está presente desde los inicios de la literatura feminista y es fundamental para problematizar las experiencias de personas indígenas beneficiarias de una política o programa de acción afirmativa, dado que abre la posibilidad de profundizar en la complejidad de los significados y sentidos de las relaciones de poder en los contextos educativos.

El enfoque fenomenológico interseccional subraya que la experiencia del “otro” no ha sido suficientemente desarrollada y narrada —en particular la de las mujeres—, y que las experiencias “normales” no han sido suficientemente retadas, reescritas y reinterpretadas (Mason, 2018). Por lo tanto, es pertinente establecer un debate crítico con la manera en que la expansión y el crecimiento del sistema educativo terciario ha metabolizado el ingreso de estudiantes —a través de programas de acción afirmativa—, que se alejan de la tipificación hegemónica sostenida por la estructura del mérito (Sandel, 2020).

Hechas estas aclaraciones, a continuación describimos, a grandes rasgos, algunas consideraciones que ayudan a explicar la relevancia de la incorporación de la interseccionalidad en el estudio de la experiencia de estudiantes indígenas universitarios.

En primera instancia, es preciso reconocer que el ingreso de mujeres indígenas a la educación superior a través de un programa de acción afirmativa nos demanda superar la ontología binaria de género-etnicidad, así como la simple adición de categorías identitarias, ya que esta aproximación desdibuja las maneras en las que se refuerzan y contradicen mutuamente. La fenomenología feminista e interseccional busca comprender las maneras en las que los sistemas de opresión aparecen y se encarnan en mujeres concretas que los experimentan, y hace hincapié en la dominación sobre el cuerpo y la influencia que esto tiene en sus experiencias.

En este contexto, el objetivo no es perpetuar la acepción universalista y neutral de la tradición fenomenológica, sino más bien historizar y contextualizar la colonización de la conciencia a través de evidencia empírica contingente. En resumen, se propone transformar las experiencias devaluadas en experiencias visibles, en las que el cuerpo, las relaciones y los afectos adoptan múltiples perspectivas.

Es esencial destacar que las experiencias de las estudiantes indígenas en la educación superior, así como los retos que enfrentan a lo largo de su trayectoria, están engarzadas con opresiones específicas. Un ejemplo ilustrativo es el estado de conocimiento desarrollado por Bermúdez (2013) en el contexto mexicano, que hace referencia a distintos estudios que revelan tensiones entre los marcadores identitarios de las mujeres indígenas universitarias, entre los que destacan su orientación sexual, la postergación del matrimonio, entre otros.

Las múltiples formas de discriminación a las que están sujetas las estudiantes indígenas en la educación superior relacionadas con su género, etnia y clase social no solo nos permiten vislumbrar cómo la marginación y la opresión se entrelazan con las estructuras normativas, sociales, económicas y culturales, sino que también posibilitan capturar las sutilezas y texturas de la experiencia de la dominación, “más allá del umbral perceptivo de la esfera pública” (Honneth, 2003, p. 140).

Además de lo señalado, es importante subrayar que la interseccionalidad introduce una dimensión contextual de las opresiones. Esto quiere decir que los marcadores identitarios de diferencia no son relevantes en todos los contextos, ni lo son de la misma forma. En el campo de la educación superior se ha discutido la manera en la que las prácticas anticoloniales y feministas pueden experimentarse como fuerzas opositoras: las mujeres indígenas pueden encontrarse en la posición de tener que elegir entre su identidad étnica o su identidad de género; es decir, las identidades pueden experimentarse de forma antagónica, en especial si únicamente se subraya una de ellas, como lo suelen hacerlo los programas de acción afirmativa.

Por último, no hay que dejar de lado que la experiencia y la memoria son el *locus* que permite evidenciar la relación dialéctica entre la opresión y el privilegio, que en el campo educativo se opaca bajo el paradigma de la meritocracia. Es importante insistir en que las formas en las que representamos a los estudiantes indígenas en general, y a los estudiantes beneficiarios de políticas de acción afirmativa en particular, no son del todo fieles a sus experiencias concretas en el contexto de la educación superior.

La transición hacia una nueva identidad como estudiantes universitarios representa una transformación importante en la manera en que los sujetos integran al resto de sus dimensiones socialmente construidas de diferencia. Por ello, es necesario desarrollar lecturas críticas y multidimensionales de la experiencia estudiantil, en la que se concatenan elementos materiales y emocionales, que retan la “voz universal” de las categorías identitarias.

Es esencial reconocer que las estructuras de opresión afectan las condiciones externas, pero también influyen en la construcción de subjetividades y determinan disposiciones hacia ciertos afectos e interpretaciones de la experiencia. La creación

fenomenológica de sentido nos permite revelar cómo nuestras orientaciones impactan la forma en la que percibimos e interactuamos con el mundo que nos rodea (Ahmed, 2006), aspecto crucial para comprender los desafíos que enfrentan el estudiantado indígena.

## CONSIDERACIONES FINALES

Integrar la interseccionalidad al estudio de la experiencia de estudiantes beneficiarios de una política o programa de acción afirmativa nos permite poner en pausa el sentido común para adentrarnos en los elementos que producen una impresión emocional en las personas. Esto resulta relevante dado que el punto de partida que propone el enfoque —partir de los márgenes hacia el centro— nos lleva a comprender los fenómenos desde un ángulo distinto y a prestar atención a los relatos que, erróneamente, han sido tipificados como “excepcionales”.

A pesar de los esfuerzos dedicados al análisis del papel que juegan las dimensiones identitarias de diferencia en la configuración y reproducción de las desigualdades educativas, los estudios que profundizan en las políticas de acción afirmativa tienden a privilegiar un solo marcador identitario. Por esta razón, carecen de un abordaje integral para interpretar lo que significa estar *el uno con el otro*, elemento que resulta esencial en el análisis de la construcción de espacios educativos equitativos, inclusivos e interculturales.

Un enfoque fenomenológico de la interseccionalidad abre la posibilidad de comprender la manera en la que los sujetos interpretan sus marcadores identitarios, al mismo tiempo que generan nuevas explicaciones sobre sí mismos y el mundo social. En un contexto internacional en el que se ha establecido un andamiaje político y normativo en torno a la discriminación positiva, es relevante seguir cuestionando y problematizando la configuración heterogénea de los sistemas y subsistemas educativos desde la perspectiva de los sujetos.

A pesar de la dificultad de delimitar con claridad dónde comienza un marcador identitario y dónde termina otro, no podemos subestimar el hecho de que las múltiples identidades de las personas contribuyen no solo a su autopercepción, sino también a la manera en que son categorizadas por las instituciones de educación superior. Por esta razón, es necesario mantener una constante vigilancia epistémica en contextos donde el acento puesto en una sola categoría identitaria puede implicar una contradicción o tensión con otra.

También es importante llevar a cabo estudios comparados que posibiliten la identificación y discriminación de elementos específicos y transversales en las experiencias de personas beneficiarias de AA para generar propuestas pertinentes con criterios locales. En este sentido, la interseccionalidad se revela como una herramienta valiosa para explicar las razones por las cuales el estudiantado puede enfrentarse a diversos tipos de discriminación y exclusión en los espacios educativos, así como para comprender las formas en las que las instituciones responden a sus necesidades particulares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, núm 61, pp. 25-33. <https://doi.org/10.1080/14675980802700649>
- Barrón, 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, p.p. 22-35. <https://doi.org/10.22134/trace.53.2008.328>
- Battle, N. (2016). From Slavery to Jane Crow to say her name: An intersectional examination of black woman and punishment. *Meridians*, vol. 15, núm. 1, pp. 109-136. <https://doi.org/10.2979/meridians.15.1.07>
- Baxter, A. y Briton, C. (2011). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education* vol. 11, núm. 1, pp. 87-102. <https://doi.org/10.1080/09620210100200066>
- Bermúdez, F. M. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, vol. 21, núm. 22, pp. 65-74. <https://doi.org/10.35305/zf.v21i22.22>
- Bybee, K. (2000). The political significance of legal ambiguity: The case of affirmative action. *Law and Society Review*, vol. 34, núm. 2, pp. 263-290. <https://doi.org/10.2307/3115084>
- Cicalo, A. (2013). Race and affirmative action: The implementation of quotas for "black" students in a Brazilian university. *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 16, pp. 113-133. <https://doi.org/10.7440/antipoda16.2013.06>
- Cicalo, A. (2012). Nerds and Barbarians: Race and class encounters through affirmative action in a Brazilian university. *Journal of Latin American Studies*, vol. 44, núm. 2, pp. 235-260. <https://doi.org/10.1017/S0022216X12000028>
- Cicalo, A. (2008). What do we know about quotas? Data and considerations about the implementation of the quota system in the State University of Rio de Janeiro. *Universit as Humanistica*, núm. 68, pp. 261-278. [http://www.vibrant.org.br/downloads/v5n1\\_cicalo.pdf](http://www.vibrant.org.br/downloads/v5n1_cicalo.pdf)
- Cifuentes Orellana, M., Munizaga Mellado, F. y Mella Luna, J. (2017). Más tiempo para aprender: evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la educación superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *Pensamiento Educativo*, vol. 54, núm. 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.1>
- Collins, P. (2017). On violence, intersectionality and transversal politics. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 40, núm. 9, pp. 1460-1473. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1317827>
- Coneval (2018). *Pobreza en población indígena*. <https://www.coneval.org.mx>
- Cooley, C. (1992). *Human nature and social order*. Scribner's.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, núm. 1, pp. 139-167.
- Crenshaw, K. (1993). Mapping the margins: intersectionality, identity politics,

- and violence against women of color. *Stanford Law Review*, vol. 43, núm. 2, pp. 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, núm. 26, pp. 92-101. Curiel, O. (2002). Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: el dilema de las feministas negras. *Otras Miradas*, vol. 2, núm. 2, pp. 96-113.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. UPN.
- Díaz-Romero, P. (2006). Prólogo. En P. Díaz Romero (ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior*, vol. 5. Acción afirmativa. Fundación Equitas.
- Didou, S. (2015). Equity, diversity and internationalization in indigenous and intercultural higher education in Latin America. *Athens Journal of Education*, núm. 2, vol. 3, pp. 245-256. <https://doi.org/10.30958/aje.2-3-5>
- Didou, S. (2011). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de la educación superior en México. ¿Cambio de política o retórica? *Perfiles Educativos*, vol. 33, pp. 59-65.
- Didou, S. y Remedi, S. (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. ANUIES. [http://paeiies.anui.es.mx/public/pdf/una\\_oportunidad\\_de\\_educacion\\_superior.pdf](http://paeiies.anui.es.mx/public/pdf/una_oportunidad_de_educacion_superior.pdf)
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, pp. 162-171.
- Dorlin, E. (2006). *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*. La Découverte.
- Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonia peruana: balance y desafíos. *Antropológica*, vol. 35, núm. 39, pp. 99-122. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.005>
- Feinberg, W. (1998). *On higher ground. Education and the case for affirmative action*. Teachers College Press.
- Fregoso, G. (2014). Diferencia y racismo en las políticas de educación superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 5, núm. 2, pp. 172-205.
- Fry, P. (2005). *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Civilização Brasileira.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M. (2013). ¿Cómo me recibió la universidad? Experiencia de integración a la educación superior de estudiantes migrantes en la UC provenientes desde regiones distantes a la región metropolitana. *Ponencia en las XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educativa. Educación y Complejidad: nuevas demandas para la reflexión y la acción*. Santiago de Chile, Chile.
- Gallardo, G. y Moretti, R. (2021). ¿Merezco estar aquí? Estudiantes y universidades ante los desafíos de la admisión inclusiva. En G. Gallardo y J. Contreras (coord.). *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- García, S., Ramírez, K. y Ruiz, A. (2021). Perfil sociolingüístico y experiencias lingüísticas escolares de estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, vol. 5, núm. 3, pp. 41-56.
- Guzmán, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, núm. 59, p.p. 36-46

- Hooks, B. (2014). *Feminist theory: from margin to center* (3a. ed.). Routledge.
- Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (eds.). *Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse* (pp. 129-224). Suhrkamp.
- Hunt, G. y Antin, T. (2017). Gender and intoxication: from masculinity to intersectionality. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1080/09687637.2017.1349733>
- Jara, V. y Masson, R. (2016). Política de acción afirmativa, su repercusión en la Universidad Politécnica Salesiana. Caso: indígenas de Quilloac. *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 35, núm. 2, pp. 139-153.
- Jara-Labarthe, V. (2018). Discourses and practices of positive discrimination for indigenous policies in higher education. *Cinta de Moebio*, núm. 63, pp. 331-342. <http://orcid.org/0000-0003-1230-7395>
- Lanus Canavate, D. (2020). La irrupción de una nueva ola feminista: ¿la cuarta ola? *La Manzana de la Discordia*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-29. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v15i2.9808>
- León, M. y Holguín, J. (2004). La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: el caso del Programa Oportunidades para Talentos Nacionales. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 19, pp. 57-60.
- Lindsay, B. (1997). Toward conceptual, policu, and programmatic frameworks of affirmative action in South African universities. *The Journal of Negro Education*, vol. 66, núm. 4, pp. 522-538. <https://doi.org/10.2307/2668177>
- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. En M. Lloyd (coord.). *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*. UNAM.
- Lloyd, M. (2017). Equidad versus mérito en la universidad: las políticas de acción afirmativa en Brasil. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México. ResearchGate
- López, V. (2017). Las acciones afirmativas desde la propuesta de Thomas Nagel. En T. González, J. Rodríguez y A. Sahuí. *Para discutir la acción afirmativa. Teorías y normas*, vol. 1. Universidad de Guadalajara.
- Lugones, M. (2018). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 73-101.
- MacKinnon, C. A. (2013). Intersectionality as method: a note. *Signs*, vol. 38, núm. 4, pp. 1019 -1030. <https://doi.org/10.11116/jdivegendstud.2.1-2.0039>
- Magliano, M. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Estudos Feministas*, vol. 23, núm. 3, pp. 691-712.
- Maldonado, A. (2020). Menos becas, dudosas universidades. *Nexos*, 1 de septiembre. <https://www.nexos.com.mx/?p=49643>
- Martuccelli, D. y Seoane, V. (2013). Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 7, núm. 7, pp. 1-12. Memoria Académica. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf)
- Mason, Q. (2018). Intersectional ambiguity and the phenomenology of #BlackGirlJoy. En S. Cohen y C. Landry (eds.). *Rethinking feminist phenomenology, theoretical and applied perspectives* (pp. 51-68). Rowman & Littlefield International Ltd.

- Mendoza, R. (2013). Educación intercultural y la gestión de la diversidad en regiones indígenas de México: el caso de la educación superior. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, núm. 2, pp. 161-171.
- Misra, J., Vaughan, C. y Green, V. M. (2020). Methods of intersectional research. *Sociological Spectrum*, vol. 41, núm. 1, pp. 9-28. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1791772>
- Moses, M. (2010). Moral and instrumental rationales for affirmative action in five national contexts. *Educational Researcher*, vol. 39, núm. 3, pp. 211-228. <https://doi.org/10.3102/0013189X1036508>
- Moses, M. (2001). Affirmative action and the creation of more favorable contexts of choice. *American Educational Research Journal*, vol. 38, núm. 1, pp. 3-36. <https://doi.org/10.3102/0002831203800100>
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2020). Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 166, pp. 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781>
- Olivera, I. (2019). Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural. En M. Lloyd (coord.). *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*. UNAM.
- Ortega, A. (2022). The mestizo gaze: visualizing racism, citizenship, and rights in neoliberal Mexico. *Ethnic and Racial Studies*. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.2021264>
- Oyarzún, J., Perales, C. y McCowan, T. (2017). Indigenous higher education in Mexico and Brazil: between redistribution and recognition. *Compare*, vol. 47, núm. 6, pp. 852-871. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1354177>
- Portolés, A. (2007). Debates sobre el género. En C. Amorós y A. de Miguel (eds.). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo* (pp. 15-60). Minerva.
- Quijada, K. (2021). Acciones afirmativas para la inclusión universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Brasil, Colombia y México. *Ciencia y Cultura*, núm. 46, pp.135-162.
- Rey, F. (2011). Marco conceptual de las acciones y discriminaciones positivas. En M. Juárez (coord.). *Acciones Afirmativas* (pp. 65-127). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
- Rosenfeld, M. (2011). Conceptos clave y delimitación del ámbito de análisis de las acciones afirmativas. En M. Juárez (coord.). *Acciones afirmativas* (pp. 11-65). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
- Rubinfeld, J. (1997). Affirmative action. *The Yale Law Journal*, vol. 107, núm. 2, pp. 427-472. <https://doi.org/10.2307/797356>
- Sabbagh, D. (2011). Affirmative action: The us experience in comparative perspective. *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, vol. 40, núm. 2, pp. 109-120.
- Saldívar, E. (2014). It's not race, it's culture: Untangling racial politics in Mexico. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, vol. 9, núm. 1, pp. 89-108. <https://doi.org/10.1080/17442222.2013.874644>
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común*. Debate.

- Scheff, T. (2000). Shame and the social bond: A sociological theory. *American Sociological Association*, vol. 18, núm, 1, pp. 85-99. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.000>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12.
- Schwartzman, L. y Dias da Silva, G. (2012). Unexpected narratives from Multicultural policies: Translations of affirmative action in Brazil. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, vol. 7, núm. 1, pp. 31-48. <https://doi.org/10.1080/17442222.2012.658295>
- Silva Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 20, pp. 1-27.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, vol. 30, pp. 57-66.
- Valdivia, M. (2009). Políticas y reformas en materia indígena, 1990-2007. *Nueva Época*, vol. 22, núm. 59, pp. 127-159.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, vol. 52, pp. 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Viveros, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, vol. 1, pp. 63-81.
- Young, I. (2011). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.



# Saber académico e interculturalidad en *Sanchiu*, de Dina Ananco, poeta wampís

## *Academic knowledge and interculturality in sanchiu, by Dina Ananco, wampís poet*

DRASSINOBER MANUEL SÁNCHEZ CARHUANCHO\*

En este artículo se estudia el poemario *Sanchiu* (2021), de Dina Ananco (Bagua, 1985), joven intelectual y poeta peruana, representante de la cultura amazónica wampís, a partir de los conceptos de saber académico e interculturalidad. El objetivo es demostrar que la voz poética se configura como una intelectual indígena amazónica que expresa las tensiones culturales e interculturales de su comunidad. La metodología del trabajo se basa en el análisis hermenéutico de los poemas “Atumsha urukarmet-su/No sé ustedes” y “Mikut”, en relación con las entrevistas brindadas por la autora acerca de su práctica poética que le permite posicionarse específicamente como intelectual wampís. En este sentido, el rol que desarrolla Dina Ananco es fundamental para revalorar la cultura y lengua wampís, lo cual es uno de los propósitos centrales de los escritores que forman parte de la denominada “literatura escrita en lenguas originarias”. Nuestra lectura es que la práctica escritural de la poeta e intelectual wampís busca instalar a su cultura en el diálogo intercultural, y para ello proyecta en su obra una voz poética que reflexiona sobre las tensiones internas y externas de la cultura local desde su posición de intelectual indígena amazónica.

**Palabras clave:**  
Dina Ananco,  
*Sanchiu*, saber  
académico,  
intelectual wampís,  
interculturalidad

**Recibido:** 30 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 24 de noviembre de 2023 |

**Publicado:** 15 de enero de 2024

**Cómo citar:** Sánchez Carhuacho, D. M. (2024). Saber académico e interculturalidad en *Sanchiu*, de Dina Ananco, poeta wampís. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1587. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-004)

*This article studies the poetry book Sanchiu (2021), by Dina Ananco (Bagua, 1985), a young Peruvian intellectual and poet, representative of the Amazonian Wampís culture, based on the concepts of academic knowledge and interculturality. The objective is to demonstrate that the poetic voice is configured as an Amazonian indigenous intellectual who expresses the cultural and intercultural tensions of her community. The methodology of the work is based on the hermeneutic analysis of the poems "Atumsha urukarmetsu/I do not know you" and "Mikut", in relation to the interviews given by the author about her poetic practice that allows her to position herself specifically as a Wampís intellectual. In this sense, the role played by Dina Ananco is fundamental to revalue the Wampís culture and language, which is one of the central purposes of the writers who are part of the so-called "literature written in native languages". Our reading is that the writing practice of the Wampís poet and intellectual seeks to install her culture in the intercultural dialogue, for which she projects in her work a poetic voice that reflects on the internal and external tensions of the local culture from her position as an Amazonian indigenous intellectual.*

**Keywords:**

*Dina Ananco, Sanchiu, academic knowledge, Wampís intellectual, interculturality*

\* Estudiante de la maestría en Literatura con mención en Literatura Peruana y Latinoamericana en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Bachiller, Perú. Miembro en calidad de adherente del grupo de investigación EILA, Discursos, Representaciones y Estudios Interculturales de la misma universidad. Ha participado como ponente en diferentes congresos internacionales sobre literatura peruana y latinoamericana. Docente de literatura en el nivel secundario. Correo electrónico: drassinober.sanchez@unmsm.edu.pe/<https://orcid.org/0000-0003-2636-9757>

Este estudio es parte de la investigación para la tesis de maestría, cuyo título provisional es La poesía amazónica escrita en lenguas originarias en el Perú: el proyecto estético-ideológico de Dina Ananco, poeta wampís.



## INTRODUCCIÓN

La poesía escrita en lenguas originarias es una práctica literaria que ha logrado visibilizarse en los últimos años en diversos países de Latinoamérica, como México, Ecuador, Colombia, Brasil, Chile y Perú. Según la investigadora mexicana Mónica Elena Ríos (2014), una de las razones de esta proliferación de las obras escritas en lenguas originarias es un síntoma de la consolidación del movimiento indígena durante las últimas décadas. En la actualidad, entre los poetas peruanos que escriben en una lengua originaria, podemos mencionar a Gloria Cáceres Vargas, Ch'aska Anka Ninawaman, Washington Córdova Huamán, Dida Aguirre, Dina Ananco, entre otros.

Desde la perspectiva del crítico literario peruano Dorian Espezúa (2016), quien se basa en la tipología de los sistemas literarios propuesta por Carlos García-Bedoya (2004), estas nuevas expresiones poéticas forman parte del “sistema de las literaturas escritas en lenguas nativas”, cuyos agentes productores, llámese escritores, se caracterizan por ser letrados, mestizos y bilingües (Espezúa, 2016, p. 50). El mismo Espezúa se aproxima a la problemática del uso de las lenguas en la literatura e identifica que en estas literaturas los autores desarrollan un proyecto lingüístico en común: el proyecto alternativo de escribir en lengua indígena, que implica una toma de posición para situarse discursivamente en un espacio desde donde se enunciarán las obras.

Consideramos que el sistema de las literaturas escritas en lenguas nativas u originarias se complejiza ante la presencia de diversas lenguas, aunque es necesario precisar que la más usada en estas prácticas escriturales es el quechua. Ello destacaría que la literatura peruana es, en términos de Espezúa (2016), diglósica debido a que “hay lenguas que tienen una mayor y más prestigiosa tradición escritural que opaca las rudimentarias o incipientes escrituras de las lenguas originarias” (p. 51). En este sentido, la publicación del poemario bilingüe *Sanchiu*, de Dina Ananco, problematiza el sistema de las literaturas escritas en lenguas originarias debido a que hace visible el uso de una lengua amazónica, en este caso el wampís, en un sistema caracterizado por la predominancia del quechua.

Lo anterior nos permite aproximarnos al diálogo intercultural entre las expresiones literarias en lenguas originarias, ya que cada una de aquellas representa a su propia cultura con intención de revalorarla y, a su vez, revitalizar su lengua, que es la forma como entiende Ríos (2014) la propuesta de los escritores indígenas. Asimismo, ello contribuye a reflexionar sobre la importancia de los poetas indígenas que, como Ananco, son considerados en este artículo como intelectuales o sujetos del saber académico que buscan la revaloración de su cultura, por lo cual se enfrentan al pensamiento colonizador que subordina a las culturas originarias en relación con la hegemonía de occidente.

En este artículo abordamos la forma en que los conceptos de saber académico e interculturalidad se desarrollan en el poemario *Sanchiu* (2021), de la poeta Dina Ananco. El objetivo principal es demostrar que la voz poética se configura como la voz de una intelectual indígena amazónica o, en pocas palabras, como una intelectual wampís que expresa las tensiones culturales e interculturales de su comunidad. Asimismo, pretendemos evidenciar la importancia del poemario y de la autora por su proyecto de reivindicar y visibilizar, mediante su discurso poético, a su cultura desde su posición como intelectual wampís, portadora del saber académico en provecho de su comunidad.

La estructura del artículo se compone de tres partes. En la primera, presentamos la caracterización y recepción crítica del poemario *Sanchiu*, lo cual nos permitirá demostrar su relevancia y la de su autora en la literatura peruana actual. En la segunda, definimos los conceptos de intelectual indígena e interculturalidad desde la perspectiva de Claudia Zapata Silva y Ruth Moya, respectivamente, los cuales serán importantes para definir a la autora como una intelectual wampís que promueve el diálogo intercultural a través de su poesía escrita en lengua originaria. En la tercera, desarrollamos el análisis hermenéutico de los poemas “Atumsha urukarmetsu/No sé ustedes” y “Mikut” para demostrar las tensiones culturales e interculturales sobre las cuales reflexiona y cuestiona la voz poética debido a su rol como intelectual wampís.

## CARACTERIZACIÓN Y RECEPCIÓN CRÍTICA DEL POEMARIO SANCHIU

Dina Ananco es una poeta e intelectual wampís que nació el 6 de mayo de 1985 en la comunidad awajún llamada Wachapea, ubicada en el distrito de Imaza, provincia de Bagua, departamento de Amazonas, localizada al norte del Perú, en la frontera con Ecuador. Casi a los seis meses de nacida, sus padres se mudaron a la comunidad de Santa Rosa, situada en Río Santiago, que es uno de los tres distritos de la provincia de Condorcanqui, departamento de Amazonas. El nombre de este distrito se debe a que su territorio está localizado en la cuenca del río del mismo nombre, conocido por los indígenas shuar y wampís como Kanus. En dicha comunidad se establecieron durante un año; luego se mudaron a la comunidad de Huabal, perteneciente al mismo distrito. Allí vivió con la familia de su mamá, quienes son originarias de la cultura wampís. Ahora vive en Lima y es traductora e intérprete oficial de la lengua wampís, reconocida por el Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura (Comando Plath, 2021).

Respecto a su formación académica, entre 2003 y 2009, estudió Literatura en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, donde obtuvo el grado de bachiller, y realizó la maestría en Literatura con mención en Literatura Peruana y Latinoamericana durante 2014 y 2015. Ha participado en diversos recitales literarios en Lima y en la Amazonía, y en el Club de Poetas Jóvenes Originarios del Perú (2020). Entre sus publicaciones, podemos mencionar el cuento *Baguazo* (2013), que recrea los hechos violentos que afectaron a Bagua en 2009, cuando se enfrentó la Policía Nacional del Perú con las comunidades indígenas, ya que estos últimos impidieron el funcionamiento de una estación de la empresa petrolera Petroperú; el cuento *Tsun-ki* (2018), cuyo título hace referencia a una deidad femenina del mundo del agua, según la cosmovisión wampís; y el poemario bilingüe *Sanchiu*, publicado en 2021, cuando la autora tenía la edad de 36 años.

Desde un principio, esta última publicación ha obtenido elogios por parte de renombrados críticos literarios peruanos como Marco Martos (2021), quien en la presentación del poemario expresa que “[l]os poemas de Dina Ananco, sin duda alguna, enriquecen la literatura del Perú. Como empecinado lector de poesía, expreso aquí mi regocijo” (p. 10). Por su parte, en la contraportada de la obra, Gonzalo Espino menciona: “*Sanchiu*, de Dina Ananco, instala la cultura wampís en el panorama de la poesía peruana. Se trata de una voz poética que escapa del ritual para situar en primer plano las vivencias, la memoria actualizada, sus dioses y sus espíritus” (Ananco, 2021).

Desde estos comentarios iniciales, advertimos que la importancia de *Sanchiu* es que enriquece el horizonte de la literatura peruana, específicamente en el sistema de las literaturas escritas en lenguas originarias mediante la visibilización de la cultura wampís en un escenario donde la lengua quechua posee mayor desarrollo frente a las expresiones escritas en lenguas amazónicas. Asimismo, la trascendencia de este poemario le ha permitido a Ananco ganar el Premio Nacional de Literatura 2022 en la categoría “Literatura en lenguas indígenas u originarias”, convocado por el Ministerio de Cultura, a través de la Dirección del Libro y la Lectura. Este hecho la posiciona en un lugar importante de la literatura peruana actual.

En cuanto a las características generales de la obra, *Sanchiu* es un poemario bilingüe, el primero escrito en lengua wampís y traducido por la misma autora al castellano; es decir, en términos de Melisa Stocco (2021), es una “autotraducción”, práctica creativa común entre los escritores peruanos y latinoamericanos que publican en lengua originaria y en castellano. Es importante señalar que nuestra aproximación a la obra está desarrollada fundamentalmente en castellano; además, fue necesario utilizar el glosario de la misma publicación para entender las expresiones wampís que aparecen incluso en la versión castellana, lo cual demuestra el intercambio cultural desde el plano lingüístico, como por ejemplo en los versos “Allí estoy con mi *tarach*” (p. 33), “Cual *wacrapoma* con las caricias del agua, tierra” (p. 43), “construían el *ayamtai* y se encontraban con el *Arutam*” (p. 113). Del mismo modo, en la versión wampís también existen expresiones en castellano, como “1 horasha nankamatsai 5 mil ‘ti penkeraiti’ tau awai” (p. 28), “*Sandalia weamakchau wajajai*” (p. 44), “*Político* aññasha Ananjai metekka maamawai” (p. 56), entre otros. Esta experiencia de lectura nos permite advertir el gran desafío que las publicaciones como estas, en lenguas originarias, demandan a la crítica literaria peruana actual, acostumbrada sobre todo a lecturas de obras escritas en lengua castellana.

Otros rasgos relevantes de la obra son que fue publicado en 2021 por Pakarina Ediciones y el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, y que consta de cuarenta poemas sin separación en secciones, entre los cuales se abordan los temas de la cosmovisión, la naturaleza, la feminidad, el amor, la cotidianidad, la mitología, la identidad, la modernidad, la historia, la moral, las pasiones, la interculturalidad, entre otros. Según Andrea Cabel García, Marisol Lis Agüero y Francisco Arbaiza, los temas se sistematizan en seis: la política, la “modernidad tensa”, la mujer wampís, la tradición wampís, el amor de pareja y “elementos cotidianos” (Cabel et al., 2023, p. 129).

Como señalamos, desde su publicación en 2021, el poemario ha tenido una buena recepción por parte de la crítica literaria, lo cual se demuestra también en la publicación de una antología de poemas titulada *Warmikuna/Nuwa/Mujer. Antología de poesía contemporánea escrita por mujeres en lenguas originarias*, que estuvo a cargo de Carmen Álvarez y Lucía Gómez (2022) y fue publicada en edición digital. En ella se reúne una selección de poemas de Ch’aska Anka, Gloria Cáceres y Dina Ananco, a quienes se les reconoce por su quehacer poético que busca revalorar, desde su visión femenina, las culturas originarias a través de una mirada interior que utiliza su propia lengua, configurada como un mecanismo de resistencia cultural que

lucha contra las sociedades androcéntricas que se basan en el sistema patriarcal para discriminar e invisibilizar a la mujer. Asimismo, desde una mirada general, los discursos indígenas se posicionan en defensa de su territorio y su medio ambiente.

En cuanto a las valoraciones críticas de la obra, podemos citar dos artículos: “La literatura indígena amazónica. Aproximaciones a una cartografía”, de Gonzalo Espino Relucé y Mauro Mamani (2022), y “La poesía amazónica peruana y su postindigeneidad: una lectura de las tensiones del yo poético de *Sanchiu* de Dina Ananco”, de Cabel et al. (2023). En el primer estudio, si bien no es exclusivo sobre la poesía de Ananco, se hacen constantes referencias al poemario y se destaca a la autora en los siguientes términos:

Es la poeta Dina Ananco la que con *Sanchiu* (2021) se instala como una creadora notable, no porque escriba en una lengua indígena –que le otorga brillo y magia en wampís–, sino por su consistencia poética. Ananco convierte a la palabra voz –canción– en hechura de escritura, en poema. Se produce el tránsito de la voz a la letra, a su autonomía como poema que teje la palabra wampís y, por momentos, awajún. Su libro *Sanchiu* resulta una celebración de la poesía indígena contemporánea; sabe de su propia tradición, parodia, pasa de las formas tradicionales a las aprendidas en la tradición occidental, que habla desde una voz que resulta sujeto de cultura, es decir, mujer indígena, wampís-awajún, pura poesía (Espino y Mamani, 2022, p. 67).

Como observamos, se destaca más la forma de representar y articular los cantos tradicionales wampís en los poemas, e incluso se identifica la presencia de la cultura awajún que se entremezcla con la wampís en lo que podríamos entender como el diálogo intercultural entre estas culturas bastante cercanas, cuyo resultado es la presencia de una voz poética wampís-awajún. Esta cuestión es relevante si consideramos que la autora es portadora de los saberes ancestrales de ambas culturas debido a que nació en una comunidad awajún y se crió en una comunidad wampís, a la cual pertenece su familia materna. Asimismo, los autores mencionan que las formas tradicionales wampís-awajún coexisten en la poesía de Ananco con las formas aprendidas en la tradición occidental, de manera que *Sanchiu* se configura como un espacio de encuentro entre las culturas wampís, awajún y occidental, que definen la identidad de la autora y de la voz poética.

Por su parte, en el segundo estudio, el cual, a diferencia del anterior, sí es exclusivo del poemario *Sanchiu*, los autores definen al yo poético como “postindio” a partir de la perspectiva de Gerald Vizenor y Gonzalo Lamana. Según Cabel et al. (2023), se entiende por “postindio” lo siguiente:

[C]reemos que ser “postindio” no implica una identidad fija, quieta, estática, sino que por el contrario, desafía y quiebra estereotipos: va más allá. En ese sentido, este yo poético al ser migrante, se pregunta, ironiza, y en algunos casos se autocritica a sí mismo mostrando un discurso complejo con posibilidades diversas para desenmascararse de diversas sujeciones tanto externas a su cultura como internas (p. 126).

En esta cita advertimos que la voz poética “postindia” presenta una identidad dinámica como resultado del intercambio cultural de las culturas que la integran: wampís, awajún y occidental. La asimilación de estas culturas se debe a que se trata de un ser migrante que ha adquirido un pensamiento crítico que le permite cuestionar, ironizar y autoevaluarse constantemente en los poemas que conforman el poemario, el cual es definido de la siguiente manera: “*Sanchiu* es un poemario que se erige como un espacio escritural privilegiado para entender los intentos por

construir una identidad móvil, una identidad migrante que se cuestiona, se culpa, y a la vez, con todo ello, busca y necesita, trascender los marcos interpretativos en los que ha sido pensado a través de la ironía” (Cabel et al., 2023, p. 138).

## MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Lo desarrollado en el acápite anterior nos demuestra que, tanto en el plano formal como del contenido, el poemario *Sanchiu* establece la interrelación entre dos culturas amazónicas (wampís y awajún) y la cultura occidental. A su vez, esto está en relación con la figura de Ananco, portadora de los saberes tradicionales amazónicos de los wampís y awajún, obtenidos de su experiencia de vida en ambas comunidades, y de los saberes occidentales, adquiridos mediante su formación universitaria en la ciudad. Estas consideraciones nos permiten postular que los conceptos de saber académico e interculturalidad son importantes para la comprensión del poemario y de la práctica escritural de Ananco, intelectual y poeta comprometida con su cultura, a la que busca revalorar mediante su actividad poética y el ejercicio de escritura en lengua originaria.

Respecto al primer concepto, planteamos que el saber académico está compuesto por el conjunto de conocimientos obtenidos por un sujeto a través de su formación intelectual en una institución, que puede ser escolar o universitaria. Incluso, también pueden adquirirse de forma autodidacta con la lectura de textos escritos por otros sujetos portadores, a su vez, de saberes académicos. En este sentido, el concepto de saber académico se relaciona directamente con la figura del intelectual, entendido como el sujeto portador de estos saberes. Ello nos permite aproximarnos a la figura del intelectual indígena, definido por la investigadora chilena Claudia Zapata Silva (2008) en los siguientes términos:

Al hablar de intelectuales indígenas me refiero a sujetos de procedencia indígena cuya producción intelectual gira en torno al compromiso con sus colectivos culturales de origen, que reconocen el peso de las circunstancias históricas en su obra y se constituyen como sujetos intelectuales en torno a ellas. Un sujeto en términos sociales y culturales, que sin embargo optó en un momento de su vida por una identidad étnica y por un proyecto histórico de liberación al cual busca contribuir desde la escritura. Estas características me llevan a entender al intelectual indígena como el producto de un complejo entramado cultural, histórico y político, cuya principal característica es la de ser, precisamente, un intelectual situado que reconoce su contexto, define intereses y toma posición frente al objeto analizado (p. 116).

De acuerdo con la propuesta de Zapata, se advierte la participación activa del intelectual indígena en las problemáticas sociales, culturales y políticas de su comunidad, a la cual representa en el mundo letrado. Asimismo, es un sujeto que no ha renunciado a su identidad étnica y emprende el proyecto histórico de liberación mediante la escritura. En estos términos, definimos a Ananco como una intelectual indígena amazónica, específicamente wampís. Es importante precisar que, dentro del campo intelectual, Ananco se desenvuelve en el ámbito literario de la poesía. En su poemario utiliza la poesía bilingüe como medio para desarrollar el proyecto de visibilización y reivindicación de su comunidad en la esfera literaria. En una entrevista a la poeta, ella responde a la pregunta “¿por qué es vital escribir en lenguas originarias?” de la siguiente manera:

Visibilizar las obras en lenguas originarias es importante porque se escribe en su propio lenguaje y para hacer justicia a las culturas que han sido marginadas a través de toda nuestra historia. Es evidenciar la potencialidad de poder transitar entre la oralidad y la cultura. Es una forma de comunicarnos más allá de nuestros derechos. Es mostrar nuestra cultura a través de la escritura y poder traducir este discurso recurrente que el Perú es un país rico en sus culturas y lingüísticas (*Arte y Cultura*, 23 de octubre de 2021).

El proyecto alternativo de escribir en lenguas originarias, ya definido en líneas anteriores, se articula con el proyecto de visibilización y reivindicación cultural, dado que, desde tiempos coloniales, las culturas originarias en América Latina fueron marginadas e invisibilizadas por la cultura occidental europeizante que las sitúa en una posición subordinada o periférica. En este contexto, Ananco y otras intelectuales indígenas latinoamericanas (Roxana Miranda Rupailaf, poeta chilena-mapuche; Yana Lucila Lema, poeta ecuatoriana-kichwa; Mikeas Sánchez, poeta mexicana-zoque; Ch'aska Anka Ninawaman, poeta peruana-quechua) son conscientes de esta situación y la problematizan a partir del uso de lenguas originarias en sus publicaciones bilingües.

Desde la perspectiva de Stocco (2022), las publicaciones bilingües autotraducidas son un recurso para visibilizar las lenguas originarias al evidenciar el plurilingüismo, la heterogeneidad y la diversidad cultural que, desde tiempos coloniales, permanecieron desplazados por el “imaginario monolingüe y monocultural” (p. 11). De este modo, publicaciones bilingües como *Sanchiu* fortalecen lo que, en palabras de Stocco, se denomina como época “posmonolingüe”, en la cual las expresiones literarias bilingües desestabilizan el centralismo monolingüista de herencia colonial (p. 12). Se entiende que las publicaciones en lenguas originarias cuestionan el monolingüismo castellano que predominó durante varios siglos y contribuyen a la consolidación de la época posmonolingüe, caracterizada por la presencia de varias lenguas originarias y, en consecuencia, favorecen el contacto cultural. Esto último nos permite plantear que los poetas e intelectuales indígenas cumplen un rol importante porque, con su práctica escritural, promueven la interculturalidad, la cual, a su vez, favorece el reconocimiento de la diversidad cultural de América Latina desde el campo literario.

Según Ruth Moya (2009), destacada pedagoga y sociolingüista ecuatoriana, “[l]a interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del ‘otro’ y la afirmación de sí mismo” (p. 28); es decir, no solo se trata de relacionar las culturas, sino también de la afirmación de la cultura misma para reconocer al “otro”. En este contexto, advertimos una vez más el rol que cumplen los intelectuales indígenas, quienes buscan visibilizar los aportes lingüísticos y culturales de su comunidad, ya que ello permitirá la afirmación de su cultura en el horizonte nacional.

En el caso particular de Ananco, a quien hemos definido como intelectual wampís, logra visibilizar su cultura en el panorama literario peruano con su poemario *Sanchiu*. Además de su quehacer poético, su rol como traductora e intérprete de la lengua wampís le permite también contribuir con la revitalización de su lengua originaria, considerada por el Ministerio de Educación como una lengua vital, ya que cuenta con hablantes de todas las generaciones, que suman un total de 10,163 hablantes (Ministerio de Educación, 2014). Todo ello demuestra que Ananco ha logrado instalar la cultura y lengua wampís en el escenario cultural y literario peruano, lo cual es importante para la afirmación de su cultura local.

Respecto a la interculturalidad, Moya (2009) señala:



La interculturalidad no es solamente la “relación entre culturas”, sino “la relación entre culturas en conflicto” y que concurren en una misma y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial. Por esto mismo, la “conurrencia” cultural no puede ser vista sólo como un epifenómeno de la ideología (aunque sea cierto) sino como la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales portadores de las culturas insertadas en una estructura de poder, a su vez definida por las ya aludidas relaciones de clase y de opresión cultural (p. 29).

Lo anterior refleja que la presencia de varias culturas no se desarrolla de manera armónica, sino que las relaciones interculturales entre estas se lleva a cabo con tensiones debido a que se instalan en una estructura de poder. Ello nos remite una vez más al carácter diglósico de la literatura peruana, planteada en líneas anteriores, en particular en lo que Espezúa (2016) denomina sistema de las literaturas escritas en lenguas originarias. Así, la incorporación de la lengua wampís problematiza este sistema predominantemente quechua y abre el horizonte hacia las lenguas amazónicas, las cuales poseen poca presencia o al menos no han sido visibilizadas.

Asimismo, en el sistema general de la literatura peruana, la presencia de la lengua wampís contribuye con el cuestionamiento del monolingüismo imperante del castellano hasta hace algunas décadas. Del mismo modo, en el ámbito latinoamericano, el aporte de Ananco permite el enriquecimiento de las literaturas de Abya Yala, que es el término en lengua cuna (originaria de Panamá), sugerido por el líder aymara Tahir Mamani para denominar al continente americano en su totalidad y así contribuir al reconocimiento de las cosmovisiones indígenas y establecer lazos de hermandad (Arias et al., 2012, p. 10). En este sentido, podemos plantear que las literaturas de Abya Yala están conformadas por un conjunto de escritores provenientes de diversas culturas tradicionales que suman fuerzas para combatir la hegemonía occidental europeizante que subordina a las culturas y lenguas originarias.

El poemario *Sanchiu* le permite a Ananco posicionarse en un complejo escenario intercultural en los niveles nacional e internacional, con lo cual visibiliza y reivindica la cultura que representa en un contexto lleno de tensiones. Asimismo, desde su posición femenina, la autora manifiesta las contradicciones internas de su cultura en una entrevista brindada a Carlos Páucar, miembro del diario peruano *La República*. Así, cuando se le pregunta si ser mujer y wampís definen su poesía, responde lo siguiente:

Sí, en la toma de decisiones siempre se ha visto a los varones, pero cuando el pueblo wampís enfrenta al Estado somos un todo. Puede haber problemas internos, pero es importante cómo nos identificamos como pueblo. Es también una forma de decirle a los wampís varones que podemos sostener el pueblo juntos, tanto mujeres, niños o niñas. Me di cuenta que no se puede hablar de manera directa sobre los derechos de las mujeres y que se podía decir a través de la poesía, de la pintura, lo que ocurre en la comunidad. Y si los jóvenes comienzan a reflexionar al respecto, entonces se ha conseguido algo, ¿no? Esa es mi intención (Páucar, 2023).

A partir de la respuesta de Ananco, podemos diferenciar la situación de la mujer wampís en dos niveles respecto de su comunidad: interno (dentro de su comunidad o intracomunitario) y externo (fuera de su comunidad o intercultural). A nivel intracomunitario, la convivencia entre la mujer y el varón wampís se muestra conflictiva y asimétrica debido a que la mujer es vista como un ser inferior, por tanto, no está autorizada para tomar decisiones. Por su parte, en el orden intercultural, donde interactúan el varón y la mujer wampís con miembros de

diferentes comunidades o culturas, la relación entre el varón y la mujer wampís se muestra más simétrica, ya que ambos cooperan para lograr los mismos objetivos, como sucedió durante los conflictos ocurridos entre su comunidad y el Estado peruano durante el evento denominado “Baguazo”, descrito en líneas anteriores.

En este sentido, Ananco asume su rol de intelectual wampís orientado a revalorar a la mujer wampís a través de su poesía, en la que se evidencian los conflictos intracomunitarios (entre varón y mujer wampís) e interculturales (entre la comunidad wampís y otras culturas). Asimismo, promueve que los jóvenes como ella también reflexionen sobre estas tensiones y los invoca a escribir, como se muestra en el siguiente fragmento de la misma entrevista referida: “En lo literario, me gustaría que escriban más hermanos amazónicos, que publiquen sin miedo. Hay mucho que decir. Yo tengo esperanza en los jóvenes. Y que las mujeres escriban, pinten, canten, bailen. Ahí está la vida” (Páucar, 2023).

### **SABER ACADÉMICO E INTERCULTURALIDAD EN LA VOZ POÉTICA DE *SANCHIU***

Lo desarrollado en el apartado anterior nos permite destacar la relevancia de Ananco como poeta e intelectual indígena amazónica que instala a la cultura wampís en el contexto intercultural donde, en conjunto, las literaturas de Abya Yala se enfrentan a la hegemonía occidental europeizante que desde la época colonial invisibilizó y marginó a las culturas tradicionales. A continuación, proponemos que estas tensiones se manifiestan en el poemario *Sanchiu* a través de una voz poética que se configura como la de una intelectual indígena amazónica, específicamente wampís, que promueve el diálogo intercultural para expresar los conflictos internos y externos de su cultura.

Antes de iniciar el análisis de los poemas, es necesario precisar que, basándonos en la retórica cultural de Tomás Albaladejo (2013), consideramos que es posible que el tratamiento de las tensiones culturales e interculturales se desarrollen en el discurso poético, aunque este, por su naturaleza artística, tienda a modelizar la realidad o ficcionalizarla. El autor distingue entre el lenguaje natural (cotidiano, anclado en la realidad) y el lenguaje artístico (retórico, poético o literario); el primero se caracteriza por ser un sistema de modelización primaria que opera sobre el mundo, mientras que el segundo es definido como un sistema de modelización secundario porque trabaja sobre el lenguaje natural. De acuerdo con ello, se plantea que “la Retórica cultural puede, además de prestar atención al lenguaje retórico como construcción cultural a partir del lenguaje común, proyectarse sobre el lenguaje literario y ocuparse de las relaciones entre éste y el lenguaje retórico” (Albaladejo, 2013).

En este sentido, planteamos que el discurso dado por Ananco en sus entrevistas pertenece al lenguaje natural y se proyecta a través de la voz poética en su lenguaje retórico, artístico o poético; es decir, las reflexiones sobre la problemática de la cultura wampís desarrolladas en el lenguaje natural se trasladan al lenguaje literario. Con base en estas consideraciones, a continuación analizamos los poemas “Atumsha urukarmetsu/No sé ustedes” y “Mikut”.

*La figura de la intelectual wampís y la búsqueda del diálogo intercultural en el poema "Atumsha urukarmetsu/No sé ustedes"*

Este poema presenta la propuesta de un yo poético "postindio", definido como un sujeto migrante que posee un pensamiento crítico que le permite reflexionar sobre sí mismo y su contexto para romper todo tipo de estereotipos (Cabel et al., 2023, p. 126). Asimismo, se advierte una identidad y lugar de enunciación múltiple por medio de las imágenes del desplazamiento en la ciudad y los actos de vestirse/desvestirse y maquillarse para presentarse ante los medios (Cabel et al., 2023, p. 131). Este enfoque es importante para plantear nuestra perspectiva de que existe una voz poética configurada como la del intelectual wampís que busca el diálogo intercultural con sus interlocutores, a quienes interpela en la primera estrofa de la siguiente manera:

Atumsha urukarmetsu,  
Wika, wampís anentaimtan wakeeruta jajai  
Wampis nuwajai metek  
Wampis, papin universidad ajsaujai metek  
Wampis nuwa uchirtinjai metek  
Wampis nuwa aishrinñujai metek  
(Ananco, 2021, p. 28).

No sé ustedes  
A mí me da la gana de pensar como wampís  
Otras veces como mujer wampís,  
Universitaria wampís  
Mamá wampís  
La amante wampís  
(Ananco, 2021, p. 29).

En este segmento se establece una diferenciación entre la voz poética ("yo") frente a los interlocutores ("ustedes"), en la que primero decide identificarse con los saberes o pensamientos de la cultura wampís. A partir de ello, su identidad se moviliza entre diversos roles en su condición de ser "mujer wampís", ya que se define como "universitaria", "mamá" y "amante". Su identificación como "universitaria wampís" nos permite relacionar sus saberes con el mundo académico y la posicionan como una intelectual wampís.

En la segunda y tercera estrofa, la voz poética presenta la forma en que se caracteriza como mujer wampís mediante los atuendos tradicionales, como el *tarach*, aretes, collares y pulseras, los cuales contrastan con su maquillaje mediante el labial rojo por falta del achiote, que se entiende como la forma natural de maquillarse. Una vez caracterizada como sus ancestros, reafirma su identidad wampís en diálogo con la cultura moderna globalizada, como se muestra en los siguientes versos:

Wampisaitjai  
¡Añawa! Arutmarua  
Ee, ju jaanch penkerchia jujai wampísaitjai  
Nakumameajai wakantrun facebooknum  
[iwaiñaktasan  
1 horasha nankamatsain 5 mil "ti penkeraiti"  
[tau awai  
(Ananco, 2021, p. 28)

Soy wampis  
*Oh, my god*  
Sí, soy wampís con este atuendo hermoso  
Me tomo fotos para mis redes sociales  
En menos de una hora tengo cinco mil *likes*  
(Ananco, 2021, p. 29)

En estos versos, la interculturalidad se evidencia en las expresiones propias del mundo globalizado, ya que en la versión castellana se utilizan vocablos del inglés como *Oh, my god* y *likes*, que se han normalizado en la sociedad peruana actual, a la que también pertenece la voz poética, que se comporta según sus modelos de conducta, como el tomarse fotos para publicarlas en las redes sociales. Asimismo, si comparamos la versión wampís con la castellana, advertimos que, en el plano lingüístico, la cultura occidental ha sido asimilada en la cultura wampís mediante el uso de préstamos lingüísticos en las expresiones "facebooknum", "horasha" y "mil".

Además, contrasta la referencia al Facebook en la versión wampís con la nominación genérica de “redes sociales” en la versión castellana.

La cuarta estrofa contrasta con la segunda y la tercera, ya que se desarrolla un proceso inverso. Aquí la voz poética cambia los atuendos tradicionales para ponerse su “vestido rojo”, su “collar de oro” y sus “pendientes brillantes”. Nuevamente se hace referencia al lenguaje propio del mundo globalizado, al cual se suma esta vez la red social Instagram: “Nakumamkan Instagramnum iwaiñajai/Me tomo fotos y publico en mi Instagram”. Esto nos permite plantear la doble identidad de la voz poética, cuyo desplazamiento cultural se representa mediante la vestimenta y sus constantes cambios.

En la quinta estrofa otra vez se interpela a un interlocutor, a quien confiesa que esta rutina de transitar entre ambos mundos le abrumba, pero la necesita debido a que es el único medio posible para dar a conocer su cultura tradicional ante el público. La sexta y séptima estrofa nos permite retomar la idea de una voz poética intelectual que representa a su cultura ante otros. Analicemos los siguientes fragmentos:

Ti penker iwarnarjai, peetai ashii jukin	Me pongo mi mejor traje y los mejores [accesorios
¡Chichakai nakumrukarti, tusan, wakerajai!	¡Necesito las cámaras en cada conferencia [de prensa!
Urukukitaj nuna shir awantak, naka jirkiarti, [tusan	Necesito que ese lente me exotice en primera [plana
Miña pujutruka juwaiti, tusan, eme aneasan [iyajai	Y afirmo que es así mi cultura y me siento [orgullosa
Kakaran chichajai	Levanto la voz
Así uwejan awatturaiñawai	Todos me aplauden
Kame, wariñak chichaj nunasha shirka [nekatsjai	A veces, ni yo misma entiendo lo que digo
Chichamu amukamtai (Ananco, 2021, p. 30)	Termina la conferencia (Ananco, 2021, p. 31)

A partir de los versos citados, el elemento que nos permite reforzar el planteamiento de una voz poética definida como intelectual wampís es la “conferencia de prensa”. Consideramos que este evento es utilizado como símbolo de la comunidad académica que busca conocer la cultura wampís, a la cual pertenece la voz poética y habla en representación de ella. En este contexto, se entiende la importancia del vestirse con los atuendos tradicionales, ya que le permiten posicionarse con orgullo como mujer wampís frente al público ajeno a su comunidad. A su vez, esto demuestra en el plano simbólico el diálogo intercultural que se establece entre la cultura wampís con la occidental, mediado por la figura de la intelectual indígena, intérprete de su comunidad y saberes ancestrales. No obstante, esta situación se problematiza al manifestar que ni ella misma entiende lo que dice en la conferencia, lo cual se puede interpretar como la incertidumbre ocasionada por su constante movilización entre dos mundos.

Las dos últimas estrofas del poema concluyen con la idea de la identidad múltiple, que es el resultado del tránsito de la voz poética por las culturas wampís y occidental. Analicemos los siguientes versos:

Nui wajajai, wisha yakitaj nuna nekamattsan  
Tsawan urukukit nui wisha metek juwajai  
Wakantrui tura numparui juajai wii shuara  
[jaanchrinka, wishimenka

Allí estoy, buscando mi identidad múltiple  
Que me sirve actuar en cada circunstancia  
Con el calor y la sonrisa de mi pueblo en el  
[alma y sangre

Atumsha urukarmetsu,  
Wika nekámatsjai  
Turasha shir nekapeajai  
Ashi nunkanmaya  
Kankape ejetumainchau  
Suwa Kuwankus waja iman

(Ananco, 2021, p. 32)

No sé ustedes,  
Pero yo no me conozco  
Y me prefiero así  
Ser de todas partes  
Con una raíz interminable  
Como *Suwa* en *Kuankus*

(Ananco, 2021, p. 33)

Como manifiesta la voz poética, la identidad múltiple le permite movilizarse por varios mundos según las circunstancias, donde la vestimenta cumple un rol importante para posicionarse. Asimismo, su condición de intelectual wampís la configura como un vehículo que facilita el diálogo intercultural, ya que posee la herencia cultural de su comunidad, a la cual no renuncia a pesar de haber accedido a la cultura occidental letrada a través de su formación académica en la universidad. En este sentido, la posesión de una identidad múltiple en la voz poética le genera contradicciones internas que le ayudan a afirmarse como un “ser de todas partes”; es decir, la voz poética no pretende la mezcla cultural, sino que las mantiene por separadas para así, mediante su constante tránsito por ambos mundos, promover la interconexión de ambas culturas.

### *La intelectual wampís como agente de sensibilización sobre el cuidado del territorio en el poema “Mikut”*

En el poema “Mikut”, por su parte, la figura de la voz poética como intelectual wampís orienta su mirada hacia adentro para reflexionar sobre la falta de cuidado del territorio en la actualidad, lo cual contrasta con los cuidados que se tenían en tiempos antiguos a través del personaje *Mikut*, líder wampís, quien permite la conexión entre el presente y el pasado. Analicemos la primera estrofa:

Shuar sutar, pujajakuti.  
Ni jintinkartuawaiti ikijmara yutan,

aa werisha ikijmatan.  
Írutkamunam shir pujutan,  
tuwama pujushtain,  
nunka ayamruka pujutan.  
Ashi jintinkartuawaiti,  
Arutam asa,  
Mikut asa.

(Ananco, 2021, p. 78)

Persona de mediana estatura, vivía.  
Él nos enseñó a lavarnos las manos antes  
[de la comida,

después de ir al baño.  
A vivir en armonía en la comunidad,  
a no cometer el incesto,  
a defender el territorio.  
Nos enseñó todo,  
porque era *Arutam*,  
porque era *Mikut*.

(Ananco, 2021, p. 79)

Como observamos, Mikut se configura como el sujeto dador de la cultura a los wampís, quienes vivían en un estado de salvajismo antes de la llegada de este líder, visto como el maestro que les enseñó todo, como las virtudes del aseo y la vivencia en armonía dentro de la comunidad, cuyo territorio se les encomienda defender. Asimismo, es el ser que impuso prohibiciones como el incesto porque afectan a la moral. En este sentido, Mikut es el maestro que simboliza los saberes tradicionales de los

wampís, cuyo origen es presentado como una divinidad denominada *Arutam*, que es una deidad que da visión a los wampís. Esta última idea es reforzada en la segunda estrofa cuando se señala que este personaje pronosticó su muerte. No obstante, se mantiene presente en la comunidad wampís a través de sus enseñanzas que la voz poética demuestra haber aprendido. Asimismo, la figura de Mikut puede ser entendida como la imagen del líder indígena por sus saberes tradicionales adquiridos a partir de su experiencia en el mundo, lo cual contrasta con los saberes académicos que posee la voz poética.

En la tercera estrofa del poema, la voz poética realiza una interpelación a sus interlocutores representados como pobladores wampís, a quienes se les cuestiona el no poner en práctica la misión de cuidar su territorio. Analicemos los siguientes versos:

Urukantai nunkem kuitameatsum.	¿Por qué no cuidas tu territorio?
Mikut pujakka natsantrammainiti.	Si viviera <i>Mikut</i> , se avergonzaría de ti.
Kanus kuitamata, entsa kuitamata.	Cuida el Río Santiago, cuida el agua.
Tseasmak weawai.	Se está contaminando.
Akarak jakeamunam makum weame.	Te bañas en el agua que fluye lleno de [gusano.
Ija piakmaunam wajam wajame.	Te sumerges en el agua lleno de [excremento.
Uchi nui yukumaiñawai.	Allí nadan los niños.
Nuwa nui yumi shikiñawi	Allí, las mujeres cogen agua.
Un nui yujawai.	Allí transitan los sabios.
Nunka tseasmakattsá weamunam pujame.	Vives en un territorio que se está [contaminando.
Nunkem kuitamata.	Cuida tu territorio.
(Ananco, 2021, p. 80)	(Ananco, 2021, p. 81)

En la cita advertimos que la interpelación que realiza la voz poética se debe a la pérdida de los valores entre los wampís que no cuidan su territorio. En este contexto, la posición de intelectual wampís le otorga autoridad a la voz poética para cuestionar la falta de cuidado del territorio, lo cual se refleja en la contaminación del agua y el desinterés para evitarlo, ya que parece que no le dan importancia al aseo, por tanto, igual se “bañan” en las aguas llenas de gusanos y excrementos. Ante esta situación, la voz poética de intelectual wampís busca sensibilizar a los interlocutores sobre el descuido del territorio. Para ello, les recuerda la figura de Mikut, entendido como el símbolo de la cultura, sabiduría y moralidad wampís, quien se avergonzaría de las nuevas generaciones por no cumplir con sus enseñanzas y misiones.

Por todo lo analizado, entendemos que en el poema “Mikut” la figura del intelectual indígena amazónico es fundamental, ya que se muestra como el responsable de guiar a su comunidad para la conservación del territorio y la práctica de los valores. Este rol es asumido, a su vez, por Mikut y por la voz poética, quienes representan, respectivamente, el pasado y el presente de la comunidad wampís, en relación con los saberes tradicionales y académicos, en ese orden, aunque este último se entremezcla con el primero. Asimismo, se entiende que ambos momentos se interconectan gracias a la presencia de la voz poética, quien posee ambos tipos de saberes, conserva la memoria colectiva de su comunidad y la difunde con fines de integración cultural y social.

## CONCLUSIONES

Con base en todo lo desarrollado en el artículo, podemos concluir, en primer lugar, que Dina Ananco, como poeta e intelectual wampís, utiliza su poesía como instrumento para visibilizar y revalorar los aportes de su comunidad en un contexto en que se cuestiona la hegemonía de la cultura occidental europeizada sobre las culturas tradicionales. Asimismo, el poemario bilingüe *Sanchiu* le permite insertarse en el sistema de las literaturas escritas en lenguas originarias, a nivel nacional e internacional, donde se promueve el diálogo intercultural a pesar de las tensiones que existen entre las diversas culturas.

En segundo lugar, concluimos en que los conceptos de saber académico e interculturalidad ayudan a comprender la práctica escritural de Ananco, portadora de los saberes de las culturas wampís y occidental. El primero de ellos, entendido como saberes tradicionales, fue adquirido mediante sus vivencias o experiencias dentro de su comunidad, mientras que la segunda, interculturalidad, comprendida como saberes académicos, fue obtenida durante su tránsito por la ciudad y su acceso a la educación universitaria que permiten definirla como una intelectual wampís, portadora de saberes tradicionales y académicos. En este sentido, la publicación de *Sanchiu* se considera como el resultado de la posesión y recomposición de ambas culturas, lo cual se demuestra desde el plano lingüístico, dado que se trata de un poemario bilingüe, escrito en wampís y autotraducido al castellano.

Finalmente, concluimos en que la voz poética del poemario *Sanchiu* se configura, a su vez, como una intelectual wampís que busca instalar a su cultura en el diálogo intercultural a partir de las constantes reflexiones sobre las tensiones internas y externas de la cultura local. Así, en el poema "Atumsha urukarmetsu/No sé ustedes", la voz poética se muestra como la intelectual wampís que representa a su cultura frente a los miembros de otras culturas, en lo que consideramos un diálogo intercultural mediado por su rol de intelectual indígena amazónica. Por su parte, en el poema "Mikut", la mirada de la voz poética se orienta hacia adentro, donde se cuestiona la pérdida de los valores tradicionales como el cuidado del territorio, razón por la cual asume la necesidad de sensibilizar acerca de la conservación de los esquemas tradicionales de la comunidad wampís.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ananco, D. (2021). *Sanchiu*. Pakarina Ediciones.
- Albaladejo, T. (2013). Retórica cultural, lenguaje retórico y lenguaje literario. *Revista de Estudios Filológicos*, núm. 25. [https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-03-retorica\\_cultural.htm#:~:text=La%20Ret%C3%B3rica%20cultural%20como%20dimensi%C3%B3n,los%20cuales%20consolidan%20dicho%20car%C3%A1cter](https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-03-retorica_cultural.htm#:~:text=La%20Ret%C3%B3rica%20cultural%20como%20dimensi%C3%B3n,los%20cuales%20consolidan%20dicho%20car%C3%A1cter)
- Álvarez, C. y Gómez, L. (2022). Poesía contemporánea escrita por mujeres en lenguas originarias. En C. Anka, G. Cáceres y D. Ananco. *Warmikuna/Nuwa/Mujer. Antología de poesía contemporánea escrita por mujeres en lenguas originarias* (pp. 9-14). Pakarina Ediciones. <https://issuu.com/redliterariaperuana/docs/antologia-en-lenguas-originarias-29-05>
- Arias, A., Cárcamo-Huechante, L. y Del Valle, E. (2012). Literaturas de Abya Yala. *Winter*, vol. 43, núm. 1, pp. 7-10.

- Arte y Cultura (2021, 23 de octubre). Dina Ananco: "Escribir en lenguas originarias es hacer justicia por nuestra cultura". *Ojo Visor*. Magazine digital de cultura y actualidad. <https://ojovisor.lamula.pe/2021/10/23/dina-ananco-escribir-en-lenguas-originarias-es-hacer-justicia-por-nuestra-cultura/rosalopezcubas/>
- Cabel, A., Agüero, M. L. y Arbaiza, F. (2023). La poesía amazónica peruana y su postindigeneidad: una lectura de las tensiones del yo poético de *Sanchiu* de Dina Ananco. *Chasqui; Tempe*, tomo 52, núm. 1, pp. 125-142.
- Club de Poetas Jóvenes Originarios del Perú (2020, 28 de julio). Estará con nosotros en I Primer Festival de Poesía en Idiomas Originarios la Dina Anacondo Ahuananchi. [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/573075426434659/photos/pb.100026704545922.-2207520000./937629973312534/?type=3>
- Comando Plath (2021). *Dina Ananco*. Mapa de Escritoras Peruanas. <https://comandoplath.com/biografia-dina-ananco/#1619452206236-0900e3b7-c241>
- Espino, G. y Mamani, M. (2022). La literatura indígena amazónica. Aproximaciones a una cartografía. *Letras*, vol. 93, núm. 138, pp. 54-74. <https://doi.org/10.30920/letras.93.138.5>
- Espezúa, R. (2016). *Las consciencias lingüísticas escriturales en la literatura peruana*. Tesis de doctorado en Literatura Peruana y Latinoamericana, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Lima, Perú.
- García-Bedoya, C. (2004). *Para una periodización de la literatura peruana* (2.a ed.). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Martos, M. (2021). Dos territorios verbales. En D. Ananco. *Sanchiu* (pp. 9-10). Pakarina Ediciones.
- Ministerio de Educación (2014). *Documento nacional de lenguas originarias del Perú (versión resumida)*. Ministerio de Educación. [http://www.ugelcasma.gob.pe/files/Data\\_EIB/Diversos\\_materiales\\_EIB/Documento%20Nacional%20Lenguas%20Originarias%20del%20Per%C3%BA.pdf](http://www.ugelcasma.gob.pe/files/Data_EIB/Diversos_materiales_EIB/Documento%20Nacional%20Lenguas%20Originarias%20del%20Per%C3%BA.pdf)
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Plural Editores.
- Páucar, C. (2023, 26 de febrero). Dina Ananco Ahuananchi: "Hasta ahora no he podido caminar en Lima con mi tarach". *La República*. <https://larepublica.pe/domingo/2023/02/19/dina-ananco-awananchi-hasta-ahora-no-he-podido-caminar-en-lima-con-mi-tarach-367042>
- Ríos, M. E. (2014). Escritoras indígenas del México contemporáneo. *Fuentes Humanísticas*, año 28, núm. 49, pp. 47-60. <https://core.ac.uk/download/pdf/83080084.pdf>
- Stocco, M. (2022). Más allá del paradigma monolingüe: la autotraducción literaria en lenguas indígenas en Argentina. *Mutatis Mutandis*, vol. 15, núm. 1, pp. 8-26. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n1a02>
- Stocco, M. (2021). Autotraducción y retraducción en la poesía mapuche: las versiones al mapuzungun de Leonel Lienlaf y Víctor Cifuentes. *Anclajes*, vol. XXV, núm. 1, pp. 181-195. <https://doi.org/10.19137/anclajes-2021-25113>
- Zapata, C. (2008). Los intelectuales indígenas y el discurso anticolonialista. *Discursos y Prácticas*, vol. 1, núm. 2, pp. 113-140.



# Desafíos para jóvenes indígenas de Michoacán en el acceso a la educación superior

## *Challenges for indigenous youth in Michoacán in accessing higher education*

AGUSTINA ORTIZ SORIANO\*

El objetivo de este trabajo es identificar los factores que obstaculizan el acceso a las instituciones de educación superior de los jóvenes indígenas de Michoacán. Para ello, se llevó a cabo un análisis documental con enfoque hermenéutico centrado en el tratamiento de la información disponible en sitios oficiales gubernamentales, así como en textos especializados en el tema. La atención y cobertura de los servicios educativos de nivel superior es de reciente inclusión en el esquema de escolarización obligatoria del Estado mexicano (mayo de 2019), contenido en la fracción X del artículo 3º constitucional, pero queda a discreción de las autoridades asegurar el acceso y la permanencia, asunto que sigue sin atenderse en las agendas políticas de los gobiernos estatales y locales, lo que lacera el derecho a la educación de los indígenas de Michoacán.

**Palabras clave:**  
educación,  
vulnerabilidad,  
indígenas,  
Michoacán,  
educación superior

**Recibido:** 30 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 29 de abril de 2024 |

**Publicado:** 2 de mayo de 2024

**Cómo citar:** Ortiz Soriano, A. (2024). Desafíos para jóvenes indígenas de Michoacán en el acceso a la educación superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1594. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-015)

*The objective of this work is identify the factors that hinder access to higher education institutions for indigenous youth in Michoacán. To achieve this, we do a documentary analysis with a hermeneutic approach focused on the treatment of information available on official government sites, as well as in specialized texts on the subject. The attention and coverage of higher level educational services is recently included in the mandatory schooling scheme of the Mexican State (May 2019), contained in X section of the 3rd article of the Constitution, but it remains at the discretion of the authorities to ensure access and permanence, an issue that remains unaddressed in the political agendas of state and local governments, which undermines the right to education of the indigenous people of Michoacán.*

**Keywords:**  
education,  
vulnerability,  
indigenous,  
Michoacán, higher  
education

\* Doctora en Educación. Profesora investigadora en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Socia titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Perfil deseable Prodep. Líneas de investigación: políticas Educativas y filosofía de la educación. Correo electrónico: agustinaortiz3@gmail.com/https://orcid.org/0000-0001-6562-3258



## INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación se incorporó a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 con la consigna de obligatoriedad y gratuidad, así como de progresividad del derecho. Posteriormente, en el marco de las Naciones Unidas (1999), se hicieron diversos acuerdos, como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, también llamados derechos de primera, segunda y tercera generación (art. 13), que han ido constituyendo el marco normativo internacional.

México, que desde 1945 se había integrado a los países que conforman la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tuvo que suscribir el derecho a la educación, aunque, según Aboites, “ya desde 1814 los independentistas liberales estaban persuadidos de que la educación no era solo una cuestión individual, sino un asunto de la sociedad toda (‘la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad, con todo su poder’)” (2012, p. 366).

El inicio del marco legal del derecho a la educación que regula las tareas y acciones en México y el desarrollo que ha tenido hasta nuestros días se resumen en la figura 1.

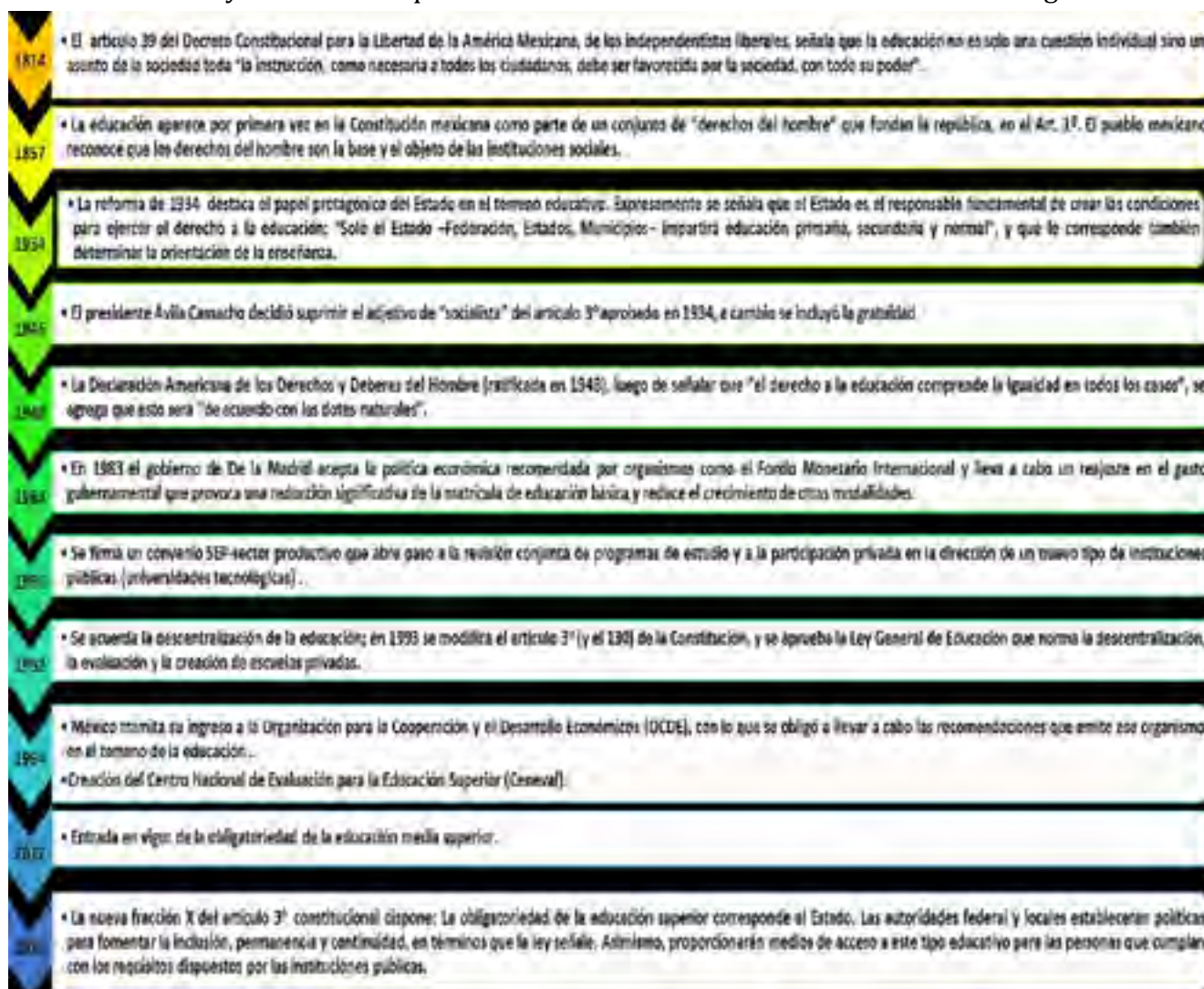


Figura 1. Línea de tiempo del marco legal de la educación en México.  
Fuente: Elaboración propia con base en Aboites (2012) y Horbat y Gracia (2016).

Los avances en materia educativa han sido lentos y, en los últimos años, las discusiones sobre educación en México han girado en torno a la gratuidad, el ingreso y la permanencia, y han vuelto a la escena la educación incluyente y el derecho a la educación y su democratización, pues son temas que han quedado pendientes en las agendas de los gobiernos, sobre todo en lo referente a los grupos indígenas y las instituciones de educación superior (IES). Como señala Jonguitud, “el Poder Legislativo debe expedir leyes que promuevan, protejan y garanticen el derecho a la educación superior y fijar las aportaciones económicas que se requieren para su efectiva realización” (2017, p.53).

Michoacán es uno de los estados que ha ocupado los últimos lugares en cobertura y aprovechamiento escolar, situación que se agudiza en las comunidades rurales, pues hay una marcada exclusión y discriminación en los ámbitos socioeducativos que reduce significativamente las oportunidades. El objetivo de nuestra investigación es examinar las circunstancias que enfrentan hoy los jóvenes indígenas de Michoacán para determinar qué les impide acceder a IES, ya que la atención y cobertura de dichos servicios no está estipulada como obligatoria en el artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados, 2024). Hay que recordar que desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha pugnado por un sistema educativo federal que distribuya la autoridad, la rendición de cuentas y los deberes educativos entre los niveles de gobierno: federal, estatal y local, desde los cuales se propongan acciones concretas que respondan a las necesidades educativas de cada estado. Por su parte, la ley de educación estatal garantizaría educación de calidad para todos, en cada uno de los subsistemas educativos, pues se parte del supuesto de un conocimiento fáctico de las necesidades en materia educativa en los ámbitos estatal, municipal y regional.

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, revisamos la situación de los jóvenes indígenas del estado de Michoacán mediante fuentes y estudios estadísticos a fin de conocer las circunstancias por las cuales no forman parte de los alumnos con trayectorias completas y exitosas en las IES. En seguida, analizamos las condiciones en que se desarrollan las políticas de inclusión, ingreso y permanencia en las IES. Para ello, utilizamos el método de análisis documental. Algunos autores entienden esta técnica como un complemento que permite contrastar y validar la información obtenida, como señala Bisquerra: “El análisis de documentos es de gran utilidad para conseguir información de referencia sobre una situación, fenómeno o programa” (2009, p. 350). El tratamiento de la información se sustenta en revisiones bibliográficas con enfoque hermenéutico, en las que se analizan bases de datos y fuentes primarias sobre el estudio de la educación inclusiva como derecho humano fundamental.

## **MARCO TEÓRICO**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) estableció en 1998, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, las misiones y funciones de la educación superior, entre las que destaca como esencial que las IES procuren la igualdad y la no discriminación. El tema también fue abordado en la conferencia “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (Unesco, 2008), en la cual se estipuló que la educación superior, además de

ser un derecho humano, es un bien público social, por lo que los Estados de la región tienen la obligación de garantizarlo. Este es el escenario normativo internacional. En el caso de México, a nivel federal, debe partirse de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999) señala:

Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículo 13, párrafo 1).

Horbath y Gracia agregan:

Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. Destaca su efecto emancipador, al enunciar que, en el ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio para que las personas y grupos marginados mejoren su calidad de vida y participen plenamente en sus comunidades (2016, p. 176).

En el inciso c del artículo 49 de la Carta de la Organización de los Estados Americanos de 1948 se lee: “La educación superior estará abierta a todos siempre que, para mantener su alto nivel, se cumplan las normas reglamentarias o académicas correspondientes”. De acuerdo con McCowan (2012), hay limitantes sustanciales en el contenido de estas declaraciones que complican su consecución. Por ejemplo, el acceso a los estudios superiores queda condicionado explícitamente al mérito individual, criterio básico del que parten los sistemas universitarios de masas de todo el mundo. En este mismo sentido, González (2018) apunta que las graves desigualdades vividas tanto en casa como en la escuela por la mayoría de los mexicanos hacen del mérito un criterio de acceso injusto e inoperante. McCowan (2012) sugiere que un derecho pleno a la educación superior solo podrá darse a partir de una visión integral de la educación, en la que haya espacio tanto para la búsqueda de fines humanistas –por ejemplo, el desarrollo de capacidades o la plena búsqueda de conocimiento– independientes de cualquier política instrumental, como de crecimiento económico o movilidad social.

De acuerdo con Reyna y Vázquez,

la situación de los pueblos indígenas [en México] es crítica: 89.7% de los indígenas viven por debajo de la línea de pobreza; del total de municipios con presencia de población indígena (871), 88.1% presenta grados de marginación alta (50.7%) y muy alta (37.4%), así como los índices más bajos de desarrollo humano (50 de los municipios con menor desarrollo humano son al mismo tiempo los de más alta población indígena) (2014, p. 65).

Por su parte, Robles afirma que “la educación y los espacios educativos son un derecho constitucional de los estudiantes de pueblos originarios, ellos tienen el derecho de acceder a una educación intercultural; esto ya es ley, está reconocido dentro de las instituciones, pero, a pesar de ello, la educación sigue siendo un espacio exclusivo, particularmente en el nivel superior” (2022, p. 82).

Las condiciones de marginación, pobreza y exclusión son resultado de las condiciones estructurales heredadas del colonialismo, las cuales han determinado el desarrollo humano, personal y profesional de los individuos, que carecen de elementos para hacer frente a políticas que no solo no contribuyen a su crecimiento, antes bien los excluyen e invisibilizan.

## **DESIGUALDAD, DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN EN LAS IES**

Cualquiera que sea el tipo de servicio que tenga que brindar un Estado, su falta de cobertura implica que a un grupo poblacional se le vulneren sus derechos al no otorgársele la atención y los servicios que ese derecho conlleva, lo que desencadena desigualdad, discriminación y vulnerabilidad, efectos nocivos para la salud de una sociedad igualitaria.

Entre los derechos que son piedra de toque para ejercer otros, se encuentra el derecho a la educación, el cual exige igualdad de oportunidades. Es tal su importancia que está incluido en el concepto social de democracia (Höffe, 2000), y la cobertura de los servicios educativos es esencial para que los sujetos cuenten con las habilidades y capacidades básicas para el desarrollo humano, por lo que las instituciones educativas deberían generar escenarios desde los cuales se construyan aprendizajes significativos, en un marco de equidad y reconocimiento del otro. Sin embargo, no todas las personas pueden acceder a este derecho elemental, pues sus entornos imponen condiciones de desventaja, y son los grupos vulnerables los que más padecen de restricciones negativas externas. Por entorno social se entienden las circunstancias, interacciones y vínculos sociales que dan forma a la vida y el desarrollo personal del individuo.

Bartolomé, de acuerdo con Smith, señala: “Las etnias se caracterizan por una idea de origen común, un sentido de su distintividad respecto a otros grupos y una percepción de lugar, esto es, de territorio propio, y la organización económica como la igualdad jurídica y la autonomía política como características comunes a las naciones” (2001, p. 6), es decir, los términos etnia y nación comparten categorías que les permiten mantener una relación intrínseca. Un punto que puede servir de diferenciador es que el vocablo etnia se asocia a quienes viven en zonas rurales, y nación se vincula a lo urbano.

Las condiciones de lo rural y lo urbano delimitan las condiciones de desventaja y son los grupos vulnerables los que más las padecen respecto al derecho a la educación, pues al parecer se centran en el discurso de una educación en condiciones de igualdad desde una lectura iuspositivista superflua, basada en la gratuidad y universalidad que se enmarca en el artículo 3º constitucional. Sin embargo, como señalan Marchesi et al., “el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones” (2014, p. 12).

Algunos de los factores de vulnerabilidad de las personas se deben al género o la diversidad sexual, la edad, el ser hablantes de una lengua indígena, tener una discapacidad o por la condición económica. Para el tema que nos ocupa, destacamos

la condición indígena, una categoría compleja que resulta problemático abordar. Para ello, partimos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2014), sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que en su artículo 1º, inciso b, considera indígenas a los descendientes de las poblaciones originales en la época de la conquista o la colonización, o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. De acuerdo con Torres-Rivas, “la comprensión de la naturaleza de lo indígena no solo es una cuestión asociada a la historia profunda de estas sociedades, sino a la dinámica contemporánea de la misma, en la que la población indígena vive y se reproduce en condiciones determinadas por una relación de poder, calificada por la violencia, la discriminación, la subordinación política y la explotación económica” (1996, p. 378).

Al respecto, Kleinert afirma:

Los pueblos indígenas, a pesar de ser sujetos de derechos tanto individuales como colectivos y grupales, y sobre el papel contar con leyes nacionales e internacionales (véase Constitución Política Mexicana, Tratado 169 de la OIT, entre otros) que en teoría los amparan y protegen, siguen sin contar con el mismo, bueno o malo, eficiente o deficiente, acceso a la justicia del que gozan otros grupos étnicos [...]. ¿Por qué? Por diversas y variadas razones, pero una de las principales es porque México es todavía un país donde las estructuras sociales se organizan desde perspectivas coloniales (2014, p. 172).

Un factor que propicia la exclusión es la pobreza que se vive en las comunidades rurales, ya sea por desempleo, remuneración insuficiente, familias numerosas, problemas de salud o por corrupción y violencia, que impiden la adquisición de alimentos, de una vivienda digna, de medicamentos y el acceso a la educación, situación que lleva al sujeto a quedar fuera del sistema educativo y del Estado de bienestar. Como señala Fábregas: “El mayor problema de México, el foco estructural del desdibujado desarrollo del país, es la desigualdad social, los abismos casi imposibles de creer entre la pobreza y la riqueza” (2011, p. 86).

Según los derechos sociales, todo individuo debe poder participar con plena libertad democrática en diversos ámbitos —como el acceso a la alimentación, vivienda, salud y educación, entre otros— para desarrollarse con autonomía e igualdad en la sociedad en la que vive. Horbath y Gracia anotan: “El derecho a la educación se encuentra entre los principales derechos sociales; sus estándares, cumplimientos y exigibilidades se enmarcan en las agendas públicas de los países que se diferencian por los enfoques y prioridades de los actores que en ella intervienen y se plasman en la política educativa y en la proporción presupuestal a ella asignada” (2016, p. 171).

Por desgracia, esto no ocurre en todos los casos. Al respecto, Padilla escribe: “La forma en la que se han tomado las decisiones respecto a las universidades indígenas apunta a un paternalismo igualmente peligroso o, lo que resulta más probable, a la presencia de intereses ajenos a las comunidades, con una actitud francamente colonialista” (2008, p. 56).

Es justamente desde la postura colonialista como hoy se presenta ante nosotros la estructura del neoliberalismo, la cual, desde la política, estipula las reglas para que se mantengan las condiciones de exclusión y marginación:

El marginalismo o la no participación en el crecimiento del país, la sociedad dual o plural, la heterogeneidad cultural, económica y política que divide al país en dos o más mundos con características distintas, se hallan esencialmente ligados entre sí y ligados a su vez con un fenómeno mucho más profundo que es el colonialismo interno, o el dominio y explotación de unos grupos culturales por otros (González, 1965, p. 89).

El colonialismo interno anidado en las políticas públicas reafirma la estratificación social, las desigualdades históricas del pueblo desde las cuales no se reconoce la inequidad en el desarrollo de capacidades y habilidades de los individuos. Como enuncia Ramos, “la población en edad escolar de hogares pobres reproduce similares condiciones de pobreza a las que viven los padres” (2000, p. 3), lo cual trae como consecuencia un círculo vicioso.

Martuccelli disiente de quienes afirman que el estatus de individuo se adquiere automáticamente al ser considerado ciudadano. De acuerdo con su planteamiento, “un individuo que se convierte en ciudadano trae incluida una serie de elementos, como son los derechos que respaldan su protección” (2012, p. 49). En la actualidad, no obstante, muchas personas se ven privadas de uno o varios de sus derechos centrales, sean políticos, económicos, sociales, laborales o educativos, lo que conlleva una negación de sus derechos civiles o políticos, es decir, se invisibilizan o niegan como ciudadanos; aun cuando tienen las mismas obligaciones como seres humanos, no disfrutan de igualdad en la toma de decisiones ni en los empleos ni en el acceso a instituciones educativas al quedar excluidos de la sociedad en general. En lo que se refiere a las comunidades rurales e indígenas, en los ámbitos mencionados se ven enfrentadas a desigualdades y negaciones que inhiben su derecho a tener derechos.

Mateos y Dietz señalan:

Habrà que reconocer, en primer lugar, la deuda histórica que el sistema educativo, científico y tecnológico mexicano tiene con los pueblos indígenas, cuyos saberes han sido expropiados, folclorizados o silenciados por la sociedad, primero criolla y luego mestiza; esta deuda de origen colonial, pero que persiste hasta la actualidad, se expresa en desigualdades de acceso, equidad y pertinencia educativa, en la exclusión de las lenguas, culturas y saberes indígenas de las IES y en el desconocimiento y desaprovechamiento de la riqueza de la diversidad cultural y biológica, del “patrimonio biocultural” por parte de la sociedad mexicana (2014, p. 54).

Los jóvenes excluidos de la participación social suelen quedar fuera también de los sistemas educativos, ya que carecen de una preparación profesional útil para la vida en común y difícilmente logran insertarse en el mercado laboral con salarios dignos y prestaciones de seguridad social, lo que lleva a una pobre satisfacción de las necesidades sociales y a que solo con mucho trabajo puedan alcanzar sus aspiraciones personales. Así pues, la educación no es un derecho más, sino el medio esencial para el desarrollo de las personas y la sociedad; es la pieza fundamental para gestar el cambio social.

Nussbaum menciona al respecto: “La educación está conectada con el beneficio de la igualdad de hombres y mujeres, y que esto puede ayudar a la visión de que, después de todo, el interés en la educación es un interés urgente” (2000, p. 63). Las escuelas deben cumplir su responsabilidad y compromiso social mediante el impulso del cambio en los seres humanos. En las comunidades rurales e indígenas, los organismos educativos están incumpliendo con su tarea, ya que no garantizan el derecho humano a la educación.



La figura 2 muestra las cifras globales de absorción y cobertura de la educación superior en el estado de Michoacán, en las que se cuenta a la población no indígena e indígena, la cual apenas rebasa la media, como lo señala Baltazar: “No existen estadísticas confiables de cuántas personas indígenas ingresan a licenciaturas y posgrados y cuántas concluyen sus estudios” (2022, p. 203).

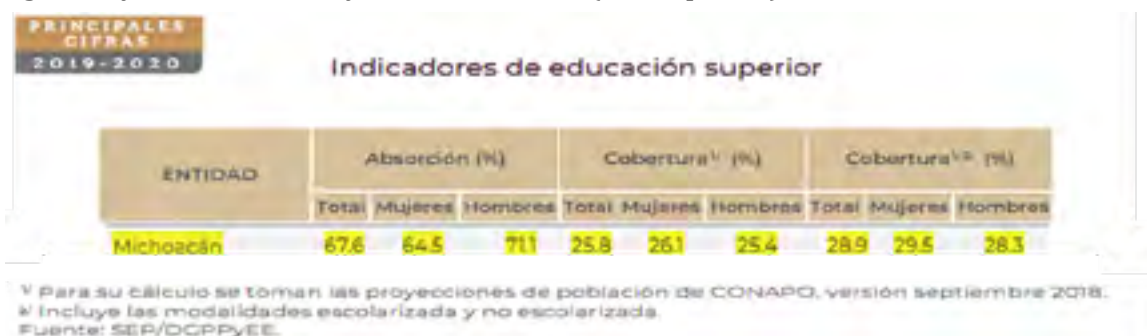


Figura 2. Indicadores de educación superior en Michoacán. Fuente: SEP, 2020, p. 40.

Las consecuencias de la falta de atención y cobertura en el nivel educativo superior están a la vista: injusticia social, discriminación en el campo educacional, laboral, político y social, y perpetuación de la segregación. Esto provoca que diversos sectores de la sociedad estén en condiciones de desventaja y rechazo, con oportunidades desiguales que les impiden vivir de manera digna, y con la pérdida de sus derechos fundamentales. Esto es cierto en particular para las mujeres en las comunidades rurales, ya que están expuestas a la exclusión por parte de las instituciones educativas debido a la pertenencia a determinado grupo social, género, color o tradiciones:

Desde los inicios de mi niñez siempre me llamó la atención querer estudiar, puesto que estuve inmersa en muchas vivencias que no eran favorables para mí. Veía mucha desigualdad hacia las mujeres, y la única salida que encontré fue refugiarme en la educación, para resguardarme, para construir mi propio espacio (Robles, 2022, p. 73).

La marginación que padecen las mujeres en las instituciones educativas y los factores que influyen en su lenta promoción dentro de la academia tienen como marco general a ciertos grupos sociales o comunidades que promueven (quizá indirectamente) la desigualdad y que obstaculizan a las mujeres en su acceso a los puestos más altos de la jerarquía universitaria. Como señala Nussbaum, “las mujeres de las clases bajas rara vez obtienen oportunidades de educación formal y desarrollo de habilidades superiores” (2000, p. 20). Hay que destacar que, en el caso de las mujeres indígenas, la discriminación es doble o triple, no solo en su comunidad, sino fuera de ella, ya que las familias invierten en educar a los varones, mientras que a las mujeres les asignan las labores del hogar y tareas como el cuidado de sus hermanos, se les niega toda educación formal y son destinadas a un matrimonio temprano (Nussbaum, 2000).

Según Touraine (2007), el sujeto constituye una defensa contra la invasión de las vivencias por todas las formas de poder, entre ellas, la manipulación de las imágenes y de las representaciones en las que el sujeto desempeña un papel distinto. Según este planteamiento, la palabra sujeto no es más que una muestra de la sociedad dominante en la que se sigue viendo a la mujer como cuidadora de niños,

reproductora y agente publicitaria a través de la exposición de su cuerpo, puntos que destruyen activamente la imagen de lo que es ser mujer como creadora de sí misma, de su identidad y su personalidad.

La educación académica para las mujeres es uno de los medios para lograr su integración al proceso de desarrollo completo, la plena igualdad con el hombre y el destierro de la discriminación por motivos de género. La oferta educativa en nuestro país es la misma para mujeres y hombres, pero las condiciones del entorno, así como la violencia epistémica y los sesgos cognitivos delineados por la cultura, se muestran en los resultados estadísticos que señalan una mayor presencia de hombres en los ámbitos educativos en comparación con las mujeres. En las comunidades rurales, los derechos fundamentales que como seres humanos les corresponden no se respetan en su totalidad o no se cumplen, y esto tiene un precio que paga la sociedad en general:

Si los hijos del labrador nunca tienen la oportunidad de aprender los misterios de la medición, pueden llegar al cementerio de su aldea “mudos y sin gloria”, sin saber nunca cuánto se les ha engañado. Y si al mismo tiempo se manda a los hijos de los comerciantes a escuelas donde se les enseña a ser mejores comerciantes, y a los hijos de los campesinos, donde se les enseña a ser mejores campesinos —es decir, más diligentes, leales y obedientes—, el problema de la estabilidad tiene un largo camino hacia su solución (Dore, 1983, p. 317).

## **EXCLUSIÓN EN LOS ÁMBITOS SOCIOEDUCATIVOS**

La situación del país parece predeterminar a la población con mayor pobreza, exclusión y rezago a no tener garantizado el acceso y la permanencia en la educación superior, lo que viola el derecho establecido en la Carta de Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948) e impide el desarrollo de habilidades y capacidades de este sector, lo que afecta de manera directa y negativa el progreso nacional. Los datos que presentamos a continuación dan cuenta del contexto en que se encuentra México respecto a estos escenarios: a) en México, el 6.9% de la población de 15 años y más no sabe leer ni escribir; b) las tasas más altas de analfabetismo se presentan en Chiapas, Guerrero y Oaxaca (con niveles superiores al 16%); c) la proporción de población de 15 años y más con menos de tres años aprobados de primaria es del 11.6%, y en las mujeres es del 12.6% mientras que en los hombres es del 10.5%; y d) la población en rezago por carencias sociales es del 28.7%, lo que equivale a 32.3 millones de personas (Coneval, 2020).

Con base en estas estadísticas, no se puede considerar a un país como desarrollado cuando casi el 7% de sus habitantes de 15 años en adelante es analfabeta. En cuanto al acceso y la permanencia educativa, se hace evidente el efecto embudo, pues, aunque en educación básica los datos son alentadores, no ocurre lo mismo en los de grados superiores.

Según los términos establecidos en la Ley General de Educación Superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), el Estado debe otorgar apoyos académicos a los estudiantes según criterios de equidad e inclusión, los cuales deben contribuir a la construcción de posiciones simétricas que disminuyan la discriminación y la exclusión, de tal manera que la educación se concrete como un derecho y no como un privilegio de élite. En educación superior, la inequidad es tan evidente que,

mientras el 80% de los jóvenes entre la población urbana de mediano ingreso tiene acceso a ella, en la población rural solo puede aspirar a tenerla el 3%, pero solo 1% ingresa y menos de 0.2% egresa y se titula (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2002).



Figura 3. Modelo de tránsito escolar en el sistema escolarizado. Periodo 2003-2019. Fuente: SEP, 2020, p. 14

El modelo refleja el comportamiento de cada 100 estudiantes que iniciaron su educación primaria en el ciclo escolar 2003-2004, y sigue su trayectoria hasta el egreso de la educación superior, por lo que se puede estimar cuántos lograron terminar sus estudios superiores en el ciclo 2019-2020. En la representación del modelo, las cifras dentro de los círculos señalan el número de estudiantes que abandonó temporal o definitivamente sus estudios. Como señala Millán (2005), en el país los pobres tienen muy poco acceso a la educación superior, de tal forma que un resultado de su bajo nivel en ese ámbito es la gran amplitud de las brechas salariales entre los no pobres y los pobres.

Hablar de rezago educativo en México es complejo en la medida en que se entrelazan pobreza y exclusión, y más aún cuando se trata de grupos indígenas, pues suelen quedar fuera de los sistemas de protección de derechos y garantías de acceso y permanencia en la educación.

Núñez y Ramírez (2002) encontraron que el tamaño de los hogares y el grado de educación eran determinantes de pobreza. Los autores sugieren la necesidad de fomentar el acceso a la educación de los más pobres, y en particular al nivel superior, en el que se pueden alcanzar los mayores retornos en educación. En esta misma línea, Mora (2003) señala que el acceso a niveles educativos altos es más limitado en la medida en que el ingreso disminuye, situación que padece la población empobrecida.

En la Ley General de Educación Superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), que trata sobre los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior, el artículo 10, fracción XXII, dispone “el establecimiento de acciones afirmativas que coadyuven a garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de estudiantes con discapacidad en los programas de educación superior”, lo cual ya es un reconocimiento de la

urgente necesidad de políticas educativas que promuevan la participación total y equitativa de individuos y comunidades de todos los orígenes en la continua evolución y formación de la sociedad, y que favorezcan la eliminación de las barreras que enfrentan los grupos indígenas, pues no pocas veces encaran problemáticas que aumentan la brecha educativa.

Pensar acerca del derecho a la educación superior en México en estos momentos no es un ejercicio superfluo. Hay que imaginar nuevos discursos y prácticas que nos permitan construir un futuro distinto y más prometedor, un porvenir más igualitario y justo para todos.

## **OBSTÁCULOS PARA EL INGRESO A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Mención aparte merece el tema de la permanencia escolar, pues el ingreso es solo el primero de los estadios del proceso educativo. Si alguien se incorpora en cualquier nivel y no concluye el ciclo, el sistema fracasa. Actualmente, los asuntos que conciernen a la educación superior en los pueblos indígenas y el sector rural para garantizar su ingreso y permanencia es un tema pendiente en las agendas de los gobiernos.

La atención y cobertura de los servicios educativos a nivel superior en general, y la inclusión de los pueblos indígenas en particular, no está estipulada como obligatoria en el artículo 3° constitucional; antes bien, queda a discreción de los estados, por lo que los grupos en rezago y los indígenas se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad, ya que se carece de estructuras y políticas educativas formales que incidan en este punto. A continuación, señalamos algunas notas distintivas del estado de Michoacán, uno de los que tiene mayor índice de rezago y pobreza en el país según estimaciones del Consejo Nacional de Población (2020).

El grado de marginación tiene que ver con múltiples factores, sobre todo económicos y de salud, que confluyen para que el índice de desarrollo humano se encuentre por debajo de la línea del bienestar, parámetro considerado en la medición estándar mundial que permite identificar si se cubren los requerimientos y necesidades básicos de los sujetos. La suma de estos elementos es una condición del poco o nulo desarrollo integral —el cual es un proceso cuyo objetivo proporciona a las personas una existencia digna que satisface sus necesidades biológicas o fisiológicas, emocionales, culturales, políticas, sociales y económicas básicas— y de la falta de políticas públicas que colocan en situación de exclusión y vulnerabilidad a los habitantes del estado.

Debemos señalar que Michoacán es un estado con una presencia importante de grupos indígenas con muy alto grado de marginación y pobreza que, de manera constante, aparece en los últimos puestos de cobertura, permanencia y calidad en la educación. Es evidente que hay una diferencia significativa en la disponibilidad, accesibilidad y calidad de la educación para los titulares del derecho según la ubicación geográfica del grupo étnico o social al que se pertenezca, al menos en Michoacán; estas diferencias aumentan si se suman las características particulares del contexto de los sujetos.

En el rezago que muestra la entidad en general se debe tomar en cuenta que en su territorio viven dispersos cuatro grupos étnicos, a saber: purépechas, náhuatl, matlazinca, y otomí-mazahua (Secretaría de Pueblos Indígenas, 2015), los cuales se integran

de los siguientes municipios: el pueblo purépecha de la región cañada se compone principalmente de los municipios de Chilchota, Cherán, Paracho, Zamora, Nahuatzeny Charapan, mientras que la región lago comprende: Morelia, Quiroga y Lagunitas; el pueblo otomí-mazahua está integrado por los municipios de Hidalgo, Maravatío, Tlalpujaua, Senguio, Tuxpan, Ocampo, Jungapeo, Zitácuaro, Juárez y Susupuato. El pueblo matlalzinca, de San Lucas, Huetamo, Carácuaro, Nocupécuaro y Tiquicheo de Nicolás Romero. Finalmente, al pueblo náhuatl, ubicado en la costa michoacana, corresponden los municipios de Coahuayana, Chinicuila, Coacolman y Aquila.

El pueblo matlalzinca tiene en su territorio únicamente al Instituto Tecnológico Superior de Huetamo. El pueblo otomí-mazahua cuenta con dos IES: Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Hidalgo y el Instituto Tecnológico de Zitácuaro. El pueblo náhuatl carece de escuelas de educación superior públicas, las más cercanas son el Instituto Tecnológico Nacional de Lázaro Cárdenas, el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga y el Instituto Tecnológico Superior de Apatzingán. El pueblo purépecha cuenta con el Instituto Tecnológico Superior Purépecha, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, y en su cercanía con el Instituto Tecnológico Superior de Zamora, Instituto Tecnológico Superior de Tacámbaro, Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro, Instituto Tecnológico Nacional de Jiquilpan y la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

Cabe señalar que la ciudad de Morelia, capital del estado, tiene la mayor concentración de IES: Escuela Normal Superior de Michoacán, Universidad Pedagógica Nacional, Normal Vasco de Quiroga (Tiripetio), Universidad Tecnológica de Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Instituto Tecnológico de Morelia y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Cerca de Morelia se encuentra el Instituto Tecnológico Superior de Uruapan y la Universidad Politécnica de Uruapan, las cuales se ubican relativamente cerca del pueblo otomí-mazahua.

El derecho a la educación, como lo señala McCowan (2012), se vuelve más bien un privilegio. Pedroza y Reyes (2022) plantean que la oferta de educación superior está concentrada en las metrópolis pese a los esfuerzos de expandir estatalmente los servicios educativos. Cabe mencionar que tomamos en cuenta únicamente las IES públicas, pues por el costo de las colegiaturas en las escuelas privadas, y dado el alto grado de marginación de Michoacán y su bajo desarrollo económico, es poco probable que sean una opción viable para quienes forman parte de los pueblos indígenas. De acuerdo con Schmelkes, “el sistema educativo actual tiende a seguir manteniéndolos en los niveles más bajos de desarrollo educativo y de aprendizaje” (2013, p.12).

Aunque hay avances en la creación de herramientas para brindar servicios educativos a las comunidades y zonas indígenas del estado, estos han sido insuficientes. En el mejor de los casos, se han mantenido los niveles de marginación y analfabetismo, evidencia de que falta trabajar en un conjunto de políticas estructurales que permitan la identificación y el empoderamiento de los grupos sociales.

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se permite a los integrantes de una comunidad, región, sociedad o país tener acceso a diferentes opciones de crecimiento en ámbitos como el educativo, laboral, material, recreativo y cultural, por mencionar algunos. Queda claro que el desarrollo humano se concentra en incrementar el bienestar integral del individuo.

La educación en las comunidades rurales de Michoacán está a cargo inicialmente de los padres de familia y del líder de la comunidad, quienes influyen en el desarrollo personal y profesional de sus miembros o lo determinan. Por lo regular, en México se tiene la idea, al hablar de usos y costumbres, que se hace referencia al conjunto de artesanías y gastronomía propios de una zona, cuando en realidad este planteamiento va más allá, ya que incluye procedimientos y prácticas que han permitido el abuso de poder y una estructura político-social que da pie a condiciones de vulnerabilidad y desventaja.

En las democracias modernas se defiende como punto central una amplia gama de intereses, libertades y oportunidades humanas, entre ellas la libertad de movimiento, el derecho de buscar empleo fuera del hogar, de reunirse, el derecho a la integridad corporal, a la educación, y a tener y adquirir propiedades. Sin embargo, Nussbaum (2009) recuerda que algunas religiones no apoyan el total de estas libertades, y que también se deben tomar en cuenta las condiciones de autogobierno de los pueblos indígenas, que no pocas veces privilegian el bienestar de la comunidad por encima del personal; es decir, las garantías individuales se ignoran cuando se trata de mantener el orden e interés social.

Sen afirma que “las identidades colectivas no deben estar nunca por encima de las decisiones individuales y de la libertad individual para delinear una personalidad propia” (2000, p. 12), y aquí es donde la función de la educación es crucial, pues brinda las herramientas necesarias para la creación de una identidad propia; así, el correlato esencial de la educación –es decir, las oportunidades de aprendizaje– cobra un importante lugar en el desarrollo humano.

Los análisis estadísticos en torno al tema del rezago educativo desde instituciones como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) tienen un alcance corto, pues se centran en la cobertura del nivel básico, es decir, primaria y secundaria, y dejan de lado los niveles correspondientes a educación media superior y superior. En los tiempos actuales, en los que hemos transitado hacia la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información, es esencial tener los datos completos. Parafraseando a Ballesteros (2002), el analfabetismo ya no se reduce a no saber leer y escribir, categoría que corresponde a la definición clásica; ahora también se tienen otros tipos de analfabetismo, que van desde el funcional y el tecnológico hasta el digital. Lamentablemente, la comunidad que conforma la mayor parte de los diferentes tipos de analfabetismo corresponde a las zonas de los grupos étnicos. López menciona que “el reclamo político indígena por reconocimiento, dignidad y una nueva ciudadanía incluyente ha visto la educación como un campo propicio y una acción estratégica para el desmontaje del sentimiento colonial que anida en las cabezas y corazones de los sectores cultural y políticamente hegemónicos” (2022, p. 12).

Horvath y Gracia, por su parte, añaden: “A medida que se intensifica la globalización, la población queda expuesta cada vez más a procesos de exclusión y marginación, en especial en zonas y territorios alejados de los grandes núcleos poblacionales urbanos” (2016, p. 173). El correlato esencial de la globalización es el liberalismo, presente en dos escenarios, a saber: el liberalismo económico, en cuya naturaleza se encuentra una doble falacia, pues, por un lado, apela a la libertad y el desarrollo del individuo y, por otro, señala que las diferencias económicas de los individuos se explican a consecuencia

del diferente esfuerzo que realizan, mientras que, como dice Plá (2022), el liberalismo multicultural, centrado en el desarrollo cognitivo, menosprecia las narraciones sobre el pasado, en especial las vinculadas al colonialismo europeo.

Zizek (1998) advirtió que el multiculturalismo constituye una faceta magnánima del capitalismo, que acierta a aceptar el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas, pero no del conjunto de derechos que tienen como ciudadanos, es decir, la discusión se centra más en derechos políticos constitucionales de corte legal, y pocas veces se detiene en revisar la estructura de las políticas públicas desde las cuales se privilegian los derechos culturales por encima de los derechos a la educación, “de ahí la importancia que tiene identificar, en los programas de educación y en otros documentos oficiales, aquello que se dice sobre el sujeto indígena; es decir, cómo se le nombra, qué elementos característicos se le atribuyen, qué tipo de relación entre el Estado y los pueblos indígenas se encuentra implícita y en qué lugar se coloca a dicho sujeto dentro de la trama social amplia” (Cabrera y Santos, 2022, p. 239).

Uno de los municipios con mayor presencia de grupos indígenas es Chilchota, en cuyo territorio se encuentra la cañada de los once pueblos purépechas, y donde las autoridades, por desgracia, no parecen dimensionar la importancia de la educación, pues entre las líneas de acción que proyectan para su gestión en el Plan Municipal de Desarrollo, publicado en el *Periódico Oficial del Estado de Michoacán* (2010), solo se consideran cinco ejes estratégicos: fortalecimiento de la administración pública, servicios públicos de calidad, desarrollo económico sustentable, desarrollo social incluyente y desarrollo ecológico y del medio ambiente. El tema de la educación es el gran ausente, y la proyección de trabajo en la materia se tiene programada para ser abordada hasta 2030, lo cual parece augurar un aumento del analfabetismo en la cañada de los once pueblos del estado de Michoacán.

Aun cuando las comunidades indígenas han sido sistemáticamente las menos favorecidas en México, siguen estando fuertemente afectadas, como lo muestra el Banco de Indicadores Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018). Los datos no son nada favorables, pues denotan un alza en la inasistencia (que no pocas veces se convierte en deserción) de los alumnos, atraso y rezago social.

## **INEFICACIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LOGRAR LA EQUIDAD SOCIOEDUCATIVA**

La manera que tiene el Estado de atender las necesidades de los ciudadanos es mediante la elaboración, aprobación, implementación y evaluación de políticas públicas, entendidas como su brazo ejecutor, tarea que le fue conferida en las elecciones y que el jefe del Ejecutivo asume al recibir el cargo. Respecto a las políticas públicas educativas, hay una enorme brecha entre lo teórico y la práctica. Grosso modo, los temas centrales tienen que ver con la eficiencia o nivel de aprovechamiento de los alumnos y con la cobertura, calidad, ingreso y permanencia, aunque, sin duda, no debemos olvidar la precaria situación de la infraestructura escolar, la falta de equipamiento tecnológico y una verdadera revisión de los currículos escolares desde enfoques meramente epistémicos y pedagógicos y no políticos.

Es prudente señalar la larga lista de conflictos atravesados por el magisterio en el estado, que van desde paros indefinidos, toma de instalaciones, rechazo a la aplicación de las distintas pruebas estandarizadas internacionales a los niveles educativos, hasta la histórica negación a la evaluación docente acompañada de venta de plazas. Tampoco debemos olvidar el pago con retraso a los profesores ni la falta de asignación de plazas a maestros y directivos en todos los niveles educativos del estado, sobre todo en las zonas rurales.

En cuanto a la calidad educativa, uno de los principales aspectos es la revisión de la eficiencia del sistema escolarizado, pues se mapea su *statu quo* en nuestro país y evidencia los estados que tienen mejores resultados de las acciones que ejecutan en torno al tema y cuáles deberían replantear sus políticas educativas con urgencia por el bajo índice que reportan. Según el estudio de la SEP (2020), el punto más alto de la eficiencia del sistema educativo nacional alcanzó apenas el 46% y este lo obtuvo la Ciudad de México; en el caso de Michoacán es de apenas 18%, con lo que se ubica como uno de los estados con mayor rezago en la cobertura de los sistemas educativos, y esto se constata con los resultados de las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes). Detrás de este porcentaje tan precario, se encuentran condiciones adversas que impiden que los estudiantes se desempeñen académicamente de la mejor manera y desarrollen las capacidades, habilidades y competencias necesarias para un logro óptimo profesional y personal:

En México, se estima que cerca de la mitad (43.8%) (1 688 075) de la población indígena en edad de cursar la educación obligatoria y una cuarta parte (23.8%) (450 327) de los hablantes de lengua indígena en la misma condición escolar viven en localidades urbanas [...]. Asimismo, esta población presenta índices altos de reprobación, deserción, abandono escolar y baja eficiencia terminal (Cabrera y Santos, 2022, p. 234).

Como parte de las políticas públicas, la educación en México forma parte del conjunto de derechos sociales, pero destaca entre ellos porque posibilita la superación de la exclusión y vulnerabilidad social. Ahora bien, dependerá de la visión del jefe de Estado el establecimiento de objetivos, metas y procesos para alcanzarlos, por lo cual los análisis de las políticas educativas no son ajenos al modo de gobierno, como lo establece Torres: “En particular, durante el siglo XX, la educación se ha ido convirtiendo cada vez más en una función del Estado. Los sistemas y las prácticas educativas están patrocinadas, ordenadas, organizadas y certificadas por el Estado” (2001, p. 19). Así, el fracaso en la educación es el fracaso del Estado, pues ha incumplido la tarea de brindar las condiciones para asegurar el bienestar de sus ciudadanos en este sentido.

En Michoacán hay una presencia importante de grupos indígenas que requieren atención aparte debido al grado de marginación de su entorno, aunque es el propio gobierno el que, en numerosas ocasiones, obstaculiza el desarrollo, ya que carece de acciones puntuales que combatan la inequidad en las instituciones académicas: “En el análisis de la política pública para la educación superior en México, la inherente diversidad del sistema resulta significativa para comprender los distintos efectos y alcances que ha tenido, acordes con las circunstancias históricas, geográficas y políticas de cada institución” (Buendía, 2019, p. 29). Un escenario educativo adecuado debe poseer características que ayuden a aprender, reflexionar e incluso a saber trabajar en comunidad y respetar los diferentes puntos de vista de los sujetos inmersos en el proceso.



Los datos del rezago educativo en Michoacán emitidos por el Coneval señalan cifras más altas para las personas de 16 años o más nacidas hasta 1981, y en 2018 fue del 36.4%, mientras que, para la población de 16 años nacidas a partir de 1982, el rezago en 2018 fue del 24.8%, aunque, de 2020 a 2022, las cifras aumentaron por la pandemia del SARS-COV-2.

La tarea de educar debería estar orientada a trabajar en función del estudiante y no de un sistema o interés institucional, por lo que se debe propiciar la colaboración para el desarrollo individual y colectivo mediante procesos de conocimiento interpersonal e intrapersonal que favorezcan la construcción de un escenario educativo flexible, multicultural, vasto y justo para las personas. Asimismo, hay que promover la convivencia y utilizar herramientas metodológicas que involucren la participación para hacer de la escuela un lugar de conocimiento.

Los gobiernos y el Estado deben encargarse de disminuir e impedir cualquier tipo de exclusión educativa; sin embargo, sus intereses prioritarios son otros y desatenden la problemática de la falta de oportunidades de las comunidades y pueblos amerindios. Los esfuerzos educativos de las autoridades federales, estatales y locales se han orientado, en gran medida, a cubrir los requerimientos de la Agenda 2030, adoptada por la ONU (2015). En este sentido, el ya extinto INEE retomó algunos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, de los cuales destacamos dos:

4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas indígenas, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Para el logro de las metas señaladas, el INEE, en el desarrollo de su agenda (2019) marcó como prioritarias las relaciones intergubernamentales para que formaran parte del esfuerzo conjunto de los órdenes de gobierno. La directriz 3 dispone mejorar la atención de niñas, niños y adolescentes indígenas. La recomendación 1 para el sistema educativo señala lo siguiente: “1. Romper el círculo de pobreza del contexto y de la oferta educativa” (INEE, 2019, p. 133).

El INEE destaca la importancia de establecer compromisos que involucraran a las autoridades locales, porque con frecuencia se muestran ajenas a la problemática educativa e incluso llegan a considerar que no es de su competencia. De ahí la relevancia de trazar directrices para mejorar la atención a niñas, niños y adolescentes, pero no debemos olvidar a los grupos indígenas que han pasado a formar parte de la población jornalera agrícola. Es lamentable que no se retomaran las recomendaciones y trabajos realizados por el INEE y que el poco terreno que se había avanzado se perdiera.

Entre las acciones tomadas por el gobierno estatal de Michoacán está la implementación del Programa Especial para la Atención a los Pueblos Indígenas en el periodo de gobierno 2015-2021, en el cual se establecieron diversas prioridades. Para el caso que nos ocupa, analizamos la prioridad 5.

Tabla. Prioridad 5

SECRETARÍA DE PUEBLOS INDÍGENAS

FODA SPI, PRIORIDAD 5: CUBRIR LAS NECESIDADES BÁSICAS Y PROMOVER LA INCLUSIÓN Y ACCESO DE LOS MÁS NECESITADOS.

PRIORIDAD TRASVERSAL 5 OBJETIVO 5.1

Tema	Estrategia	Acción	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Garantizar la inclusión y equidad educativa, salud y vivienda entre todos los grupos de la población	5.1.1 Reducir las brechas en materia de salud, educación y vivienda entre los distintos grupos de la población, principalmente de los que se encuentran en estado de vulnerabilidad.	5.1.1.1 Promover una educación con una perspectiva multicultural y plurilingüe.	*Existen iniciativas de promoción del Modelo Intercultural de educación como la UIIM, el Bachillerato Intercultural, los Centros de Investigación de la UMSNH, el Colegio de Michoacán y preparatorias interculturales por iniciativa de las comunidades indígenas.	*El establecimiento de una coordinación interinstitucional de las Universidades y Centros de Investigación para coordinar el modelo intercultural de educación en todos los niveles.  *Las iniciativas de la SPI para dicho fin son: la creación del Centro de Estudios de las Culturas Originarias de Michoacán y el Instituto de Lenguas Indígenas.	*Las iniciativas se encuentran dispersas sin una firme coordinación.  *Ninguna institución tiene presupuesto suficiente para dirigir un modelo multicultural de educación en todos los niveles.  *No se ha consolidado un modelo propio para el Estado de Michoacán.	*Continuidad de la política homogénea de educación sin respeto y sensibilidad sobre la diversidad cultural.  * Desvalorización y no integración de los conocimientos, técnicas, artes y saberes de los pueblos indígenas en la formación académica e investigación.  *Continuidad de la exclusión histórica de los pueblos indígenas.
		*Secretaría: SPI  *Unidad Responsable: Dirección de Programas sociales				

Fuente: Secretaría de Pueblos Indígenas, 2015, p. 66.

El programa consideró prioritario cubrir las necesidades básicas y promover la inclusión y el acceso de los más necesitados en diversas áreas, entre ellas la educativa, de salud y vivienda. Al analizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del programa, observamos que, teóricamente, estaba bien diseñado, contaba con temas específicos y estrategias. Uno de sus aspectos positivos es que centraba los esfuerzos en una sola estrategia: reducir las brechas en materia de educación de los grupos indígenas. Cabe destacar que la acción 5.1.1.1 se orientaba a promover una educación con perspectiva multicultural y plurilingüe. Sin embargo, coloca las fortalezas en instituciones que han dado escasos resultados y, como observamos en la misma tabla, en el rubro de debilidades, no se ha consolidado un modelo propio de atención para Michoacán. Respecto a las amenazas, las principales son la discontinuidad de las políticas y la histórica exclusión de los pueblos indígenas.

El gasto público orientado a la educación ha favorecido, de alguna manera, las zonas o sectores en los que no hay población indígena. Las leyes de desarrollo social, federales y estatales quedaron rezagadas en su aplicación, del mismo modo que las de educación, trabajo, desarrollo económico, seguridad, medio ambiente y las de los jóvenes. Todo esto se traduce en segregación de los sistemas educativos, de los sectores culturales y, por supuesto, del bienestar social.

## CONCLUSIONES

La falta de atención al tema educativo de las agendas políticas de los gobiernos federal, estatal y municipal es el quid de la marginación y la exclusión de las instituciones educativas, de niñas, niños y jóvenes indígenas y de quienes viven en zonas rurales, pues el Estado no ha sido capaz de garantizar de ningún modo su ingreso y permanencia, ni siquiera en la educación básica: “En el campo de la educación, las políticas públicas tienen que considerar, por un lado, las condiciones estructurales de desigualdad que afectan los más diversos aspectos de la vida social y material indígenas; por otro, las fallas del modelo teórico sobre el que se sustenta la educación” (Del Val, 2022, p. 329).

El objetivo de las autoridades consiste, según Martí y Dietz, “en contribuir a generar alternativas locales y regionales para la juventud, tan presionada a emigrar como ‘mano de obra no cualificada’” (2014, p. 15), lo cual es el destino de muchos jóvenes. Michoacán es uno de los principales estados expulsores de población tanto al extranjero como en territorio nacional (Inmujeres, 2009). La exclusión es un acto, por parte de las instituciones, de negación y omisión de oportunidades que se deben brindar a las personas. La participación de los jóvenes indígenas en la educación superior representa los porcentajes más bajos en cobertura, ingreso y permanencia: “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (CDESC, 1999).

Kymlicka subraya la importancia de salvaguardar el sistema de derechos y el Estado de bienestar de las personas y grupos menos favorecidos, y propone implementar los derechos polítécnicos o diferenciados, los cuales pueden entenderse también como discriminación positiva o acciones afirmativas: “La ejecución de este esquema solo tiene una condición: el respeto irrestricto a los derechos humanos, es decir, que en la salvaguarda de los derechos de las minorías no se sobrepasen los derechos inalienables de cada persona” (1996, p. 53).

Las autoridades estatales michoacanas ya habían fijado la mirada en los grupos menos favorecidos, entre ellos los jornaleros migrantes y las comunidades indígenas, y uno de los temas centrales era la cobertura e inclusión educativa: “La dimensión inclusiva del derecho a la educación supera el concepto de integración educativa, pues no trata la incorporación de las minorías a la corriente principal, sino la transformación del sistema educativo en pro de la satisfacción de las diversas necesidades del alumnado, y la explotación de la riqueza que representa tal diversidad” (Zardel, 2012, en Horbath y Gracia, 2016, p. 177). Las acciones estatales se quedaron en el primer nivel de trabajo de las políticas públicas, que es la planeación y las propuestas en el tema educativo. Lamentablemente, con el cambio de gobierno vino un nuevo proyecto y la agenda de trabajo se abandonó. Con ello se replicó el círculo vicioso de exclusión, vulnerabilidad y falta de oportunidades de desarrollo y capacitación profesional.

Aguado et al. señalan que “los resultados de Yalta (1999) suponen que la probabilidad de ser pobre es cada vez más baja en la medida en que el nivel educativo se incrementa, pues pasa de 44.3% sin escolaridad a 9.2% cuando se tiene educación superior” (2007, p. 42), de ahí la insistencia en que el tema educativo encabece las

agendas nacionales e internacionales. El reto social implica abordar los obstáculos que enfrentan los grupos indígenas y, para ello, se requiere la implementación de políticas públicas que permitan a la población en edad de cursar la educación superior acceder a las escuelas; asimismo, que los sistemas sean inclusivos y proporcionen oportunidades igualitarias para desarrollarse en un escenario de inclusión universal que facilite el transitar hacia su empoderamiento.

Reig-Bolaño et al. enuncian que “el empoderamiento implica un proceso y mecanismos mediante los cuales las personas, las organizaciones y las comunidades ganan control sobre sus vidas” (2014, p. 221). Las organizaciones que por su naturaleza ofrecen las herramientas para ello son, sin duda, las instituciones educativas, de ahí la imperiosa necesidad de luchar contra la exclusión y la discriminación de los jóvenes indígenas de Michoacán. De acuerdo con Santana, “es indispensable seguir abriendo espacios al interior de las universidades, seguir tomando el espacio académico como una trinchera de resistencia en la que podamos establecer nuestros propios posicionamientos políticos e ideológicos” (2022, p. 24), pues el desarrollo académico, personal y profesional no puede seguir siendo un privilegio ni se debe renunciar al carácter de derecho.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 53, pp. 361-389. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a3.pdf>
- Aguado, L. F., Girón, L. E. y Salazar, F. (2007). Una aproximación empírica a la relación entre educación y pobreza. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, vol. 38, núm. 149, abril-junio. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2007.149.7663>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). *Anuario estadístico: población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos: posgrado*. [http://cises.anuies.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=552&shelfbrowse\\_itemnumber=3097](http://cises.anuies.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=552&shelfbrowse_itemnumber=3097)
- Baltazar, M. (2022). La investigación académica desde la visión de una mujer color café. En Y. Santana (coord.) (2022). *Caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/caminares-comunitarios-y-academicos.pdf>
- Ballesteros, F. (2002). *La brecha digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Fundación Retevisión.
- Bartolomé, M. A. (2001). Etnias y naciones, la construcción civilizatoria en América Latina. *Diario de Campo*, núm. 30, Instituto Nacional de Antropología e Historia. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/12195/12980>
- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Buendía, A. et al. (2019). A debate la educación superior y la ciencia en México: recuperar preguntas clave. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 21, pp. 1-4.

- Cabrera, N. y T. Santos (2022). Educación intercultural en contextos urbanos. Prácticas y procesos en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Ley General de Educación Superior. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- CDESC (1999). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr_SP.pdf)
- Coneval (2020). *Informe de pobreza y evaluación, Michoacán*. [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes\\_de\\_pobreza\\_y\\_evaluacion\\_2020\\_Documentos/Informe\\_Michoacan\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Michoacan_2020.pdf)
- Consejo Nacional de Población (2020). Índice de marginación por entidad federativa y municipio. Nota técnico-metodológica. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/634902/Nota\\_tecnica\\_marginacion\\_2020.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/634902/Nota_tecnica_marginacion_2020.pdf)
- Del Val, J. M. (2022). Interculturalidad y diálogo de saberes en la educación superior. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion.pdf>
- Dore, R. (1983). *La fiebre de los diplomas: educación, calificación y desarrollo*. Fondo de Cultura Económica.
- Fábregas, A. (2011). Educación superior intercultural: el caso del estado de Chiapas. En S. Didou y E. Remedi (coords.). *Educación superior de carácter étnico en México. Pendientes para la reflexión*. Senado de la República/Cinvestav. [https://micrositios.senado.gob.mx/BMO/files/Educacion\\_Superior\\_distribucion.pdf](https://micrositios.senado.gob.mx/BMO/files/Educacion_Superior_distribucion.pdf)
- González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*. Era. [https://ru.iisociales.unam.mx/bitstream/IIS/5208/1/La\\_democracia\\_en\\_Mexico.pdf](https://ru.iisociales.unam.mx/bitstream/IIS/5208/1/La_democracia_en_Mexico.pdf)
- González, H. (2018). ¿Qué hacemos con los rechazados de las universidades? *Revista Nexos*, septiembre. [https://www.researchgate.net/publication/328127440\\_Que\\_hacemos\\_con\\_los\\_rechazados\\_de\\_las\\_universidades](https://www.researchgate.net/publication/328127440_Que_hacemos_con_los_rechazados_de_las_universidades)
- Höffe, O. (2000). *Derecho intercultural*. Traducción de Rafael Sevilla. Gedisa.
- Horbath, J. y M. Gracia (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, vol. 11, núm. 1, pp. 171-191. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ries/article/view/1373/1164>
- Inmujeres (Instituto Nacional de las Mujeres) (2009). *La situación de las mujeres michoacanas en el fenómeno migratorio*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Michoacan/mich\\_mujeres\\_fenomeno\\_migratorio\\_209.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Michoacan/mich_mujeres_fenomeno_migratorio_209.pdf)
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. (Publicaciones Informes 2019) <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/04/P11245.pdf>

- INEE (2018). Banco de Indicadores Educativos. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/indicadores-educativos/>
- Jonguitud, M. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 45-46. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182_S1A3ES.pdf)
- Kleinert, C. (2014). Intérpretes en lenguas indígenas como nuevos mediadores interculturales. En S. Martí y G. Dietz (coords.). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Ediciones Bellaterra. [https://www.researchgate.net/publication/283322834\\_Empoderamiento\\_y\\_educacion\\_superior\\_en\\_contextos\\_interculturales\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/283322834_Empoderamiento_y_educacion_superior_en_contextos_interculturales_en_Mexico)
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal del derecho de las minorías*. Paidós.
- López, L. E. (2022). Hacia una educación digna desde nuevos horizontes de sentido. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion.pdf>
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Martí, S. y Dietz, G. (coords.) (2014). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Ediciones Bellaterra. [https://www.researchgate.net/publication/283322834\\_Empoderamiento\\_y\\_educacion\\_superior\\_en\\_contextos\\_interculturales\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/283322834_Empoderamiento_y_educacion_superior_en_contextos_interculturales_en_Mexico)
- Martuccelli, D. (2012). *Sociologías del individuo*. LOM.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2014). Las universidades interculturales en México: un balance bibliográfico. En S. Martí y G. Dietz (coords.). *Empoderamiento y educación Superior en contextos interculturales en México*. Ediciones Bellaterra. [https://www.researchgate.net/publication/283322834\\_Empoderamiento\\_y\\_educacion\\_superior\\_en\\_contextos\\_interculturales\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/283322834_Empoderamiento_y_educacion_superior_en_contextos_interculturales_en_Mexico)
- McCowan, T. (2012). Is there a universal right to higher education? *British Journal of Educational Studies*. Traducción propia.
- Millán, N. (2005). Perfil de la pobreza en la costa atlántica. Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad. En L. F. Aguado Quintero et al. *Una aproximación empírica a la relación entre educación y pobreza*. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0301-70362007000200003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362007000200003)
- Mora, J. (2003). Las ganancias de tener un título: una aplicación al mercado laboral de Cali. *Lecturas de Economía*, Universidad de Antioquia, núm. 59, julio-diciembre, pp. 55-72.
- Nussbaum, M. (2009). *Libertad de conciencia* (traducción de Alberto Enrique Álvarez y Araceli Maira Benítez). Tusquets.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge University Press.
- Núñez, J. y Ramírez, J. (2002). *Determinantes de la pobreza en Colombia: años recientes. Serie estudios y perspectivas*. CEPAL, 1.

- ONU (2015). Objetivos del Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU (1999). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D50.pdf>
- ONU (1948). Carta de Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de los Estados Americanos (1948). Carta de la OEA. [https://www.oas.org/xxxivga/spanish/basic\\_docs/carta\\_oea.pdf](https://www.oas.org/xxxivga/spanish/basic_docs/carta_oea.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo (1989, 2014). Convenio núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales/Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)
- Padilla Arias, A. (2008). Las universidades indígenas en México: inclusión o exclusión. *Veredas. Revista de Pensamiento Sociológico*, número especial de educación: problemas y tendencias, pp. 35-59.
- Pedroza, R. y Reyes, F. (2022). Perspectiva de la educación superior en México 2030. *Interdisciplina*, vol. 10, núm. 27, mayo-agosto, pp. 289-313. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2022.27.82156> <https://www.scielo.org.mx/pdf/interdi/v10n27/2448-5705-interdi-10-27-289.pdf>
- Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, 12 de julio de 2010.
- Plá, S. (2022). Interculturalidades y currículum en América Latina. En A. L. Gallardo y C. Rosa (coords.). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion.pdf>
- Ramos, V. (2000). *La educación y la circularidad de la pobreza*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/446/246.%20La%20educaci%c3%b3n%20y%20la%20circularidad%20de%20la%20pobreza.htm?sequence=1&isAllowed=y>
- Reig-Bolaño, R., Foglia, F. y Martí-Puig, P. (2014). Empoderamiento de las comunidades y las personas a través de las TIC. En S. Martí y G. Dietz (coords.). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Ediciones Bellaterra. [https://www.researchgate.net/publication/283322834\\_Empoderamiento\\_y\\_educacion\\_superior\\_en\\_contextos\\_interculturales\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/283322834_Empoderamiento_y_educacion_superior_en_contextos_interculturales_en_Mexico)
- Reyna, P. y Vázquez, J. P. (2014). Logros y límites de una experiencia de trabajo. La labor del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas, en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En S. Martí y G. Dietz (coords.). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Ediciones Bellaterra. [https://www.researchgate.net/publication/283322834\\_Empoderamiento\\_y\\_educacion\\_superior\\_en\\_contextos\\_interculturales\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/283322834_Empoderamiento_y_educacion_superior_en_contextos_interculturales_en_Mexico)
- Robles, N. D. (2022). Somos granos de maíz que vamos construyendo nuestra mazorca: identidad, formación universitaria y nuevos espacios de lucha. En Y. Santana (coord.) (2022). *Caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/caminares-comunitarios-y-academicos.pdf>

- Santana, Y. (coord.) (2022). *Caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/caminares-comunitarios-y-academicos.pdf>
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, núm. 1, enero-abril. <https://rde.inegi.org.mx/index.php/2013/01/10/educacion-y-pueblos-indigenas-problemas-de-medicion/>
- Secretaría de Pueblos Indígenas (2015). Programa Especial para los Pueblos Indígenas de Michoacán (2015-2021). [http://laipdocs.michoacan.gob.mx/?wpfb\\_dl=42126](http://laipdocs.michoacan.gob.mx/?wpfb_dl=42126)
- SEP (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. México.
- Sen, A. (2000). La razón antes que la identidad. *Letras Libres*, núm. 23. [https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/pdf\\_art\\_6574\\_6044.pdf](https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/pdf_art_6574_6044.pdf)
- Torres, C. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismos*. Siglo XXI.
- Torres-Rivas, E. (1996). Consideraciones sobre la condición indígena en América Latina y los derechos humanos. En S. Sonia Picado, A. Cançado Trindade y R. Cuéllar (comps.). *Estudios básicos de derechos humanos V* (p. 378). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1839/24.pdf>
- Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Paidós.
- Unesco (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, 18 de julio. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787>
- Unesco (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. París, 5-9 de octubre. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- Zardel Jacobo, B. E. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Noveduc.
- Zizek, S. (1998). *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós.