

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 32 Número 19

2 de abril 2024

ISSN 1068-2341

---

## Entre Serpientes y Escaleras: Las Trayectorias de un Grupo de Estudiantes Indígenas en la Universidad

*Judith Pérez-Castro*

Universidad Nacional Autónoma de México  
México

**Citación:** Pérez-Castro, J. (2024). Entre serpientes y escaleras: Las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(19).

<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210>

**Resumen:** Los estudiantes indígenas representan el 1% de la matrícula en el nivel superior en México. La exclusión de la que han sido objeto constituye un problema estructural en el que confluyen factores internos y externos al sistema educativo. En este trabajo, abordamos las barreras y facilitadores en los estudiantes universitarios de origen indígena. La investigación se basó en la etnografía colaborativa y para el trabajo empírico realizamos entrevistas a profundidad a un grupo de alumnos y alumnas indígenas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En sus testimonios, los jóvenes apuntan a tres tipos de barreras principalmente: económicas, académicas y actitudinales con consecuencias tanto en sus aprendizajes y logro educativo, como en sus posibilidades de sentirse incluidos en la universidad. No obstante, paralelamente, destacan la existencia de ciertos apoyos, tanto a nivel institucional como de parte de sus familiares, compañeros y profesores. Concluimos que la situación que viven las y los jóvenes de los pueblos originarios es compleja, debido a los múltiples obstáculos que tienen que sobrellevar, de ahí que sea necesario fortalecer las acciones institucionales para identificar las necesidades de las y los estudiantes y mejorar sus condiciones educativas.

**Palabras clave:** barreras; facilitadores; educación superior; estudiantes indígenas

### **Between snakes and ladders: Trajectories of a group of Indigenous university students**

**Abstract:** Indigenous students represent 1% of the enrollment in Mexican higher education. The exclusion they have been subjected to is a structural problem, in which factors external and internal to the educational system come together. In this paper, we analyzed the barriers and enablers faced by Indigenous university students. The research was based on collaborative ethnography, and, for the empirical work, we conducted in-depth interviews in a sample of Indigenous students from the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The students' discourses highlight three kinds of barriers: economic, academic, and attitudinal. All these barriers have different consequences, on both student learning and educational achievement as well as students' chances of being included in the university. However, at the same time, students point out to the existence of support at the institutional level and from relatives, classmates, and teachers. We conclude that the circumstances experienced by Indigenous students are complex, due to several obstacles they have to overcome. For that reason, it is important to enhance institutional actions in order to identify Indigenous student needs and improve their educational conditions.

**Key words:** barriers; enablers; higher education; Indigenous students

### **Entre serpentes e escadas: As trajetórias de um grupo de estudantes indígenas na universidade**

**Resumo:** Os estudantes indígenas representam 1% das matrículas do ensino superior no México. A exclusão a que têm sido submetidos constitui um problema estrutural em que se combinam fatores internos e externos ao sistema educacional. Neste trabalho, abordamos as barreiras e facilitadores para alunos universitários de origem indígena. A pesquisa baseou-se na etnografia colaborativa e, para o trabalho empírico, realizamos entrevistas em profundidade com uma amostra de estudantes indígenas da Universidade Nacional Autônoma do México. Em seus testemunhos, os jovens apontam três tipos de barreiras: econômicas, acadêmicas e atitudinais, com consequências tanto para sua aprendizagem e aproveitamento escolar, quanto para as chances de se sentirem inseridos na universidade. No entanto, ao mesmo tempo, destacam a existência de alguns apoios, tanto a nível institucional, como dos seus familiares, colegas e professores. Concluímos que a situação vivida pelos jovens indígenas é complexa, devido aos múltiplos obstáculos que têm de superar, e por isso há a importância de fortalecer as ações institucionais para identificar as necessidades dos estudantes e melhorar suas condições educativas.

**Palavras-chave:** barreiras; facilitadores; ensino superior; estudantes indígenas

## **Entre Serpientes y Escaleras: Las Trayectorias de un Grupo de Estudiantes Indígenas en la Universidad**

En el presente artículo<sup>1</sup> exponemos las principales barreras que se les plantean a las y los jóvenes de pueblos originarios para ingresar y permanecer en la educación terciaria, así como los facilitadores que tuvieron a su disposición. El trabajo se desprende de un estudio más amplio desarrollado en cinco entidades de México, Puebla, Veracruz, Oaxaca, Chiapas y la Zona Metropolitana, y que abarca distintos establecimientos educativos, desde universidades públicas federales hasta escuelas normales.

Para los propósitos de este trabajo<sup>2</sup>, abordamos los resultados obtenidos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El artículo está organizado en cinco apartados, en el primero examinamos la desigualdad de oportunidades educativas en las personas de pueblos originarios, a partir de indicadores nacionales, poniendo énfasis en el nivel superior. En el segundo profundizamos en las barreras u obstáculos que afronta el alumnado indígena en la educación terciaria. En la tercera sección describimos la metodología del estudio, mientras que, en la cuarta presentamos los resultados, los cuales fueron organizados en: barreras económicas, académicas y actitudinales. Finalmente, en el quinto apartado hacemos algunas consideraciones sobre los efectos que tales obstáculos tienen en las y los estudiantes.

### **Desigualdad Educativa en la Población Indígena**

En las últimas tres décadas, el tema del alumnado de pueblos originarios en la educación superior ha ocupado un lugar cada vez más relevante en la investigación, especialmente, a partir de su presencia cada vez más constante en la matrícula escolar y la apertura de nuevas opciones de formación, como las normales indígenas y las universidades interculturales. Sin embargo, vistos en perspectiva, los avances han sido modestos y en general este sector de la población continúa siendo excluido de las oportunidades educativas.

En los años 90, por ejemplo, había 5.3 millones de personas indígenas y su nivel de escolaridad era bastante bajo (INEGI, 1990). De los individuos de 15 años o más, 13.7% había completado la primaria, 4.5% la secundaria, 1.1% la media superior y 0.6% la superior. En contraste, 37% no tenían ningún tipo de instrucción. La brecha educativa entre los indígenas y la población en general era enorme; en los primeros la proporción de personas con estudios posprimarios terminados era de 12.3%, mientras que en los segundos era de 41.5%, es decir casi 30 puntos porcentuales de diferencia (INEGI, 1990, 1993).

Hasta principios de los años 90, el criterio lingüístico fue el indicador fundamental en México para ubicar a la población de pueblos originarios, no obstante, a partir del año 2000, por primera vez se incluyó la pregunta de autoadscripción en el censo nacional. De este modo, en 2010, había 6.7 millones de personas de 5 años o más hablantes de una lengua indígena, mientras que, por adscripción la cifra llegaba casi los 15 millones (INEGI, 2020). Actualmente, se estima que hay 23.2 millones de mexicanos de 3 años o más que se autoidentifican como indígenas, de los cuales 7.4

---

<sup>1</sup> Este trabajo es producto de la investigación: "Indigeneity and Pathways through Higher Education", financiada por el Economic and Social Research Council (ESRC) (grant ES/S016473/1), Londres, Reino Unido.

<sup>2</sup> El artículo se elaboró como parte de la estancia de investigación realizada en la University of Bath, la cual fue financiada por el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la UNAM.

millones habla alguna lengua originaria. De estos últimos, 17.6% no tiene ninguna escolaridad, 67.6% ha cursado la educación básica, 10.1% tiene educación media superior y 4.6% ha llegado al nivel superior (INEGI, 2020; ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Escolaridad Población en General y la Población de Habla Indígena, de 3 Años o Más, en 2020*

	Población de 3 años o más (total) 119,976,584	Población de habla indígena de 3 años o más 7,364,645
Sin ninguna instrucción	6.4%*	17.6%**
Preescolar	5.1%	4%
Primaria	27.7%	41.7%
Secundaria	24.5%	21.7%
Media superior	18.7%	10.1%
Educación superior	16.9%	4.6%

*Nota:* Elaboración propia con base en INEGI (2020). \*Porcentaje respecto a la población total de 3 años o más. \*\* Porcentaje respecto a la población indígena de 3 años o más.

Los datos de la Tabla 1 permiten ver la brecha educativa entre los indígenas hablantes de una lengua originaria y los no indígenas. En ambos grupos el nivel que concentra la mayor proporción es la primaria, no obstante, en la población indígena, el porcentaje es 14 puntos porcentuales más alto que en la no indígena. A partir de la secundaria, la situación se invierte, es decir, la cantidad de personas no indígenas que logra avanzar hacia los niveles educativos más altos es mayor que en las de origen indígena. En la secundaria, la distancia entre unas y otras es de 2.8 puntos porcentuales, en la educación media superior se incrementa a 8.6, mientras que, en la superior llega a 12.3.

Específicamente, para el nivel superior, en las últimas dos décadas se han implementado diferentes medidas con el objetivo de ampliar el ingreso y la permanencia del alumnado de pueblos originarios. A nivel federal, se destacan las Becas de Manutención, antes Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). Además, a partir de 2003, se crearon las universidades interculturales, como una estrategia para ampliar la oferta de nivel superior en las regiones menos atendidas (Lloyd, 2019), por esta razón, operan en zonas con alta población indígena, aunque no están dirigidas exclusivamente hacia ellos.

Los establecimientos educativos, por su parte, han desarrollado algunas acciones como el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas y Afrodescendientes (SBEI), de la UNAM y el programa “Una apuesta de futuro”, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Asimismo, se han tomado medidas para identificar y dar seguimiento a las necesidades de estos educandos, entre las más importantes están el Programa Universitario de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la UNAM y el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana (UIA).

Con todo ello, se ha buscado incrementar la presencia del alumnado de pueblos originarios, pero sus alcances aún son limitados. En los últimos 6 años, el porcentaje de estudiantes inscritos tuvo un incremento de tan sólo 0.2% (ver Tabla 2). En el sector público, que es el que mayor cantidad recibe, la tasa promedio de estudiantes indígenas entre 2016 y 2022 fue de 1.6%, mientras que, para el sector privado fue de 0.1% (ANUIES, 2017, 2022).

**Tabla 2***Matrícula Educación Superior Total y de Hablantes de Lengua Indígena, por Ciclo Escolar*

	Matrícula total	Matrícula hablantes de lengua indígena	Porcentaje de hablantes de lengua indígenas respecto a la matrícula total
2016-2017	4,430,248	46,422	1%
2017-2018	4,561,792	49,471	1.1%
2018-2019	4,705,400	50,973	1.1%
2019-2020	4,931,200	53,431	1.1%
2020-2021	4,983,204	61,182	1.2%
2021-2022	5,068,493	62,000	1.2%

*Nota:* Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES para los años correspondientes.

En la distribución por los principales subsistemas, las universidades públicas estatales son las que concentran la mayor cantidad de estudiantes de pueblos originarios, seguidas por las universidades tecnológicas y después por las universidades interculturales, pero, el comportamiento de la matrícula ha sido muy desigual (Ver Tabla 3). En las universidades públicas estatales ha tenido un incremento constante, con excepción del ciclo 2017-2018 que registró un ligero descenso; de manera que, en los últimos 6 años el incremento ha sido de 38.6%. En cambio, en las universidades tecnológicas la matrícula decrece 2.4% en los dos primeros ciclos escolares, en los siguientes dos aumenta ligeramente, pero en los dos últimos ciclos vuelve a descender; en consecuencia, entre 2016 y 2022, la población de jóvenes indígenas queda más o menos en las mismas cifras con una pequeña disminución de 0.4%. Por otra parte, en las universidades interculturales, la matrícula se ha mantenido alrededor de los 5 mil estudiantes indígenas, con una tasa promedio de crecimiento de 2.9% entre 2016 y 2022 (ver Tabla 3).

**Tabla 3***Matrícula de Estudiantes Hablantes de Lengua Indígena en Licenciatura (Nivel Nacional), por Subsistema y Ciclo Escolar*

	Univ. Públicas Federales	Univ. Públicas Estatales	Univ. Púb. de Apoyo Solidario	Univ. Interculturales	Escuelas Normales Públicas	Univ. Tecnológicas
2016-2017	3,081	11,531	1,299	5,082	1,977	5,275
2017-2018	2,505	10,832	2,341	4,687	2,298	5,145
2018-2019	2,949	12,944	2,722	4,026	1,870	6,021
2019-2020	3,345	12,269	3,716	5,002	2,231	6,746
2020-2021	6,696	13,954	3,883	5,076	2,456	5,604
2021-2022	6,474	15,986	2,559	5,636	3,373	5,253

*Nota:* Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES para los años correspondientes.

Finalmente, si comparamos el porcentaje de jóvenes pueblos originarios con el total de la matrícula, al interior de cada subsistema, nos percatamos que en estos 6 años no ha variado mucho. Como era de esperarse, las universidades interculturales son las que mayor presencia tienen de estos alumnos, con una tercera parte del total de la población estudiantil, pero, en el resto de los subsistemas su participación es muy baja (ver Tabla 4). Las que menos representatividad tienen son las universidades públicas federales y las públicas estatales.

**Tabla 4**

*Matrícula Educación Superior Total y de Hablantes de Lengua Indígena, por Subsistema, para 2016 y 2022*

	2016		2022	
	Matrícula total	% estudiantes hablantes de lengua indígena	Matrícula total	% estudiantes hablantes de lengua indígena
Universidades Públicas Federales	537,824	0.6%	587,644	1.1%
Universidades Pública Estatales	1,152,683	1%	1,309,987	1.2%
Universidades Públicas de Apoyo Solidario	68,089	2%	67,525	3.8%
Universidades Interculturales	14,418	35.2%	18,730	30.1%
Escuelas Normales Públicas	83,586	2.3%	113,441	2.9%
Universidades Tecnológicas	241,688	2.2%	224,812	2.3%

*Nota:* Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES para los años correspondientes.

### **Barreras en la Educación Superior para los Estudiantes Indígenas**

La exclusión de la población indígena del sistema de enseñanza ha sido resultado de las normas, prácticas y condiciones institucionales que limitan su acceso a las oportunidades y recursos no sólo en lo educativo, sino también en lo económico, político, cultural y social. Éste es un proceso de larga data, que ha producido diversos efectos y que ha terminado por colocar a estas personas en una situación de desigualdad frente a otros sectores de la población. En suma, estamos frente a un problema de tipo estructural.

Sin embargo, decir que es estructural no basta porque el sistema social y el sistema escolar, aunque están interrelacionados, operan con lógicas propias, además, en ellos intervienen múltiples factores con consecuencias diferenciadas en la exclusión educativa (Dubet, 2009). En este apartado, nos interesa abordar algunas de las barreras u obstáculos que inciden en el acceso y permanencia de las y los jóvenes indígenas en la educación superior. Las barreras son aquellos factores y condiciones que restringen u obstaculizan tanto los aprendizajes como la participación del alumnado en la vida institucional, y que a la postre incrementan el riesgo de exclusión.

Diferenciamos entre barreras externas al sistema educativo, es decir, aquellas que se derivan de las normas, ideología, costumbres y condiciones del contexto en el que viven estos estudiantes, y barreras internas que, como su nombre lo indica, son las que se originan en las instituciones educativas como resultado de su organización, modelos y prácticas pedagógicas, las condiciones en las que operan, así como las ideas y actitudes de los actores educativos. Esta distinción la hemos planteado únicamente con fines analíticos, porque todos estos obstáculos interactúan entre sí y tienen consecuencias acumuladas, de hecho, la extensibilidad y el efecto de refuerzo son dos rasgos propios de las barreras (Pérez-Castro, 2019), sin embargo, hay diferencias entre ellas. Por ejemplo, la situación económica familiar sin duda afecta en el desempeño y permanencia del alumnado, sin embargo, la fuente de este obstáculo no radica en la educación, sino en la dinámica del mercado de trabajo y el crecimiento económico; en contraparte, las carencias formativas que tienen muchos de las y los jóvenes de pueblos originarios cuando llegan a la universidad, es un problema que se deriva de la poca efectividad que han tenido las políticas implementadas por el sistema educativo para este sector de la población.

Entre las barreras externas al sistema educativo, se encuentran las económicas, las sociales y las culturales. Con respecto a las primeras, como ya se ha señalado, gran parte de los pueblos originarios en México vive en condiciones de precariedad económica. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022), en 2020, 9.6 millones de indígenas estaba en situación de pobreza en los municipios con información disponible. Específicamente, en la población entre los 18 y 28 años que comprende el segmento de los que deberían estar en la educación superior, los porcentajes más altos de pobreza, cerca del 60%, se registraron en municipios pertenecientes a los estados de Puebla, Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Yucatán y Guerrero. Coincidentemente, estos cuatro últimos son los que tienen la mayor proporción de personas hablantes de lengua indígena, congregando al 50.5% del total del país (INEGI, 2022).

En este escenario enviar un hijo o hija a la escuela representa un costo de oportunidad alto, porque todos los miembros tienen que contribuir al sostenimiento familiar, lo que incluye a los niños, niñas y jóvenes. A esto se añaden los costos directos de la educación, es decir, los egresos por concepto de libros, materiales, cuotas escolares y transporte, entre otros. Estos gastos se incrementan cuando se avanza en el sistema educativo, porque las comunidades más pobres carecen de instituciones de educación media superior y superior, de ahí que las y los jóvenes que quieren seguir estudiando tengan que emigrar a las ciudades.

Las dificultades económicas hacen que muchas personas indígenas abandonen el sistema educativo una vez concluido el nivel básico o detengan su trayectoria en espera de mejores condiciones. Esta barrera también determina sus posibilidades de elegir la institución en donde lo harán, si pueden o no moverse de sus lugares de origen y si podrán dedicarse a sus estudios de tiempo completo o tendrán que trabajar para sostenerse (García et al., 2021; Peniche y Ramón, 2018).

Un segundo tipo de obstáculos externos son los sociales, que se refieren a las bajas expectativas hacia las personas de pueblos originarios a quienes se les considera ignorantes, incivilizadas, primitivas e, incluso, violentas o, en el otro extremo, necesitadas, desvalidas, sufridas e inocentes (Barbosa y Maia, 2021; Barreiro et al., 2019). Estas nociones construidas y reproducidas socialmente se convierten en prácticas discriminatorias y excluyentes que, a nivel de las instituciones, pueden limitar desde el acceso a los servicios hasta el ejercicio de los derechos, como por ejemplo a la educación. En México, 23.2% del total de la población indígena declara haberse sentido discriminado en la escuela o el trabajo (CONAPRED, 2018). Igualmente, se ha señalado que: “[...] en la mayoría de los actuales programas que se ofrecen en educación superior para la población indígena, las discriminaciones sobre los pueblos siguen marcando la división entre indios y no indios” (Navia et al., 2019, p. 3). Es decir, las barreras sociales no se quedan solamente a nivel de las

ideas, sino que sus alcances pueden llegar a la operación de las políticas públicas, la distribución de recursos y, en este caso, en el acceso a los servicios educativos.

Las diferencias culturales imponen otros obstáculos. La población mexicana se caracteriza por su riqueza y diversidad cultural, sin embargo, para las personas de pueblos originarios esto puede convertirse en una desventaja, ya que tienen que adaptarse al modelo “mestizo” predominante en el país. En algunas investigaciones como la de Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika (2002) se habla de la “distancia cultural”, el “choque migratorio” o los “traumas de adaptación” a los que se enfrenta el alumnado indígena. En ese mismo sentido, algunos estudios (Gallegos y Salazar, 2021; Martínez y Bustos, 2020; Navia et al., 2020) han destacado el proceso de acomodación identitaria que tienen que atravesar estos jóvenes en la universidad, lo que en algunos casos lleva a la reafirmación de sus pautas culturales y en otras a su rechazo. Dentro de las barreras culturales, las de tipo lingüístico suelen ser un marcador importante (Blanco, 2020), porque hablar una lengua originaria separa a estos estudiantes del resto de la comunidad institucional y, peor aún, para aquellos que no logran ser plenamente competentes en español, porque influye tanto en su rendimiento académico como en las relaciones con sus compañeros y maestros (Chávez, 2008; Villa, 2022).

Al interior de sus comunidades, el alumnado indígena tiene que lidiar con otras barreras culturales como las desigualdades de género, asentadas en usos y costumbres que cuartan las oportunidades educativas de la niñas y jóvenes, porque se espera que éstas se casen tempranamente y formen su propia familia, o bien, porque tienen que quedarse a ayudar con las tareas del hogar y el cuidado de los hermanos (Ceballos y Sidorova, 2022; UNESCO, 2020). Además, en muchos pueblos originarios, tanto hombres como mujeres tienen que cumplir con el *tequio*, que es un período de trabajo que hacen en beneficio de la comunidad, de manera que emigrar para continuar estudiando no siempre es bien visto por las demás personas.

A la par de los obstáculos externos están aquellos que se generan dentro del sistema educativo, entre los que se destacan: la formación escolar previa, las disposiciones normativo-organizativas, las barreras pedagógicas y las actitudinales. Con respecto a la formación escolar previa, es un hecho que las niñas, niños y jóvenes indígenas tienen resultados educativos más bajos que sus pares no indígenas. En la prueba PLANEA-ELSEN 2018, 71.5% del alumnado de 6° año hablantes de lengua indígena obtuvo el nivel “insuficiente” en Lenguaje y Comunicación, mientras que 75.3% lo hizo en Matemáticas. En contraste, en los no hablantes de lengua indígena las proporciones fueron de 45.9% y 56.8% respectivamente (INEE-UNICEF, 2019). Para el estudiantado de 3° de secundaria, en esta misma prueba, 62.4% de la población hablante de lengua indígena registró el nivel de “insuficiente” en Lenguaje y Comunicación, mientras que en Matemáticas la cifra ascendió a 80.3%. En los no hablantes de lengua indígena, los porcentajes fueron de 31.3% y 63% de manera respectiva (INEE-UNICEF, 2018).

Estos resultados no son fortuitos, las condiciones en las que estudia la gran mayoría de las niñas, niños y jóvenes de pueblos originarios son realmente precarias, muchas de las escuelas carecen de los servicios básicos, tampoco disponen de materiales didácticos, aulas, mobiliario y bibliotecas en buen estado, baños, computadoras e Internet. A ello, se agrega la fragilidad de la planta docente, debido a la alta movilidad del profesorado, las contrataciones temporales, el retraso en el pago de salarios, la disparidad entre el perfil profesional y los cursos que se imparten, el desconocimiento de la lengua de la comunidad, el ausentismo y el limitado acceso a las zonas en donde se encuentran las escuelas (de la Cruz y Heredia, 2019). Todo esto se convierte en desventajas acumuladas para las y los jóvenes indígenas, ya que no siempre poseen los conocimientos y habilidades para competir por un espacio en la educación superior y, cuando lo logran, tienen que invertir una mayor cantidad de tiempo y esfuerzo que sus compañeros para poder mantenerse.

Otro problema es el de las barreras normativo-organizativas, que comprenden aquellos obstáculos que se originan por la falta de políticas, lineamientos y programas para el seguimiento del

alumnado indígena. Tanto en México, como en Latinoamérica en general, se han reportado algunos esfuerzos relevantes por parte de las instituciones de educación superior (Ruiz y Mercader, 2018). No obstante, a la par, se ha señalado la poca articulación entre los programas enfocados a diferentes tipos de estudiantes en desventaja, como la población indígena, con discapacidad y de la diversidad sexual, los jóvenes de bajos recursos y migrantes, entre otros, lo que se traduce en vacíos o duplicidad de las acciones, así como en el uso poco eficiente de los recursos.

A ello se añade, la poca visibilidad institucional que tienen las y los jóvenes de pueblos originarios, aunque formalmente existan políticas destinadas para ello, lo que conduce al desconocimiento de sus necesidades (Mendoza, 2018), incluso, en algunos casos, los establecimientos ni siquiera cuentan con información estadística precisa sobre este sector de la matrícula. En el otro extremo están aquellos programas destinados a esta población, pero que no logran construir un diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad, en consecuencia “reducen dicho intercambio al contacto individual y aunque en principio reconocen la diferencia y la diversidad cultural, propician la inclusión de los indígenas a la estructura social establecida sin modificarla” (Villa, 2022, p. 954).

En cuanto a las barreras pedagógicas, las podemos dividir en las relacionadas con el currículum y las referidas al trabajo en el aula. Con respecto a las primeras, varias investigaciones (Martínez y Bustos, 2020; Mato, 2012; Navia et al., 2020; Olivera y Dietz, 2017) han denunciado el poco o nulo reconocimiento que los saberes, prácticas y valores de las comunidades indígenas tienen en los currículos de todos los niveles educativos, así como la reivindicación que hacen de la cultura occidental “mestiza”, que se convierte en el modelo a alcanzar por todas y todos los educandos. Esto se replica en el ámbito lingüístico, porque ni siquiera en la educación básica se ha logrado la meta de que todas las escuelas tengan maestros que hablen la misma lengua materna que la de los alumnos (INEE, 2019), situación que es peor en los niveles escolares más altos, porque la gran mayoría de las instituciones de educación media superior y superior se encuentran en centros urbanos y no fueron pensadas desde la perspectiva bicultural-bilingüe, sino para la población no indígena hablante de español (Gallegos y Salazar, 2021; García et al., 2018).

Las universidades interculturales han buscado desde sus respectivos ámbitos de acción contrarrestar este problema, sin embargo esto no ha sido sencillo, ya que, por un lado, deben hacer frente al rezago histórico en el que se encuentran las comunidades indígenas en el nivel superior y, por otro, “diseñar e implementar carreras universitarias local y regionalmente pertinentes que aseguren una empleabilidad no en contextos de emigración, sino en los contextos regionales de origen de su futuro estudiantado.” (Dietz, y Mateos, 2019, p. 173).

La otra cara de las barreras pedagógicas se observa en las prácticas docentes. Esto se relaciona tanto con el tema de la formación previa de las personas de pueblos originarios, como con las actitudes del profesorado. En la educación superior no sólo se espera que el alumnado posea determinados conocimientos y habilidades académicas, sino que sean autónomos, proactivos y críticos; en contraste, aún predomina el modelo de clases expositivas centrado en los contenidos disciplinarios, así como en lo que dice y hace el profesor (Czarny et al., 2018; Zabalza et al., 2014), a pesar de la tendencia a flexibilizar e innovar las estrategias de enseñanza. Este tipo de prácticas terminan por excluir a los alumnos con perfiles académicos poco consolidados, como los de origen indígena (Peniche y Ramón, 2018; Sartorello et al., 2024), ya que muchos van sumando una serie de desventajas a lo largo de su trayectoria escolar, requieren de mayor seguimiento y de apoyos más puntuales para responder a las exigencias de la universidad. Bajo ciertas circunstancias, esto produce tensiones entre el estudiantado indígena y sus compañeros o profesores, porque no los consideran con la suficiente capacidad para cursar la educación superior, situación en la que además se entrecruza la dimensión actitudinal.

Una última categoría la conforman las barreras actitudinales, que comprenden los modos, acciones y comportamientos adversos hacia el alumnado de pueblos originarios. Si bien éste es un problema que se origina en la discriminación y exclusión social hacia este sector de la población, se diferencian de ellas porque se refieren específicamente a la forma en que los miembros de la comunidad institucional, alumnos, docentes, directivos o personal administrativo, traducen las ideas y prácticas sociales en hábitos, trato, lenguaje y conductas negativas hacia las y los jóvenes indígenas. Actos como las burlas, la difusión de comentarios con los que se denuesta su origen o apariencia (Gallegos et al., 2020; García et al., 2018), el aislamiento y la atribución de apodos, así como la exclusión de los equipos de trabajo, la indiferencia hacia sus opiniones y la falta de reconocimiento a su desempeño por parte de sus pares o maestros, bajo el supuesto de que no tienen las aptitudes para estar en la universidad (Czarny et al., 2018; García et al., 2021), son algunas de las dificultades que enfrentan estos estudiantes. Estas barreras comparten los marcadores que producen los obstáculos sociales, como la lengua, los rasgos físicos, las costumbres y la situación económica (Blanco, 2020; Dorantes y González, 2020), la particularidad aquí es que la escala de observación se centra en los individuos, en la interacción cotidiana que tienen los actores educativos ya sea en las aulas, las oficinas, las áreas comunes u otros espacios institucionales.

### Marco Metodológico

Los resultados que aquí presentamos emanan de una investigación cuyo objetivo fue analizar los impactos que el tipo de institución tiene en las experiencias, identidades y habilidades de las y los jóvenes indígenas. Del crisol de resultados obtenidos, en este artículo nos interesa analizar las barreras que afrontan estos alumnos a lo largo de sus estudios universitarios. La indagación tuvo un enfoque cualitativo y como método recurrimos a la etnografía colaborativa que, como su nombre lo indica, pone énfasis en la participación de los colaboradores o participantes en las diferentes etapas del proyecto, desde su diseño hasta el trabajo de campo y la redacción de los informes o productos (Rappaport, 2018). Lo que se busca es que los sujetos no sean meros emisores de información, sino entablar un diálogo con ellos e incorporar sus ideas y comentarios en el proceso investigativo.

Para lograrlo, se consideraron varias etapas entre entrevistas a profundidad, grupos focales y organización de talleres y foros, además, se abarcaron diferentes tipos de instituciones de educación superior. Aquí, exponemos fundamentalmente los resultados obtenidos de las entrevistas a las y los estudiantes de pueblos originarios de la UNAM.

### El Contexto y los Sujetos de Investigación

La UNAM es una universidad pública federal, concentrada mayormente en el centro del país. Se encuentra distribuida en seis *campus*, 1 en la Ciudad de México y los otros 5 en el Estado de México, Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza; además cuenta con unidades académicas en los estados de Querétaro, Guanajuato, Michoacán y Yucatán, así como con otras sedes en diferentes partes dentro y fuera de México. Su oferta educativa incluye el nivel medio superior, técnico profesional, licenciatura, maestría y doctorado. Para el ciclo 2020-2021, la matrícula total alcanzaba los 366,930 estudiantes, de los cuales, 29.7% estaban en el bachillerato, 0.2% en el nivel técnico, 61.7% cursaban la licenciatura y 8.4% el posgrado (UNAM, 2021). Respecto al alumnado indígena, de acuerdo con datos de la ANUIES (2021), la matrícula de la UNAM para ese mismo año era de 2,373 personas hablantes de lenguas originarias.

Para nuestra investigación, el contacto con los entrevistados se hizo por dos vías: a través del PUIC, así como por medio de jóvenes indígenas que conocíamos previamente. Después de esto, seguimos la estrategia de redes o bola de nieve, en donde la selección queda conformada a partir de los sujetos que los propios entrevistados van recomendando. Los criterios establecidos fueron: 1)

que los jóvenes estuvieran estudiando o hubieran egresado de la UNAM, 2) que se autoadscribieran como indígenas y 3) que pertenecieran a carreras de distintos campos del conocimiento.

Realizamos un total de 25 entrevistas, a 16 mujeres y 9 hombres. El grueso de ellos tenía entre 20 y 24 años (10 personas) y entre 25 y 29 años (10 personas), además, 2 tenían entre 30 y 34 años, 1 estaba en el rango de entre los 35 y los 39, y 2 tenían de 40 años en adelante. 11 aún se encontraban estudiando y 14 habían egresado. Los entrevistados provenían de carreras como Pedagogía, Comunicación, Trabajo Social, Medicina, Ingeniería Geológica, Ingeniería Civil, entre otras. Con respecto al pueblo originario, 8 eran nahuas, 5 zapotecos, 4 mixtecos y 2 triquis, también, hubo personas de los pueblos amuzgo, maya, mazateco, mixe, purépecha y tzeltal. (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

*Características de los Entrevistados*

Entrevistado	Género	Edad	Carrera	Situación académica	Autoadscripción
1	Femenino	23	Trabajo social	6° sem.	Mixteco
2	Femenino	22	Pedagogía	8° sem.	Zapoteco
3	Femenino	25	Derecho	Egresada	Amuzgo
4	Masculino	28	Comunicación y Periodismo**	Egresado	Mixteco
5	Femenino	24	Biología	Egresada	Nahua
6	Masculino	28	Psicología	Egresado	Mazateco
7	Femenino	24	Trabajo social	Egresada	Triqui
8	Femenino	26	Trabajo social	Egresada	Triqui
9	Femenino	24	Desarrollo y gestión intercultural	4° sem.	Maya
10	Femenino	24	Pedagogía	8° sem.	Mixe
11	Masculino	30	Ciencias políticas	Egresado	Zapoteco
12	Femenino	21	Cirujano dentista	3 <sup>er</sup> año*	Nahua
13	Femenino	46	Derecho	10° sem	Mixteco
14	Masculino	27	Ingeniería geológica	8° sem.	Tzeltal
15	Femenino	23	Ingeniería civil	10° sem.	Mixteco

Entrevistado	Género	Edad	Carrera	Situación académica	Autoadscripción
16	Masculino	25	Ingeniería eléctrica electrónica	6° sem.	Nahua
17	Masculino	24	Médico cirujano	6° año*	Zapoteco
18	Masculino	20	Comunicación y periodismo**	5° sem.	Nahua
19	Femenino	38	Artes y diseño	Egresada	Nahua
20	Femenino	26	Ciencias políticas	Egresada	Zapoteco
21	Femenino	29	Ciencias de la Comunicación**	Egresada	Nahua
22	Masculino	28	Economía	Egresado	Nahua
23	Femenino	29	Estudios sociales y gestión local	Egresada	Purépecha
24	Femenino	31	Matemáticas	Egresada	Zapoteco
25	Masculino	40	Sociología	Egresado	Nahua

*Nota:* \* Los planes de estudio de estas carreras son anuales.

\*\*Aunque son carreras similares, la Facultad de Estudios Superiores, Aragón otorga el título de Licenciado en Comunicación y Periodismo, mientras que la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales lo otorga en Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Cada una tiene sus respectivos planes de estudio, así como perfiles de ingreso y egreso.

### Técnica e Instrumento de Investigación

Para la realización de las entrevistas a profundidad, se diseñó un guion con 6 dimensiones, que se definieron a partir de los objetivos de la investigación, la revisión de literatura sobre estudiantes indígenas en la educación superior y la discusión entre los miembros del equipo de trabajo: 1) Capital lingüístico-cultural, tanto familiar como comunitario, 2) Transición a la educación superior, 3) Experiencias en el campus, 4) Transformaciones identitarias, 5) Capital social y expectativas a futuro, y 6) Situación a partir de la pandemia. Estas dimensiones se utilizaron para todas las entrevistas realizadas en las diferentes instituciones que abarcó la investigación.

Las entrevistas se hicieron a través de la plataforma de Zoom, debido que esta etapa se desarrolló entre 2020 y 2021, es decir, durante el período de distanciamiento social por la pandemia. A pesar de ello, se logró construir un diálogo bastante abierto con los participantes, lo que nos permitió abarcar las diferentes dimensiones y, al mismo tiempo, que las y los jóvenes indígenas profundizaran en las temáticas importantes para ellos o que incorporaran otras. La duración de las entrevistas osciló entre 1:30 y 2 horas.

## Análisis de la Información

El análisis de las entrevistas se hizo a través del programa Atlas.ti 22. Para sistematizar la información, el primer paso fue establecer familias de códigos *etic* con base en las dimensiones del guion. Se definieron las siguientes: 1) Tejido familiar, 2) Comunidad, 3) Capital social, 4) Capital lingüístico, 5) Experiencia migratoria, 6) Trayectoria escolar previa, 7) Ingreso a la educación superior, 8) Experiencia en la educación superior, 9) Percepciones e ideas sobre los estudios universitarios, 10) Transformaciones identitarias, 11) Perfil y condiciones de egreso, 12) Expectativas futuras, y 13) Experiencias durante la pandemia.

El segundo paso consistió en delimitar conjuntos de códigos para cada familia, algunos fueron de tipo *etic* y otros *emic*, es decir, que surgieron del discurso de los propios entrevistados. Los referidos a las barreras se utilizaron en las familias Trayectoria escolar previa, Ingreso a la educación superior y Experiencia en la educación superior. Definimos 7 tipos de obstáculos: económicos, sociales, culturales, formación escolar previa, disposiciones normativo-organizacionales, académicas y actitudinales. Para los fines de este artículo nos enfocamos únicamente en las económicas, académicas y actitudinales, que fueron las más mencionadas por las y los entrevistados.

Finalmente, elaboramos códigos para identificar a los entrevistados, por ejemplo, Est2\_F, en donde “Est” corresponde a estudiante, “2” es el número consecutivo de la entrevista y “F” es al género que en este caso es femenino. Para los egresados, usamos las siglas Egr.

## Consideraciones Éticas

Un enfoque metodológico como el de la etnografía colaborativa, en donde los participantes están presentes en las diferentes fases de la investigación, necesita sustentarse en un planteamiento ético que contribuya a construir una relación de confianza entre investigadores y colaboradores, basada en la reciprocidad, en donde éstos sean bien informados de los alcances del estudio y otorguen el consentimiento informado y voluntario (Miles et al., 2014).

De este modo, desde que iniciamos el proyecto se organizaron reuniones con directivos y académicos de las instituciones participantes, en donde expusimos los objetivos, fases e implicaciones de la investigación. Posteriormente, nos pusimos en comunicación con las y los estudiantes para presentarles el proyecto y solicitar su colaboración. Una vez que aceptaron participar, antes de iniciar la entrevista, les planteamos el consentimiento informado que incluía los fines del trabajo y en donde también se les garantizaba el anonimato, la confidencialidad y el uso responsable de la información. Además, se les aclaró que tenían el derecho de no contestar alguna pregunta que consideraran incómoda o detener la entrevista si lo consideraban necesario. Finalmente, se les aseguró el acceso a la información a lo largo de todo el proceso de la investigación, para lo cual también se han organizado talleres y grupos focales con el objetivo de devolverles la información obtenida y escuchar sus comentarios o sugerencias.

## Resultados

### Barreras Económicas

De los diferentes obstáculos que las y los estudiantes de pueblos originarios deben sortear los de tipo económico tienen un peso preponderante. La aspiración de lograr una carrera universitaria es un asunto que trastoca la dinámica familiar porque, como consecuencia de las dificultades que enfrentan en este rubro, todos los miembros deben aportar al mantenimiento del hogar. En nuestra investigación, 10 de los entrevistados, casi la mitad, señalaron a los problemas económicos como una de las principales barreras para continuar estudiando, “el proceso de acceder

a la universidad fue un poquito “trabado”, porque en aquel entonces mi padre todavía estaba manteniendo la carrera de una de mis hermanas, a mí y a la más pequeña” (Est17\_M).

La falta de recursos es un problema que aqueja a una proporción significativa de la población mexicana, de hecho, se estima que el 44% vive en pobreza (INEGI, 2020). Sin embargo, las comunidades indígenas tienden a estar en circunstancias más críticas, porque registran niveles de pobreza más altos que el promedio de la población (INEGI, 2022) y además presentan carencias en varios de los indicadores sociales, como salud, vivienda, alimentación, seguridad y por supuesto la educación (CONEVAL, 2022). En este escenario, ingresar a la universidad representa una inversión muy alta para las familias y los estudiantes están muy conscientes de ello: “pues mi familia no es de muchos ingresos económicos, los teníamos muy limitados, entonces, se sintió mucha presión, pero a la vez alegría de que tuviera esa oportunidad [de estudiar]” (Egr\_11\_M); “hay mucha gente que su situación familiar y económica es distinta, porque, lo que decía, mi papá es taquero [...] Entonces, yo siempre digo: “mi carrera la tengo gracias a un puesto de tacos al pastor” (Egr24\_F).

Las dificultades económicas acompañan a las y los jóvenes indígenas a lo largo de su trayectoria universitaria, ya que, además de las colegiaturas, tienen que cubrir diferentes gastos desde la bibliografía y materiales de estudio, hasta el transporte, alimentación y vivienda. Los costos acumulados incrementan el riesgo de exclusión, no sólo porque eventualmente pueden verse obligados a dejar la universidad (Blanco, 2020), sino porque a la postre la falta de recursos es un factor que incide en su desempeño e, incluso, en su bienestar personal (García et al., 2021; Peniche y Ramón, 2018), ya que no siempre pueden afrontar otros gastos como el transporte, alimentación y atención médica. El siguiente testimonio ejemplifica la presión que rodea a estos jóvenes, cuando deciden continuar con la educación superior: “estuve a punto de desertar porque mi mamá me decía que era muy complicado [...] Todos los gastos que se incluye, a pesar de que la universidad igual y no pagaríamos, pero sí todo lo que es la renta, los servicios” (Est2\_F).

Para solventar estos costos algunos estudiantes (5) trabajan, ya sea de medio tiempo, los fines de semana o durante las vacaciones, “tuve que ir a trabajar y con la beca. A veces, me quedaba con 500 pesos mensuales, para libros, comida, todo eso para mí nada más y todo lo demás lo daba en casa” (Egr6\_M). Esta situación incrementa el esfuerzo que tienen que hacer para continuar con la carrera, porque no pueden dedicarse de tiempo completo a ella como el resto de sus compañeros.

Con todo, los jóvenes tuvieron algunos apoyos. En ciertos casos hermanos, tíos o conocidos les ayudaron económicamente, en otros les dieron alojamiento durante la carrera o los recomendaron para conseguir un trabajo. No obstante, la obtención de una beca ya sea la de Manutención que otorga el gobierno federal, la que ofrece el PUIC o como ayudante de investigación, fue el facilitador más señalado. 17 de los entrevistados se hicieron acreedores a este apoyo y todos ellos destacan la relevancia que ha tenido tanto académica como personalmente, “ha sido fundamental, para poder solventar mis gastos y todo lo de mis pasajes, materiales” (Est1\_F); “era como el principal sustento, que me servía dentro del aula y otro poquito que ocupaba en gastos de la escuela” (Egr21\_F). Algunos reflexionan que “sin la beca no hubiera podido estudiar o dedicarme completamente a la escuela sin trabajar” (Est10\_F).

Las becas son tal vez la estrategia más importante y recurrente de las políticas educativas de tipo compensatorio, tanto a nivel federal como institucional y, si bien les dan al alumnado mayor seguridad y autonomía para permanecer en la universidad (Villa, 2022), especialmente a los que vienen de sectores más desfavorecidos, por otra parte, pueden convertirse en una fuente presión adicional porque para conservarla tienen que mantener un promedio de calificaciones alto, algo que no es fácil cuando se tienen carencias formativas acumuladas. Adicionalmente, en varios de estos programas de becas prima una noción deficitaria respecto del alumnado indígena (Mendoza, 2018; Sartorello et al., 2022), que poco favorece al reconocimiento de sus capacidades y de su persona, así como a la atención de sus necesidades.

## Barreras Académicas

En México, existen enormes desigualdades en materia educativa porque, aunque la cobertura se ha hecho universal en la educación básica y se ha ampliado en la media superior, hasta ahora, no se ha logrado consolidar su calidad. Como hemos señalado, las escuelas indígenas y comunitarias son las que especialmente registran los resultados más bajos a nivel nacional. De este modo, las y los jóvenes de pueblos originarios llegan con muchas carencias al nivel superior porque, aunque tengan la misma escolaridad que sus compañeros, evidentemente no tuvieron acceso a la misma formación.

En nuestra investigación, la mitad (13) de las y los estudiantes indígenas reconocieron que éste ha sido un obstáculo a lo largo de su carrera universitaria, con múltiples consecuencias no sólo en sus calificaciones o en su formación, sino en la relación con sus profesores y compañeros. Las carencias académicas son un obstáculo al que se enfrentan desde el inicio de la universidad, “al principio en mis exámenes sacaba 5 o 4, a veces me iba muy mal” (Est14\_M); algunos jóvenes incluso llegan a cuestionarse sobre la pertinencia de su carrera, especialmente cuando lo que ven en la universidad difiere significativamente de sus experiencias, “me llegó a desilusionar en algunas ocasiones porque no encontraba lo que quería, sino que estaba en otro rumbo, que me alejaba cada vez más de mi realidad” (Egr5\_F).

Los obstáculos académicos se presentan en diferentes momentos de la trayectoria. Algunos de los más mencionados se remiten a los contenidos de los cursos, “hay unos que son muy interesantes, tienen un lenguaje un tanto más amable y otros que sí, pues son unas palabras medio raras, porque hay autores que, yo creo, crean sus propios conceptos” (Est2\_F); las habilidades analíticas “sentí ese hueco de formación [...] me costó adquirir el bagaje, el de la capacidad de análisis, creo que eso fue lo más complicado” (Egr21\_F); las habilidades de lectura, redacción y expresión oral “fue como muy difícil los trabajos, cómo estructurarlos, cómo hacer los ensayos” (Est1\_F), “a veces me trabo al hablar o, cuando escribo, trato normalmente de leer muchas veces para poder comprender y saber que estoy escribiendo bien” (Egr6\_M); y el aprendizaje del inglés “como que hay cierta frustración, que permaneció durante toda mi trayectoria académica, de querer aprender la lengua inglesa, me costó, hasta la fecha me ha costado muchísimo trabajo” (Egr8\_F).

Al igual que en otros países de América Latina, la educación superior en México y el sistema educativo en general se conformaron a partir de la racionalidad eurocéntrica, lo que se concretó en fines, prácticas y valores que tienden a excluir al estudiantado proveniente de grupos o sectores que no se adhieren a ellos (Mato, 2012), como por ejemplo las personas de los pueblos originarios, esto aunado al rezago educativo de estas comunidades, se convierte en un ámbito propicio para la reproducción de múltiples barreras que limitan las oportunidades del alumnado y que poco favorecen al desarrollo de instituciones justas y equitativas. En los testimonios de las y los jóvenes indígenas, observamos las dificultades que experimentaron para cumplir con el perfil que se espera tenga un estudiante universitario, debido a las deficiencias acumuladas durante su formación escolar previa (Navia et al., 2020; Villa, 2022), así como a la invisibilización de la que han sido objeto por parte del sistema educativo (Czarny et al., 2018; Martínez y Bustos, 2020).

Las y los estudiantes indígenas tienen muy claras las desventajas con las que llegan a la educación superior, especialmente, cuando se comparan con sus pares que tuvieron acceso a otras oportunidades formativas. “Había gente que venía de escuelas preparatorias muy prestigiosas, que venía con muchas lecturas que yo ni siquiera había hecho y, claro, el nivel de la discusión era muy distinto a lo que estaba preparada en ese momento” (Egr20\_F); “la educación no es muy buena en los pueblos, no vas a encontrar una secundaria, encuentras telesecundarias, [secundarias] técnicas, los profesores siguen siendo los mismos durante 30 años, no hay tanta exigencia” (Est12\_F); “la educación fue muy precaria; los profesores eran, pues no aprendía mucho, siento que no sabían cómo explicar” (Egr7\_F).

Adicionalmente, las y los jóvenes que crecieron y estudiaron en sus comunidades de origen arriban a la universidad con capitales culturales acotados, porque no tuvieron acceso a bibliotecas, museos, conciertos, viajes y otros insumos que son comunes para sus compañeros de la ciudad. “Uno viene con sus ritmos, con conocimientos más limitados que ellos y es un poco difícil al principio porque te enfrentas con estas personas que, como tal, saben mucho más que uno” (Est18\_M); “mis compañeros casi todos eran de la ciudad y se desenvolvían diferente [...] no sé todos hablaban y aportaban [...] No todo el mundo estaba acostumbrado a la investigación, a leer y a buscar en la biblioteca” (Est16\_M); “anteriormente no estaba tan familiarizada con este tipo de lecturas, conceptos [...] la verdad, yo nunca tuve acercamiento a leer mucho, no se me inculcó y tampoco me acerqué de pequeña a leer” (Est2\_F).

Además, se trata de jóvenes que, en su mayoría (14), son los primeros en llegar a la universidad y, aunque varios tienen hermanos, parientes o conocidos en la educación superior, no disponen del saber acumulado de quienes provienen de hogares con varias generaciones de profesionistas. Desconocen muchos de los procesos académicos y burocráticos de la universidad, así como los recursos que podrían aprovechar en su formación.

En ese sentido, el seguimiento del profesorado y la implementación de ajustes a las actividades pedagógicas, como diversificar las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación, pueden contribuir a contrarrestar estas barreras. Otros apoyos son las tutorías académicas y las mentorías entre pares, especialmente estas últimas no sólo favorecen al desempeño, sino a aprender la cultura institucional, que les permite adaptarse y ser incluidos en la universidad. Al respecto, las experiencias de nuestros entrevistados fueron muy diversas. La mayoría (12) destacó el apoyo brindado por sus profesores y compañeros. “No importaba si veníamos de otros estados, o del CCH, o de las prepas UNAM, porque los profes son muy buenos y pacientes, explican todo, si tienes dudas, preguntas y ellos están en toda su disposición de responder” (Est15\_F); “he tenido buenos compañeros, que tenemos el mismo objetivo y hacíamos grupos de estudio [...] cuando eran los exámenes, personas que nos conocíamos, que sabíamos que teníamos problemas con esos exámenes, nos juntábamos y nos ayudábamos” (Est14\_M).

Los vínculos que las y los estudiantes indígenas van construyendo con sus pares no sólo les ayudan a mejorar su desempeño, sino que les permite conocer la dinámica de la institución, adaptarse a los ritmos de la ciudad y sentirse acompañados, para aquellos que han tenido que emigrar de sus comunidades. Algunas investigaciones (Gallegos y Salazar, 2021; Navia et al., 2020; Peniche y Ramón, 2018) han destacado la importancia que tiene el profesorado en el proceso formativo del alumnado de pueblos originarios, en la motivación para continuar con sus estudios y en el reconocimiento de sus saberes y costumbres.

Otros jóvenes (6) subrayaron el trabajo del PUIC, en donde les ofrecieron cursos, seguimiento académico, equipo y orientación sobre algunos trámites, así como del programa de movilidad institucional que les permitió estudiar en otras universidades y ampliar su red de conocidos. “Ha sido una parte muy importante en mi formación como líder indígena, pero, también en toda la ayuda que me ha dado el PUIC para tener esta trayectoria universitaria” (Est13\_F); “en quinto o sexto semestre, me fui a Puebla a estudiar un semestre allá. Eso me motivó porque conocí a gente de otros países” (Egr25\_M).

En contraste, algunos (4) de las y los jóvenes consideraron que se necesitan apoyos más dirigidos, con base en el perfil y los requerimientos de la carrera. “El PUIC sí ofrece tutorías en ciertas materias, pero, ninguna se adecuaba a lo que yo estudiaba, por ejemplo, realizaban asesorías para inglés, para matemáticas” (Est3\_F). Mientras que otros (4) subrayaron algunos de los efectos que estos programas focalizados tienen en la reproducción de estereotipos o estigmas sobre la personas de los pueblos originarios, “tienes que llenar un formulario sobre tus vivencias o qué es lo que hace que te identifiques como indígena; yo la verdad esa categoría no la había reconocido hasta

que entré a la universidad” (Est10\_F); “al no hablar lengua, ya sienten que no pueden aplicar a la beca y que no son indígenas, o sea, ya no se autodenominan indígenas por la lengua” (Est15\_F).

Reconocerse, identificarse como parte de un sector de la población o de un colectivo es un proceso que conlleva la interiorización de roles, normas y símbolos construidos socialmente (Dubet y Zapata, 1989) que los sujetos resignifican constantemente a partir de sus representaciones, experiencias, negociaciones y emociones (Balderas, 2013) y también en la medida en que asumen nuevos roles. En ese sentido, ser “indígena” no puede remitirse únicamente a la portación de ciertos atributos, como hablar una lengua o utilizar cierta indumentaria (Gallegos et al., 2020; Mendoza, 2018; Navia et al., 2020); quedarse en este nivel conlleva el riesgo de reducir la identidad de estos jóvenes a una lista de cotejo que, en las instituciones educativas, ha contribuido a reproducir las condiciones de desventaja, así como a reforzar la imagen deficitaria presente en las políticas y programas dirigidos a este sector de la población estudiantil (Mendoza, 2018; Sartorello et al., 2022).

### **Barreras Actitudinales**

Los problemas económicos y académicos no son los únicos, sino que paralelamente las y los jóvenes indígenas afrontan dificultades para sentirse incluidos, reconocidos o aceptados por sus pares y maestros. La discriminación hacia estas personas sigue siendo una práctica bastante común en las instituciones educativas, resultado de décadas de políticas nacionales dirigidas hacia el mestizaje y “civilización” de los pueblos originarios para incorporarlos al desarrollo nacional, las cuales paulatinamente han cristalizado en “prácticas de discriminación fundamentadas tanto en lo cultural como en lo fenotípico, que crean un campo de relaciones donde casi todas las personas [en México] son susceptibles de ser discriminadas por racismo” (Blanco, 2020, pp. 143-144).

En nuestra investigación, la mayoría (17) de las y los estudiantes señaló haberse sentido discriminado, cuestionado y en ocasiones excluido por su manera de vestir, “varias veces iba por ejemplo con una camisa de mi comunidad, que es una camisa de manta y pues sí se sienten las miradas y la gente te mira no sé si raro o feo, pero te mira, eres llamativo” (Est16\_M); por su lugar de origen, “que seas de otro lugar, te dicen ‘foráneo’, es muy común [...] y realmente yo siento feo, nunca me importó, pero, si te pones a pensar, no está bien que en vez de su nombre digas ‘foráneo’” (Est12\_F); o porque sus costumbres eran diferentes a las de sus compañeros, “esas personas eran de ciudad y había ciertas actitudes, ciertas actividades que tenían que yo simplemente no entraba bien ahí. Me sentía muy incómodo y para segundo semestre me cambié de grupo” (Est18\_M).

La racialización de los pueblos originarios es un problema estructural al que las instituciones educativas han contribuido a naturalizar y reproducir (Mato, 2020), en consecuencia, las y los estudiantes indígenas continúan siendo discriminados. La discriminación no sólo se mantiene a través de las normas y organización institucional, sino también a nivel relacional, es decir, en la interacción cotidiana entre el alumnado indígena, sus compañeros y profesores. Asimismo, ésta puede darse a través de agresiones directas, como en el siguiente ejemplo: “Me dice [la maestra] ‘entonces, ¿de dónde eres?’, le dije ‘de Puebla, de un pueblo’. El punto es que me responde, ‘se te nota, como que eres de pueblo’ [...] ‘sí por tus rasgos, no sé tienes las facciones’” (Est12\_F); o bien, a través de agresiones de baja intensidad, “aunque no me dicen nada de manera directa, sí hacen comentarios que, aunque no sean abiertamente ofensivos, tienen un sentido de discriminación al marcar que las personas indígenas son desordenadas, borrachas, tienen un sentido negativo” (Egr22\_M).

Sin dejar de reconocer la labor que desde las instituciones educativas se ha hecho para denunciar, superar y sancionar la discriminación y el racismo, las experiencias de las y los estudiantes indígenas muestran la vigencia que ciertos marcadores, como la apariencia física, el tono de piel, la lengua o manera de hablar, la vestimenta y la situación económica, tienen en la permanencia y reproducción de las barreras actitudinales.

Finalmente, al igual que ocurre con otro tipo de obstáculos, las y los jóvenes desarrollan estrategias para superarlos y, en el camino, encuentran igualmente personas que los acogen, con los que tienden redes, apuntalan su permanencia y su convivencia en la universidad. Los apoyos y espacios de colaboración pueden generarse de diferentes maneras, con los profesores, “tuve maestras muy buenas [...] ellas sí estaban como más abiertas no sólo a hacer investigación educativa o enseñar pedagogía, sino también a valorar lo que yo sabía o mis crisis existenciales” (Est10\_F); los pares, “siempre ha sido mucho apoyo, incluso he recibido comentarios de mis compañeras de mucha admiración hacia mi persona, [me dicen] ‘qué bueno que estés aquí, que hayas logrado tantas cosas’” (Est1\_F); o los programas institucionales, “ya entrando al PUIC, te sientes identificado en el otro, aunque seamos de diferentes pueblos, lengua [...] Es muy bonito el vínculo que puedes formar con los otros, porque puedes hablar del campo, las fiestas, las convivencias, la relación” (Egr5\_F).

## Conclusiones

La situación que viven las y los jóvenes de pueblos originarios en la educación superior nos lleva a preguntarnos sobre sus posibilidades reales de ser incluidos y reconocidos. Visto en términos cuantitativos, la proporción de alumnos indígenas continúa siendo muy baja respecto a la matrícula total, alrededor del 1%, mientras que, desde el punto de vista cualitativo, los testimonios de las y los estudiantes evidencian un escenario de “serpientes y escaleras” en el que tienen que enfrentar múltiples obstáculos, pero, en donde también cuentan con ciertos apoyos que les permiten mantenerse.

El tema de las barreras en la educación, si bien no es nuevo, se ha trabajado fundamentalmente en el campo de la inclusión de las personas con discapacidad, en donde existe una vasta producción. En el caso del estudiantado indígena han sido menos analizadas. Algunos trabajos como el de Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika (2002) y el de Ceballos y Sidorova (2022) han discutido los principales obstáculos con los que lidian las y los jóvenes indígenas en la educación superior; no obstante, en otros (Gallegos et al., 2020; Mendoza, 2018; Navia et al., 2018; Peniche y Ramón, 2018; Sartorello et al., 2024; Villa, 2022) la atención no ha estado propiamente en las barreras, pero, las han abordado como parte de las problemáticas señaladas por el alumnado indígena.

En este artículo, hemos profundizado en las barreras económicas, académicas y actitudinales porque fueron las más reiteradas por las y los participantes. La carencia de recursos económicos es un problema externo al sistema educativo que, no obstante, impacta las trayectorias de muchas maneras, porque comprende una serie de factores que incide tanto en las decisiones de las y los jóvenes indígenas, como por ejemplo la institución y la carrera que van a estudiar, como en las condiciones en las que tendrán que hacerlo, es decir, si tienen que emigrar o el tiempo que podrán dedicarle a su formación en caso de que no logren obtener una beca. De este modo, mientras que, para el segmento de los jóvenes de sectores urbanos con capitales acumulados y relaciones sociofamiliares sólidas, cursar la universidad puede ser un paso bastante natural, para gran parte de las y los estudiantes indígenas representa una serie tensiones, muchas de las cuales se remiten a su situación económica.

Adicionalmente, estas personas enfrentan una serie de obstáculos académicos, como consecuencia del rezago acumulado en los niveles educativos previos. Es decir, aunque las oportunidades de escolarización se han incrementado, el sistema los continúa excluyendo porque no les brinda las bases para que aprendan o porque lo que aprenden les resulta insuficiente para cumplir con las exigencias de la universidad y competir en igualdad de circunstancias con sus pares.

Las instituciones educativas, por su parte, han implementado diversas estrategias para compensar las desventajas de este sector de la población estudiantil. Sin embargo, éstas han

mostrado varias limitaciones, entre otras cosas, porque tienden a verse de manera aislada y no como parte de una política integral que permita transformar la estructura institucional y hacerla más equitativa para todas y todos. Por ejemplo, se ofrecen apoyos académicos que no responden a las necesidades del alumnado, o bien, no se diseñan medidas para que los currículos sean más incluyentes y reconozcan los saberes, habilidades y valores de las comunidades originarias. Se trata de un problema estructural, pero, a diferencia de los obstáculos económicos, es interno al sistema educativo (Dubet, 2009), porque no tiene que ver con la capacidad, el compromiso o la motivación de las y los jóvenes, sino con los contextos de desigualdad con los que operan las instituciones.

Lo anterior favorece a la reproducción de las barreras actitudinales, las cuales, si bien tienen su origen en la discriminación que socialmente se ha hecho de los pueblos originarios, los establecimientos educativos actualizan y refuerzan a través del enfoque deficitario que está detrás de sus políticas y programas, así como de la imposición de determinados requisitos o atributos que deben cumplir las personas indígenas para obtener los apoyos. Los profesores y el alumnado concurren en la permanencia y transmisión de este tipo de obstáculos, cuando discriminan a las y los jóvenes de pueblos originarios en función de su desempeño, características físicas, vestimenta o manera de hablar, porque todo ello choca con el perfil que se espera de un estudiante “promedio”, o bien, en el otro extremo porque no concuerda con el estereotipo que tienen de los indígenas. Consecuentemente, estos alumnos y alumnas son discriminados por su hipervisibilidad, es decir, porque “se les nota” que provienen de algún pueblo originario o son ignorados porque no cumplen con el modelo ideal del estudiante universitario. Su bajo desempeño o el abandono de sus estudios tienden a adjudicarse a su poca capacidad, su limitado esfuerzo o su resistencia para adaptarse a las exigencias institucionales, en lugar de profundizar en el orden escolar que está detrás de tales resultados (Escudero et al., 2009).

Pero, a la par de estas barreras, las y los estudiantes disponen de ciertos facilitadores, como las redes de apoyo que construyen con sus amigos y profesores, así como las becas y tutorías académicas. Estas medidas, sin embargo, tienen que consolidarse y superar la visión fragmentada que limita sus posibles beneficios o que no aporta al cambio de las condiciones institucionales. Finalmente, deben abrirse a las y los jóvenes indígenas para que colaboren en la definición de sus necesidades, tengan más elementos para valorar sus impactos y participen en el diseño de estrategias que abonen a la erradicación de las ideas, prácticas y actitudes discriminatorias.

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2017). *Anuario educación superior 2016-2017 Técnico superior, licenciatura y posgrado V.2.2*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). *Anuario educación superior 2017-2018. Técnico superior, licenciatura y posgrado V.2.2*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2019). *Anuario educación superior 2018-2019. Técnico superior, licenciatura y posgrado V.3.2*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). ANUIES (2020). *Anuario educación superior 2019-2020. Técnico superior, licenciatura y posgrado V.1.3*.

- <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2021). *Anuario educación superior 2020-2021. Técnico superior, licenciatura y posgrado V.1.1*.  
<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2022). *Anuario educación superior 2021-2022. Técnico superior, licenciatura y posgrado V.1.1*.  
<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(3), 73-87.  
<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/117/120>
- Barbosa, S., & Maia, L. (2021). Representações sociais do “ser indígena”: Uma análise a partir do não indígena. *Psicologia: ciência e profissão*, (41), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221380>
- Barreiro, A., Ungaretti, J., & Etchezahar, E. (2019). Representaciones sociales y prejuicio hacia los indígenas en Argentina. *Revista de Psicología*, 37(2), 529-558.  
<https://doi.org/10.18800/psico.201902.007>
- Blanco, E. (2020). Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México. *Sociológica*, 35(101), 139-180. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732020000300139&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732020000300139&script=sci_arttext)
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., & Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 9-43.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032302>
- Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Ceballos, L. & Sidorova, K. (2022). Enfrentar barreras y construir proyectos: Experiencias de jóvenes mayas en torno a la educación superior. *Revista de Educación*, 13(27), 205-225.  
[http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6425/6501](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6425/6501)
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Prontuario de resultados*.  
[https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017\\_08.pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_08.pdf)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022). *El CONEVAL presenta las estimaciones de pobreza por grupos poblacionales a nivel municipal (2010-2020)*. Comunicado no. 14. 17 de octubre de 2022.  
[https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2022/COMUNICADO\\_14\\_POBREZA\\_GRUPOS\\_POBLACIONALES\\_A\\_NIVEL\\_MUNICIPAL.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2022/COMUNICADO_14_POBREZA_GRUPOS_POBLACIONALES_A_NIVEL_MUNICIPAL.pdf)
- Czarny, G., Navia C., & Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-108.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n188/0185-2760-resu-47-188-87.pdf>
- De la Cruz, I., & Heredia, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e24), 1-11.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>

- Dietz, G., & Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008>
- Dorantes, J., & González, M. (2020). Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios. *El Cotidiano*, (223), 19-35. [https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2021/05/ilovepdf\\_merged-66.pdf](https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2021/05/ilovepdf_merged-66.pdf)
- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 197-214. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801010.pdf>
- Dubet, F., & Zapata, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7(21), 519-545. <http://www.jstor.org/stable/40420036>
- Escudero, J. M., González, M., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64. <https://ricoei.org/RIE/article/view/660/1246>
- Gallegos, G., & Salazar, T. (2021). Identidades juveniles indígenas: Influencia de las transiciones a contextos universitarios y urbanos. El caso de Chiapas, México. *Revista CPU-e* (32), 33-61. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2733>
- Gallegos, G., Salazar, T., & Martínez, R. (2020). Procesos identitarios de jóvenes indígenas universitarios: La experiencia en el estado de Chiapas, México. *Revista Internacional de Humanidades*, 7(1), 61-76. <http://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i01/61-76>
- García, F., Chávez, M. E., & Suárez, M. (2020). Pobres, pero con riqueza cultural. Representaciones sociales de estudiantes sobre la multiculturalidad en la Universidad Autónoma Chapingo. *Textual*, (77), 409-437. <http://dx.doi.org/10.5154/r.textual.2021.77.14>
- García, I., García, A., & Silas, J. (2018). Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(2), 199-228. <https://www.redalyc.org/journal/270/27057946009/27057946009.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (1990). *XI Censo general de población y vivienda 1990. Tabulados. Lengua indígena*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1990/#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (1993). *Estados Unidos Mexicanos. Resumen general. Tabulados complementarios Tomo I. XI Censo general de población y vivienda 1990*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo de población y vivienda 2020. Población de 3 años y más, por habla indígena y lengua INALI y según nivel de escolaridad y grado*. [https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=](https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Comunicado de prensa 430/22*. 8 de agosto de 2022. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. [https://www.unicef.org/mexico/media/936/file/PEPIA\\_2017.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/936/file/PEPIA_2017.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y UNICEF (2019). *Breve panorama educativo de la población indígena 2018*. INEE-UNICEF. [https://www.unicef.org/mexico/media/4031/file/Breve%](https://www.unicef.org/mexico/media/4031/file/Breve%20panorama%20educativo%20de%20la%20poblacion%20indigena%202018.pdf)

- 20panorama%20educativo%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%202018.pdf
- 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* (pp. 69-96). UNAM / IISUE – PUEES.
- Martínez, E., & Bustos, R. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural, *Didac* (76), 14-23  
[https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/5890/DIDAC\\_076\\_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/5890/DIDAC_076_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mato, D. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 17-101). IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2020). El racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 15-33). EDUNTREF.
- Mendoza, R. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1-35  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Navia, C., Czarny, G., & Salinas, G. V. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (52), 1-15.  
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-002)
- Navia, C., Czarny, G., & Salinas, G. (2020). Marcas étnicas y autoreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 28(166), 1-16.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781>
- Olivera, I., & Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), 7-39.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92122017000200001](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122017000200001)
- Peniche, R., & Ramón, C. (2018). Desempeño académico y experiencias de estudiantes universitarios mayas en Yucatán, México *Alteridad*, 13(1), 120-131.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.09>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (53), 1-22.  
[http://dx.doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-003](http://dx.doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003)
- Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En X. J. Leyva et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo I; pp.323-352). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzv7.1>
- Ruiz, A., & Mercader, C. (2018). Análisis institucional de las políticas y prácticas internacionales de la calidad en la equidad en las IES de Latinoamérica. En J. Gairín y G. Palmeros (Coords.), *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior* (pp. 41-65). Wolters Kluwer.
- Sartorello, S., Gómez, M., Santana, Y., & Guajardo C. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (62), 1-25. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2021). *Agenda estadística 2021*.  
<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2021/disco/index.html>
- Villa, L. (2022). Sin sueños no hay futuro: Aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(4), 941-978. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v84n4/2594-0651-rms-84-04-941.pdf>
- Zabalza, M., Cid, A., & Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39-54.  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/23766812.pdf>

## Sobre la Autora

### Judith Pérez-Castro

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

[pkjudith33@yahoo.com.mx](mailto:pkjudith33@yahoo.com.mx)

Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – UNAM. Profesora del Posgrado en Pedagogía en la misma institución. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 2), del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. Líneas de investigación: Equidad e inclusión educativa y Políticas educativas. Última publicación: Pérez-Castro, J. y Piña, J. M. (2024). Representaciones sociales de estudiantes de bachillerato sobre las personas de los pueblos originarios. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (62), 1-21.

<https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 19

2 de abril 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---