



Claves

Viejas y nuevas formas de discriminación hacia los estudiantes indígenas en universidades convencionales

Old and new forms of discrimination against Indigenous students in mainstream universities

JUDITH PÉREZ-CASTRO* | YASMANI SANTANA COLÍN**
MICHAEL DONNELLY***

En este trabajo analizamos las prácticas de discriminación que afrontan un grupo de estudiantes indígenas de dos universidades de la Ciudad de México. La indagación consistió en una etnografía colaborativa, para lo cual realizamos entrevistas a profundidad a una selección de 16 alumnos de diferentes carreras. Encontramos que los jóvenes viven diversas formas de discriminación, tanto de tipo institucional como cultural; los principales detonantes del trato peyorativo hacia ellos son el lugar de origen, la situación económica, la vestimenta y el idioma. Concluimos que estas formas de discriminación se remiten a los sistemas de inequidad arraigados en la estructura social, sin embargo, las instituciones educativas pueden contribuir a cambiarlos si miran críticamente los conocimientos que transmiten, los valores y prácticas que detentan, así como los procesos que excluyen a las personas que han sido etiquetadas como “diferentes”.

Palabras clave

Discriminación
Educación superior
Estudiantes indígenas
Interculturalidad
Identidad

Recepción: 29 de marzo de 2024

Aceptación: 23 de septiembre de 2024

eLocation: e61777

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61777>

Claves

In this paper we analyze the discrimination practices faced by a group of Indigenous students from two universities in Mexico City. The inquiry consisted of a collaborative ethnography, for which we conducted in-depth interviews with a selection of 16 students from different careers. We found that young people experience various forms of discrimination, both institutional and cultural. The main triggers for pejorative treatment are place of origin, economic status, clothing, and language. We concluded that these forms of discrimination refer to the systems of inequality rooted in the social structure, however, educational institutions can contribute to changing them if they look critically at the knowledge they transmit, the values and practices they hold, as well as the processes that exclude people who have been labeled as “different”.

Keywords

*Discrimination
 Higher education
 Indigenous students
 Interculturality
 Identity*

* Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Líneas de investigación: educación, desigualdad e inclusión; políticas de educación superior; educación, ciudadanía y derechos humanos. CE: pkjudith33@yahoo.com.mx.

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

** Profesor-investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (México). Doctor en Estudios Latinoamericanos. Líneas de investigación: acceso de jóvenes indígenas a la universidad; intelectuales indígenas y formación académica; educación intercultural. CE: yasmanisantanacolin@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-2402-6881>

*** Profesor titular en la Universidad de Bath (Reino Unido). Doctor en Filosofía. Líneas de investigación: geografías de la educación; transiciones juveniles y cambio social contemporáneo; indigenismo y educación; política educativa y movilidad social. CE: mpd35@bath.ac.uk.

 <https://orcid.org/0000-0003-3357-8178>

INTRODUCCIÓN¹

El objetivo en este artículo es analizar la discriminación que enfrenta un grupo de estudiantes indígenas de dos universidades de la Ciudad de México. Particularmente, nos centramos en dos dimensiones de la discriminación: la institucional, en la que se destacan prácticas como la desautorización de los saberes de los pueblos originarios, la invisibilización de las necesidades académicas del alumnado y la folclorización de sus prácticas; y, en segundo lugar, la discriminación cultural, que incluye el trato peyorativo por su apariencia física, vestimenta, origen social y lengua.

El texto se organiza en cinco apartados: en el primero, abordamos el tema de la discriminación a partir de los aportes de la sociología y la psicología social, con énfasis en las dimensiones institucional y cultural; en el segundo, exponemos algunas investigaciones hechas en México sobre las y los estudiantes de pueblos originarios en la educación superior; en las secciones tres y cuatro presentamos la metodología en la que se basó nuestro estudio y se discuten los resultados obtenidos. Concluimos que las universidades continúan siendo un espacio bastante ajeno a las personas indígenas, sin embargo, tienen la capacidad de hacer un ejercicio de autocrítica y transformar las condiciones que reproducen las formas de discriminación hacia la diferencia.

LA DISCRIMINACIÓN COMO PROBLEMA SOCIAL

El trato peyorativo y la exclusión de los considerados diferentes por razones de género, etnia, discapacidad, color de piel, religión, situación migratoria y nacionalidad, entre otras, ha sido un problema presente en la vida social. Sin embargo, hasta principios del siglo xx la discriminación era entendida como el resultado natural de las discrepancias intergrupales, noción que en gran medida se sustentaba en los desarrollos científicos de la época, en donde los blancos eran vistos como superiores frente a otras razas catalogadas como atrasadas (Duckitt, 2010).

El capitalismo racial, impulsado por el colonialismo ejercido por Europa y los Estados Unidos hasta las primeras décadas del siglo pasado, dejó un profundo legado de racialización hacia ciertos grupos que se ha mantenido hasta nuestros días. Se caracteriza por la discriminación que hace entre identidades, grupos, territorios y entidades con base en argumentos ideológicos, en donde los estándares establecidos por el grupo étnico-racial dominante, por lo general blancos occidentales, son utilizados para juzgar a los demás grupos (Melamed, 2015).

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

En este contexto, la educación ha sido un ámbito altamente racializado en su núcleo; su desarrollo tiende a moverse entre dos fuerzas: la clausura y la desposesión (*enclosure/dispossession*) (Gerrard *et al.*, 2022). El currículo es una prueba fehaciente de ello; por ejemplo, en la educación superior en México se naturalizan contenidos occidentalizados de los blancos y mestizos (Budar *et al.*, 2022; Czarny *et al.*, 2018; García *et al.*, 2018; Sartorello *et al.*, 2024), es decir, el currículo se “clausura” en torno a este tipo de conocimientos, lo que termina por anular los saberes de las minorías racializadas. No es de extrañar, entonces, que las y los estudiantes de pueblos originarios enfrenten múltiples formas de discriminación en las instituciones educativas.

La discriminación es “el comportamiento sesgado que incluye tanto acciones que dañan o perjudican directamente a un grupo, como aquéllas que favorecen injustamente a un colectivo en particular, lo que produce una desventaja relativa para los demás” (Dovidio *et al.*, 2010: 9) (traducción propia). Sus manifestaciones más comunes son la segregación o el rechazo abierto hacia ciertos individuos o categorías sociales, las agresiones físicas y verbales, así como la negación de algún derecho, apoyo o beneficio públicos. El racismo es una forma particular de discriminación sustentado en la falsa idea de que entre los grupos humanos existen diferencias genéticas o biológicas, las cuales se manifiestan en características físicas o jerarquías naturales (Solís *et al.*, 2019). Dado que esta creencia se construyó fundamentalmente por países occidentales con población blanca, las personas y los pueblos que no se corresponden con este modelo han sido racializados, ya sean indígenas, afrodescendientes, gitanos, musulmanes o judíos, entre otros (Mato, 2020). Más recientemente, como resultado de la sanción social atribuida a las prácticas discriminatorias, el racismo aversivo ha cobrado cada vez más fuerza (Dovidio y Gaertner, 2000). Éste comprende formas disimuladas de discriminación, sustentadas en prejuicios menos perceptibles a primera vista, pero con alcances iguales o mayores a los de la discriminación abierta.

Una piedra angular para entender la forma en que el capitalismo racial reproduce las desigualdades étnico-raciales es a través de la institucionalización de la diferencia. La discriminación institucional se refiere a los “sistemas camuflados de inequidad incrustados dentro de las estructuras que sustentan la sociedad, como las leyes y las políticas... se fundamentan en creencias personales arraigadas en prácticas institucionales, que se traducen en resultados desiguales entre grupos” (Hope *et al.*, 2019: 62) (traducción propia). Sus efectos pueden trastocar los derechos y oportunidades en distintos ámbitos sociales, como el empleo, el ingreso, la vivienda, la educación y los servicios de salud.

A la par de lo anterior se encuentra la discriminación cultural, que incluye las creencias y reglas que dan forma a las prácticas normativas y que contribuye a mantener la supremacía histórica y cultural de la categoría social dominante en detrimento de las demás (Hope *et al.*, 2019). Conlleva la

exaltación de los valores, hábitos, tradiciones, saberes y formas de vida de un determinado grupo social y su imposición a los demás. El arraigamiento de este tipo de discriminación puede tener efectos tan profundos que, bajo ciertas circunstancias, los dominados defienden las ideas y valores que los ponen en desventaja, es decir, desarrollan una falsa conciencia (Dovidio *et al.*, 2010). Esto es lo que Quijano (1968; 2007) denominó “colonialidad” para el contexto de América Latina, la cual hasta hoy subyace en los distintos ámbitos institucionales y determina el funcionamiento tanto de la dimensión material como de la subjetiva. Su resultado ha sido la consolidación del pensamiento racista, que negativiza los rasgos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como sus legados histórico, cultural y lingüístico (Walsh, 2005).

Finalmente, la discriminación no sólo tiene consecuencias permanentes en las vidas de las personas, sino que su efecto multiplicador de las desventajas puede extenderse a lo largo de diferentes situaciones, ámbitos y membresías grupales (Al Ramiah *et al.*, 2010), como ocurre con los pueblos indígenas; en este caso, el trato peyorativo y la exclusión de los que han sido objeto durante siglos han trascendido de las diferentes esferas de la vida social hasta su propia existencia (Walsh, 2007), es decir, a su negación como personas. De este modo, la discriminación no puede dejarse en manos de las voluntades individuales; por el contrario, su erradicación y la transformación del orden que la reproduce requiere de la acción dirigida de los Estados por medio de sus leyes, instituciones y políticas.

LOS JÓVENES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El tema de los jóvenes indígenas en el nivel superior ha cobrado una progresiva visibilidad en la investigación educativa en México, especialmente en las últimas dos décadas. Las políticas federales de educación intercultural, el trabajo de académicos de diferentes instituciones del país, así como el debate nacional e internacional sobre los derechos de los pueblos originarios (Bertely *et al.*, 2013; Mato, 2018) constituyen el marco que ha favorecido la creciente producción al respecto. Sin embargo, en términos concretos, el panorama no ha cambiado mucho para este sector de la población. En los últimos 20 años, la proporción de personas de pueblos originarios con educación terciaria a nivel nacional pasó de 3.7 a 4.7 por ciento, un incremento de apenas 1 por ciento entre 2000 y 2020 (INEGI, 2022).

Adicionalmente, la investigación ha mostrado que las y los estudiantes indígenas enfrentan complejas circunstancias a lo largo de su trayectoria académica. Uno de los asuntos más discutidos es el de las condiciones institucionales; principalmente, se señala el poco reconocimiento que se le otorga a los saberes, prácticas y valores de los pueblos originarios (Martínez y Bustos,

2020), resultado de un sistema que pondera la perspectiva eurocéntrica como científica, objetiva y universal (Czarny *et al.*, 2018; Lloyd, 2023), en tanto que los saberes indígenas se califican como tradicionales y no válidos para el ámbito académico (Mendoza, 2018); de esta manera se niega la contribución que estos pueblos han hecho a nuestro país (García *et al.*, 2018).

Las y los jóvenes de comunidades originarias tienen que lidiar con múltiples obstáculos impuestos por instituciones que los invisibilizan, como una organización académica rígida, contenidos con poca o nula atención a sus necesidades y cosmovisiones, así como pautas y formas de interacción distintas a las de sus comunidades (Peniche y Ramón, 2018). Todo esto no sólo limita el desarrollo de ambientes justos y equitativos que les permitan aprender en los tiempos y modos que las instituciones exigen (Navia *et al.*, 2019), sino que, además, les impide aprovechar los apoyos y servicios institucionales disponibles (Peniche y Ramón, 2018).

Si bien este panorama es bastante generalizado en el sistema de educación superior, también se observan diferencias de acuerdo con el tipo de establecimiento. Las universidades interculturales, las que han transversalizado el enfoque intercultural y aquellas orientadas a atender la demanda de sectores en desventaja, tienden a favorecer el ingreso de personas de pueblos originarios, a visibilizarlos (Gallegos *et al.*, 2020; Lloyd, 2023; Martínez y Bustos, 2020) y a fortalecer ciertas estrategias como las tutorías y las becas que, aunque están dirigidas al alumnado en general, para las y los jóvenes indígenas pueden marcar la diferencia entre continuar o desertar (Peniche y Ramón, 2018). En contraste, en las denominadas instituciones convencionales este alumnado enfrenta más desventajas para continuar con sus estudios, así como para que se reconozcan sus culturas, lenguas y tradiciones (Gallegos *et al.*, 2020).

Cercano a las condiciones institucionales, pero con sus propios matices, están los procesos pedagógicos. Aquí, la investigación insiste en la exclusión que el sistema educativo hace de las y los estudiantes indígenas a través de contenidos y métodos de enseñanza homogéneos y homegeneizantes (García *et al.*, 2018) que en el mejor de los escenarios folcloriza los saberes, costumbres y prácticas de sus pueblos o, en el peor, los desautoriza (Martínez y Bustos, 2020; Sartorello *et al.*, 2024). Ejemplo de ello es el uso del español como único idioma para el trabajo en clases y la vida en la institución en general, un obstáculo con el que muchos estudiantes vienen lidiando desde los niveles educativos previos (Gallegos y Cruz, 2021; García *et al.*, 2018), incluso aquéllos que asistieron a escuelas bilingües, dado que no siempre contaron con docentes que hablaran su lengua.

Por otra parte, más allá de las condiciones institucionales, es un hecho que una alta proporción de jóvenes de pueblos originarios se encuentra en desventaja frente al resto de sus compañeros debido a las carencias formativas acumuladas a lo largo de su trayectoria escolar (Blanco, 2020; Solís *et al.*, 2019),

las cuales les impiden cumplir con los conocimientos y habilidades que se esperan de un alumno universitario (Villa, 2022). Esto último es refrendado por los compañeros y profesores e, incluso, por los propios estudiantes indígenas, quienes interiorizan esta noción de carencia con consecuencias, tanto en su desempeño académico, como en su autoestima y sus relaciones sociales (Mendoza, 2018; Navia *et al.*, 2020; Peniche y Ramón, 2018; Sartorello *et al.*, 2024).

Las dificultades académicas, que van desde problemas para comprender los textos o expresarse de forma oral y escrita hasta el desconocimiento de las herramientas tecnológicas (Czarny *et al.*, 2018; Peniche y Ramón, 2018; Sartorello *et al.*, 2024; Villa, 2022), tienden a profundizarse al ingresar al posgrado, en donde se asume que el alumnado posee suficientes elementos para elaborar proyectos de investigación, debatir y argumentar, así como una buena competencia en el idioma inglés (Martínez y Bustos, 2020). Adicionalmente, en los programas de apoyo dirigidos a las y los estudiantes indígenas subyace un enfoque deficitario que desconoce sus experiencias, ideas y capacidades (Mendoza, 2018).

Con todo, las investigaciones revelan que para muchos de estos jóvenes la educación superior representa una oportunidad no sólo para ampliar sus conocimientos y habilidades académicas, sino también para revalorar sus orígenes y su lengua (Gallegos *et al.*, 2020), fortalecer su agencia, reconocer y exigir sus derechos y construir redes de colaboración con compañeros de otros pueblos originarios (García *et al.*, 2018). Una vez más, lo anterior varía en función del tipo de establecimiento, del compromiso que los miembros de la comunidad tienen con la filosofía institucional, así como de los vínculos que las y los estudiantes indígenas construyen con sus pares y maestros. En especial, los docentes son un actor bisagra, ya que pueden ser un valioso apoyo para su desarrollo académico y personal (Peniche y Ramón, 2018) o contribuir a la reproducción de los factores y condiciones que los excluyen (Sartorello *et al.*, 2024; Czarny *et al.*, 2018).

Adicionalmente, las y los jóvenes tienen que sobrellevar otros obstáculos que no se originan en el sistema educativo, sino más bien en sus contextos y condiciones sociales. La escasez de recursos económicos es una de las barreras más importantes, ya que no sólo determina sus oportunidades para seguir o no estudiando (Blanco, 2020; Solís *et al.*, 2019), sino sus decisiones respecto de la institución en donde lo harán, si emigran o no a otra ciudad y las posibilidades que tienen para dedicarse de tiempo completo a sus estudios (García, *et al.*, 2021; Peniche y Ramón, 2018; Villa, 2022). Estos obstáculos deben entenderse en el marco del bajo nivel de desarrollo socioeconómico que ha caracterizado a los pueblos originarios, producto de su exclusión por parte del Estado, así como de la discriminación que afrontan por sus rasgos fenotípicos y por hablar una lengua indígena (Blanco, 2020; Solís *et al.*, 2019).

Otra barrera tiene que ver con las ideas y expectativas de las personas que forman parte del contexto inmediato de estos jóvenes. Algunos estudios

han mostrado que no siempre cuentan con el apoyo de sus padres, entre otras cosas, porque consideran que terminar la universidad no les garantiza un buen empleo (Peniche y Ramón, 2018) o, en el caso de las mujeres, porque prefieren que se queden y colaboren en las tareas del hogar, que se casen y tengan hijos (Ceballos y Sidorova, 2022; Lloyd, 2023; Peniche y Ramón, 2018). Las bajas expectativas pueden provenir también de sus vecinos, conocidos o incluso de las y los propios jóvenes, porque piensan que, como son de zonas rurales, no tienen lo suficiente para ingresar y permanecer en la universidad (Mendoza, 2018).

Por otra parte, quienes tienen hermanos, primos o amigos en la universidad disponen de redes de apoyo que operan como un valioso facilitador, porque les ayudan a entender y adaptarse a la dinámica institucional (Gallegos y Cruz, 2021), además de que los acogen y apoyan en su transición a la vida en la ciudad (Gallegos *et al.*, 2020). Estas ventajas no las poseen quienes son los primeros en llegar a la educación terciaria. Además, al igual que ocurre con cualquier estudiante, los activos o capitales de las y los jóvenes indígenas tienen un peso relevante en el éxito académico: los capitales escolar y de oportunidad pueden contrarrestar los bajos ingresos y el origen familiar (Villa, 2022), mientras que el capital social los impulsa a abrirse espacios para discutir sobre su lugar en la institución, así como para organizarse, participar en la toma de decisiones y articular soluciones a sus demandas (García *et al.*, 2018; Mendoza, 2018).

Hasta ahora, sin embargo, en la mayoría de las instituciones de educación superior continúan manteniéndose ideas, normas y prácticas que poco favorecen al reconocimiento de la diversidad. Precisamente, una problemática recurrente en las investigaciones es la discriminación institucional hacia el estudiantado indígena. Las experiencias al respecto son diversas; el alumnado denuncia haberse sentido discriminado por sus maestros debido a sus dificultades para exponer en clases, comprender los textos académicos y expresarse correctamente (Gallegos y Cruz, 2021; Czarny *et al.*, 2018); en suma, porque consideran que no tienen el perfil para cursar la educación superior (García *et al.*, 2021). Estas ideas también están presentes entre sus compañeros que, en ocasiones, prefieren no trabajar con ellos por temor a que les afecte en sus calificaciones.

En la discriminación que las y los estudiantes de pueblos originarios viven en las instituciones educativas también se reflejan y reproducen los estigmas sociales en torno al color de la piel, los rasgos físicos, la vestimenta y la lengua (Blanco, 2020; Solís *et al.*, 2019). Las y los jóvenes mencionan que sus compañeros y maestros los ven como un “otro”, pero no igual sino en un lugar inferior, por hablar “otra” lengua, tener “otras” tradiciones, ser pobres, venir del sector rural, tener la piel morena, ser bajo de estatura, entre otras cosas (Dorantes y González, 2020; García *et al.*, 2018; García *et al.*, 2021). En ocasiones, los estereotipos se convierten en una camisa de fuerza, en especial cuando solicitan algún apoyo institucional, pero también cuando se relacionan con sus pares y profesores, ya que esperan que por ser indígenas todos

hablen alguna lengua, usen ropa tradicional o calcen huaraches (Mendoza, 2018; García *et al.*, 2021; Navia *et al.*, 2020).

El estigma de lo “indígena” se extrapola a su carácter o, cuando menos, a las expectativas de sus docentes y compañeros, quienes los califican de humildes, tímidos e inocentes o, en el otro extremo, desmotivados e ignorantes (Dorantes y González, 2020; García *et al.*, 2021). Al igual que ocurre con las habilidades académicas, muchas veces estas ideas son aprehendidas por el propio alumnado indígena, de suerte que llegan a pensar que son ellos los que tienen problemas para relacionarse con los otros y adaptarse a la institución (Villa, 2022).

En este contexto, se da un proceso de reconfiguración de la identidad en las y los jóvenes indígenas. Varios estudios (Gallegos y Cruz, 2021; García *et al.*, 2021; García *et al.*, 2018; Martínez y Bustos, 2020; Navia *et al.*, 2020) coinciden en que, ante las experiencias de discriminación, muchos deciden esconder su origen, vestirse como los demás jóvenes, ocultar que hablan una lengua y adecuarse a las pautas de la institución y de la ciudad. No obstante, conforme se van adaptando a su nueva vida el alumnado toma el camino de regreso, es decir, fortalecen su identidad, reivindican sus lenguas, vestimenta, saberes y costumbres (García *et al.*, 2018; Lloyd, 2023), pero como sujetos ético-políticos (Czarny *et al.*, 2018), con el reconocimiento de sus derechos y sus culturas, superando la folclorización de la que han sido objeto (Gallegos y Cruz, 2021).

Lo anterior, no obstante, depende de varios factores, como el tipo de establecimiento y la cultura institucional, así como del compromiso asumido por los profesores y el alumnado en general, no sólo el de los pueblos originarios (Gallegos *et al.*, 2020). Finalmente, para las y los estudiantes indígenas el vínculo con algunos profesores es un apoyo fundamental, tanto para el fortalecimiento de su formación, como para la revaloración de sus orígenes (Gallegos y Cruz, 2021), mientras que sus compañeros pasan a ser su nueva familia, misma que, al igual que los ayuda y acompaña (Czarny *et al.*, 2018), contribuye a que sean reconocidos como sujetos y a que asuman el derecho que tienen de estar en la institución.

METODOLOGÍA

Los resultados que aquí se presentan se desprenden de un proyecto más amplio, de corte cualitativo, desarrollado con estudiantes y egresados de educación superior de origen indígena. El método que guio la indagación fue la etnografía colaborativa, el cual, como su nombre lo indica, tiene como premisa fundamental abrir el proceso investigativo a la colaboración explícita y voluntaria de los sujetos (Lassiter, 2005). Con esto en mente, inicialmente, organizamos reuniones con los directivos y académicos de instituciones de educación superior de diferentes regiones del país para presentarles los

objetivos y etapas de la investigación e invitarlos a participar. El trabajo de recopilación de información se inició con una primera fase de entrevistas a una muestra intencional de estudiantes y egresados de pueblos originarios, los cuales fueron contactados por diferentes medios, tanto por las vías institucionales como a través de redes de colaboración entre otros alumnos e investigadores. En la segunda fase entrevistamos a profesores y profesoras que habían impartido clases y/o realizado actividades de tutorías o asesorías con jóvenes de pueblos originarios. Para la tercera fase, organizamos grupos focales con las y los estudiantes, egresados y docentes con el fin de escuchar sus puntos de vista sobre los resultados, profundizar sobre los temas o asuntos que les interesaban, así como para conocer sus propuestas para fortalecer la presencia del alumnado indígena y mejorar las condiciones que les ofrecen sus respectivas instituciones.

Vale la pena señalar que la investigación abarcó 17 establecimientos de educación superior de diferentes tipos, tanto públicos como privados y de diferentes partes del país. Para los fines de este artículo, nos enfocamos únicamente en dos universidades ubicadas en la Ciudad de México.

Técnica e instrumento de investigación

De las diferentes fases del trabajo empírico, lo que a continuación presentamos corresponde a los resultados de las entrevistas con el alumnado indígena. Para ello, se diseñó un guion con 6 dimensiones: 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.

Las sesiones tuvieron una duración de entre 1:30 y 2 horas y se hicieron a través de la plataforma Zoom, ya que esta etapa se desarrolló durante las restricciones establecidas por la pandemia de COVID-19. Antes de iniciar las entrevistas, a cada estudiante se le solicitó el consentimiento informado, en el que nuevamente se les explicaba el objetivo de la investigación, garantizándoles el anonimato, la confidencialidad, así como el uso responsable de la información y únicamente para los fines del estudio.

Participantes de la investigación

Como ya hemos dicho, en este trabajo abordamos la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a las y los jóvenes que aún se encontraban en la universidad, es decir, no incluimos a los egresados. Se concretó un total de 16 entrevistas, a 9 mujeres y 7 hombres. Como se detalla en el Cuadro 1, la mayoría (12 personas) tenía entre 20 y 24 años; 2 entre los 25 y 29 años, y los 2 restantes más de 40 años. En cuanto a su adscripción a un pueblo indígena,

5 son nahuas, 3 mixtecos, 2 zapotecos, 2 tzeltales, 2 mixes, 1 maya y 1 tzotzil. El grupo estuvo compuesto por jóvenes de distintos semestres y carreras de diferentes áreas del conocimiento, desde humanidades y ciencias sociales, hasta ingeniería y ciencias de la salud. Para identificarlos utilizamos códigos, por ejemplo, Esti-Fem., p. 11, en donde Est corresponde a “estudiante”, 1 es el número consecutivo de la entrevista, Fem. corresponde al género, en este caso, femenino, y al final agregamos el número de página de donde se extrajo cada testimonio.

Tabla 1. Características de los entrevistados

Entrevistado	Género	Edad	Situación académica	Autoadscripción
1	Femenino	23	6º sem.	Mixteco
2	Femenino	22	8º sem.	Zapoteco
3	Femenino	24	4º sem.	Maya
4	Femenino	24	8º sem.	Mixe
5	Femenino	21	3º año*	Nahua
6	Femenino	46	10º sem.	Mixteco
7	Masculino	27	8º sem.	Tzeltal
8	Femenino	23	10º sem.	Mixteco
9	Masculino	25	6º sem.	Nahua
10	Masculino	24	6º año*	Zapoteco
11	Masculino	20	5º sem.	Nahua
12	Femenino	23	8º sem.	Tzotzil
13	Femenino	24	9º sem.	Tzeltal
14	Masculino	23	7º sem.	Nahua
15	Masculino	23	8º sem.	Nahua
16	Masculino	40	8º sem.	Mixe

Nota: *los planes de estudio de estas carreras son anuales.

Fuente: elaboración propia.

ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS: ENTRE LA DISCRIMINACIÓN Y LA AUTOAFIRMACIÓN

Históricamente la universidad mexicana y, en general, la de América Latina, se ha configurado como un espacio ajeno a lo indígena, es decir, a sus visiones de mundo; y, con excepción de algunos casos, la mayoría de estas instituciones “se ha consagrado acríticamente a reproducir valores, intereses y formas de producción y aplicación de conocimientos eurocéntricos; es decir, que han sido generados fuera de la región y sin atención a sus peculiaridades” (Mato, 2012: 23).

Por otra parte, aunque formalmente la universidad es un lugar abierto a todos los grupos y expresiones socioculturales, la diversidad de la pobla-

ción estudiantil eventualmente produce distintas tensiones, especialmente en las denominadas universidades convencionales, esto es, aquéllas en la que la oferta educativa se organiza en torno a los grandes campos de conocimiento, que tienen currículos establecidos, ubicadas en zonas urbanas y en donde incipientemente ha empezado a reconocerse la heterogeneidad del alumnado. A continuación, presentamos las experiencias de discriminación de un grupo de estudiantes indígenas universitarios, las cuales hemos dividido en discriminación institucional, discriminación cultural y discriminación por género.

La discriminación institucional: entre buenas voluntades y nuevas formas de marcar la diferencia

El reconocimiento que progresivamente se le ha dado a la diversidad, así como la sanción a la discriminación explícita han propiciado el desarrollo de formas disimuladas o indirectas que intentan justificarse con argumentos no racistas o discriminatorios (Dovidio *et al.*, 2019). En México, a ello se agrega la exclusión que se ha hecho de los pueblos indígenas, resultado del eurocentrismo que subyace a los diferentes ámbitos institucionales: económico, político, cultural y social, hasta las dimensiones subjetiva y relacional (Quijano, 1968; De Sousa, 2009). En las instituciones de educación superior, así como en el sistema de enseñanza en general, lo anterior ha propiciado la invalidación, desconocimiento y rechazo de los saberes, prácticas y valores de los pueblos originarios en los contenidos curriculares (Navia *et al.*, 2020), en la enseñanza (Martínez y Bustos, 2020), en las tareas de investigación y, en general, en las diferentes funciones y actividades institucionales (Mato, 2018). Esta situación es denunciada por las y los estudiantes, porque la viven a lo largo de su trayectoria formativa: “son muy menospreciadas las materias de ciencias sociales y humanidades, que son muy importantes porque en ellas se habla de las desigualdades que se viven en el país, de los pueblos indígenas, de las diferentes formas de vida” (Est8-Fem., p. 21). Las y los jóvenes también señalan la importancia de abrir espacios que propicien el encuentro entre las diferentes expresiones y visiones de mundo: “...todo lo filosófico, político, epistémico y pedagógico era completamente de occidente. Y sí es bueno, no puedo decir que no, pero creo que hay que balancear, hay conocimiento que también se produce en América Latina y que es necesario nombrar” (Est4-Fem., p. 25).

Una de las demandas más fuertes de las y los alumnos es precisamente la inclusión de saberes no hegemónicos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta sobrevaloración de lo que se produce desde occidente se observa claramente en la prioridad que los planes de estudio le dan al manejo de otras lenguas, pero no a las indígenas. “Ya llegando allá [a la universidad], el primer choque es cuando pregunta qué idioma se habla, algunos ya saben tres, inglés, francés y a lo mejor chino” (Est15-Masc., p. 9); “aquí [en la universidad],

pues ya todo es español y, bueno, el inglés que lo han estado incorporando mucho, entonces, se van perdiendo muchas de las lenguas indígenas” (Est14-Masc., p. 3). Las y los jóvenes indígenas insisten en la importancia de generar diálogos interepistémicos, como una demanda política no sólo de ellos, sino de sus respectivos pueblos.

En otros casos, las y los alumnos indígenas se sienten invisibilizados por la institución porque no son tratados con la misma importancia que sus pares. Esta situación es particularmente evidente en las universidades que cuentan con oficinas de atención a estudiantes que no son oriundos de la Ciudad de México. El alumnado se percata de las diferencias en el trato que se les da a los que provienen de otros estados de la República Mexicana y a los extranjeros. En los primeros, la categoría de “foráneo” se usa de manera peyorativa, aunque no sean indígenas, pero especialmente cuando son personas de pueblos originarios, mientras que, en los segundos, parece no tener esta misma connotación, por el contrario, se les atribuye una posición de privilegio. “Hasta en el trámite de papeles [preguntan]: ‘¿quiénes son foráneos?’, desde ese momento te ponen la etiqueta... muchas veces nos quejamos de cómo nos tratan en otro país, y decimos que ‘los gringos’, pero los mismos mexicanos lo hacen” (Est7-Masc., p. 10); “ella [mi compañera] sentía que les daban más peso a los estudiantes extranjeros, pero hay muchísimos foráneos de Hidalgo, de Yucatán, de Chiapas, de Querétaro, por ejemplo, y sentía que no le daban tanto peso en la asociación a ellos” (Est13-Fem., p. 10).

Otra práctica recurrente en las instituciones educativas es la folclorización de los pueblos originarios (Martínez y Bustos, 2020; Sartorello *et al.*, 2024), situación que se asemeja al trato condescendiente que los racistas aversivos le dan a otros pueblos o categorías sociales, por ejemplo, a los afrodescendientes (Dovidio y Gaertner, 2000); en el caso de las comunidades indígenas esto ha propiciado la enajenación de sus saberes, prácticas y cultura, ya sea con fines económicos, para lograr legitimidad y aceptación, o para obtener alguna ventaja política. La folclorización fue señalada por las y los estudiantes, ya que, en el afán de visibilizarlos, las universidades han propiciado nuevas formas de señalar negativamente la diferencia: “de repente ver ahí que se nos tomaba como para beneficio de ellos, para seguir quedando bien y seguir generando este prestigio” (Est8-Fem., p. 26).

La imagen folclórica que se ha hecho de los pueblos originarios no es exclusiva del contexto universitario; también se reproduce en otros espacios, como los medios de comunicación y las políticas gubernamentales y, aunque en la base de las acciones pueda haber buenas intenciones, en el proceso de reconocer la presencia de este alumnado se desarrollan prácticas que tienden al paternalismo o a la exaltación desmedida. “Los pueblos indígenas seguimos permaneciendo en una nación que nos ha estado condenando al olvido y aparte de eso está la explotación de lo folclórico, las vestimentas, la gastronomía,

pero que en los hechos no es así, no nos reconocen” (Est6-Fem., p. 9); “existe la enseñanza del náhuatl [en la universidad], pero no he querido acercarme, porque lo que me parecía es que, por ejemplo, estaban muy casados con la idea de que si no hablas como lo hablaban antes, no hablas bien” (Est9-Masc., p. 11). Esta forma de ver lo “indígena” que prevalece en las instituciones educativas hace que, por una parte, las y los estudiantes pasen de la invisibilización a la hipervisibilización, mientras que, por otra, refuerza los estigmas y estereotipos sobre cómo “debe” verse una persona que proviene de un pueblo originario, de qué manera se espera que hable o, incluso, la indumentaria que debe portar (Mendoza, 2018; García *et al.*, 2021; Navia *et al.*, 2020).

El trato discriminatorio se extiende a otras instancias vinculadas con la universidad, por ejemplo, las instituciones en donde los alumnos hacen sus prácticas profesionales. “Se enteraron de que era indígena los directivos del hospital, intentaron no mandarme al servicio de urgencias, pero era el que más había destacado en el servicio de urgencias” (Est10-Masc., p. 12). Este testimonio muestra que, sin importar sus conocimientos, habilidades o desempeño, el riesgo de ser discriminadas es algo que acompaña a las personas indígenas y que traspasa los muros de la universidad. Los factores detonantes son los mismos que se reproducen socialmente: su fisonomía, origen, lengua, situación económica y costumbres, es decir, pese a las discusiones y reflexiones en torno al abordaje de la diversidad y a la valoración de la multiculturalidad, no hemos logrado descolonizar la idea de que existen culturas superiores a otras. Para Walsh (2007), cambiar esta situación tendría que obligarnos a indagar en el orden de conocimiento que prevalece en las instituciones educativas, así como a preguntarnos de qué manera éstas han contribuido a la colonización de las mentes.

Con todo, las y los alumnos señalan la importancia de algunos espacios que recientemente se han abierto en la universidad, tanto para denunciar el trato discriminatorio como para discutir este tipo de problemas en la formación profesional: “...agradezco que hayan puesto esta [oficina] del respeto a los derechos humanos, que se tenga un centro donde puedas denunciar, que se hablara de justicia social, la solidaridad, la mirada del otro, de los demás” (Est15-Masc., p. 7); “creo que se han hecho muchos esfuerzos por hacer un poco más inclusiva la universidad en cuanto a temas indígenas con esta materia de interculturalidad, sin embargo, se imparte en muy poquitas facultades” (Est4-Fem., p. 30).

Las características culturales como detonante de la discriminación

Desde la segunda mitad del siglo xx, la educación superior en México y, en general, la de América Latina, ha experimentado una progresiva democrati-

zación, tanto en lo que respecta a la ampliación de la matrícula y de las modalidades educativas, como por la creciente diversidad en la composición del estudiantado (Didou y Chiroleu, 2022). Sin embargo, a la par de estos avances se han observado profundas fragmentaciones en relación con la oferta y la calidad de los servicios educativos, sobre todo en el reconocimiento que se les da a los sectores de la población cuyas ideas, valores y cultura no coinciden con la racionalidad capitalista, colonialista y patriarcal con la que se fundó la universidad moderna (De Sousa, 2017); a través de múltiples actualizaciones y reelaboraciones, todo ello ha permanecido hasta nuestros días, extendiéndose a todo el sistema de educación superior.

En el caso del alumnado indígena, reconocerse como parte de una población culturalmente distinta a la que predomina en la universidad resulta bastante complejo, no sólo porque ahora tienen que asumir otras responsabilidades, como tomar decisiones sobre los cursos, horarios y otras actividades académicas —algo que contrasta con los niveles educativos previos— sino por las barreras lingüísticas y culturales que se les imponen. Por ejemplo, vestirse de una manera que difiere del estándar socialmente esperado los hace sentirse como extraños o miembros de otra clase social: “en la comunidad es muy diferente a una zona urbana y se siente esta idea o sentimiento de que uno no encaja ahí, por ejemplo, por la forma de vestir, por el color de piel, por la forma de hablar” (Est14-Masc., p. 8); “varias veces iba con una camisa de mi comunidad, una camisa de manta y sí se siente las miradas, la gente te mira no sé si raro o feo, pero te miran, eres llamativo” (Est9-Masc., p. 10).

Este tipo de comentarios y acciones enfrenta a estos jóvenes a situaciones dilemáticas: unos se sienten obligados a cambiar para ser aceptados por sus compañeros, mientras que otros lo ven como una oportunidad para reforzar su identidad: “por parte de los estudiantes, siento que había un cierto divisionismo por el uso de mi vestimenta, siempre al ver que soy de otra cultura, como que no se querían acercar a mí” (Est12-Fem., p. 7); “yo llegué el primer día con huaraches y creo que fui muy presumido, porque también llegué y dije: ‘sí, yo soy así’ y luego estaban tan de moda por lo de las campañas” (Est16-Masc., p. 12); “lo diferente es encontrar ideas distintas y saber cómo manejar esas ideas con tu persona, con tu identidad y con lo que tú estás aprendiendo en el día a día, porque va a haber personas que son de mente cerrada” (Est6-Fem., p. 18).

La universidad privilegia formas de vida y valores occidentales, resultado de múltiples formas de prohibición, subordinación y exclusión de larga data impuestas a las comunidades indígenas, las cuales son actualizadas por las instituciones educativas a través de sus políticas, contenidos y prácticas y se manifiestan en formas veladas de racismo (Mato, 2018), como por ejemplo la imagen que debe tener un alumno universitario. Todo esto termina por negar las identidades de aquéllos que no se ajustan a dicho modelo.

El lugar de origen es otro detonante de la discriminación hacia el alumnado indígena. Al respecto, la mayoría comentó que dentro de la universidad eran etiquetados como “foráneos”, con una connotación peyorativa, algo que, como señalábamos anteriormente, tiene consecuencias en los servicios y el trato institucionales, así como en las relaciones interpersonales con sus compañeros y maestros. Además, aunque la Ciudad de México es una entidad con un alto movimiento migratorio, tanto de las personas que llegan a vivir allí como de las que salen hacia otros estados de la República, las muestras de discriminación hacia los que vienen de otras regiones del país se mantienen; y si a ello se suma la pertenencia a una comunidad indígena, el riesgo de ser discriminado aumenta considerablemente: “...hay gente que a veces es medio pesada, hay de todo, yo creo que en cierto porcentaje sí se engancha con el origen y otra cosa es meramente porque vienes a su ciudad” (Est7-Masc., p. 10).

Para las y los alumnos, ser identificados como “foráneos” los ha colocado en una situación de desventaja: “que seas de otro lugar te dicen ‘foráneo’, es muy común, ya no eres tú, ya te llaman por foráneo y realmente yo siento feo” (Est5-Fem., p. 12); “los primeros compañeros que tuve, en ocasiones caminaba por ahí, los saludaba y no sabían mi nombre porque me decían ‘foráneo’. De repente, los demás son Luis, José y tú eres foráneo” (Est11-Masc., p. 9). A nivel de discurso, predomina la idea de que la riqueza de nuestro país reside en su multiculturalidad y diversidad, sin embargo, en la vida cotidiana, cuando una persona llega a un espacio en el que no comparte las experiencias, ideas y pautas de acción de la mayoría, se topa con el rechazo, la burla o el maltrato: “...yo conocí a muchas chicas que me contaban cómo ellas habían llegado, como se les diría usualmente de ‘foráneo’ aquí a la Ciudad de México y cómo habían vivido su proceso” (Est6-Fem., p. 18); “una vez llamaban a cierto profesor ‘barco’ y yo decía no sé qué es eso, pregunté tres veces y me decían ‘¡ay cómo no vas a saber!’ y se iban o cambiaban de tema” (Est11-Masc., p. 8).

A este escenario bastante hostil se suma la situación económica, que marca una brecha importante entre el alumnado indígena y sus pares, debido a que sus posibilidades de acceder a bienes, servicios y oportunidades se ven limitadas, aunque para la mayoría pueden resultar comunes: “...es la Facultad y muchos que van ahí son chicos de dinero, y sí te lo dicen, porque sí me lo llegaron a decir, ‘tú siempre tienes la misma ropa’ y no era que me importara, pero sí te llega” (Est5-Fem., p. 13); “sí hay diferencias, desde que tú como parte de esta clase, media baja, tienes un poquito más de dificultades para realizar ciertas actividades o poder acceder a ciertos lugares o a ciertas cosas que los de la clase alta no” (Est1-Fem., p. 23). La falta de recursos económicos se refleja en las diferencias entre el capital cultural de las y los estudiantes indígenas y el de sus compañeros: “ellos que habían viajado a no sé dónde y habían visto un performance de no sé qué artista, como que empecé a darme cuenta que yo no conocía muchas cosas a las que ellos sí habían tenido acceso” (Est13-Fem., p. 9).

Bajo ciertas circunstancias, incluso, se llega a poner en duda su presencia en la universidad. En nuestra investigación aparecen testimonios en donde las y los jóvenes denuncian haber sido cuestionados por sus pares o profesores sobre su decisión de migrar a la Ciudad de México en lugar de quedarse a estudiar en sus respectivos estados. “Hay gente que dice: ‘qué bueno que estás aquí’ y hay otra que dice ‘¿para qué vienes, si allá en tu lugar hay universidad?’ ...me han tocado buenos amigos, pero también me han tocado comentarios como ‘¿qué haces aquí?’” (Est7-Masc., p. 10); “siento que los directivos y administrativos valoran mucho que se integren estudiantes de otras culturas, [pero] siento que a los compañeros les cuesta más aceptar que haya personas de otro tipo de condición económica” (Est12-Fem., p. 9).

El referente lingüístico es otra causal de discriminación entre las y los estudiantes de pueblos originarios. Esto incluye tener un acento “distinto” al predominante en la institución o en la Ciudad de México, ya sea por ser originario de otra entidad o por ser bilingüe, es decir, hablar español y una lengua indígena. Las y los alumnos comentaron que, por su manera de hablar, algunos los hicieron sentir como fuera de la “normalidad”, lo que en ocasiones los llevó a ocultar este referente identitario. “Cuando se dan cuenta que hablas una lengua indígena, que el español no es tu lengua materna, empiezan a haber risitas, se burlan de cómo pronuncias algunas palabras y eso yo creo que sí afecta” (Est8-Fem., p. 13); “llegué a sufrir cierta discriminación por donde era originaria o por cómo hablaba y ni siquiera por hablar lengua, sino nomás por el acentito que luego sale” (Est2-Fem., p. 7); “sí hubo momentos en los que sí [hubo] discriminación o que algunos no querían discriminar, pero te lo decían sin querer, en cuanto a la forma de hablar o modismos, aunque digamos que a mí no se me nota tanto el acento” (Est5-Fem., p. 11).

La lengua históricamente ha sido uno de los referentes más importantes de identificación de los miembros de pueblos originarios, el símbolo de identidad por excelencia, no obstante, las personas indígenas lo niegan por temor al racismo y a la discriminación. Su miedo no es infundado: ser hablante de una lengua originaria no sólo incrementa el riesgo de rezago educativo, porque el sistema ha fracasado en sus esfuerzos por alfabetizar a estos sectores de la población en sus idiomas maternos, así como en enseñarles el español como segunda lengua (Martínez y Bustos, 2020); sino que, además, las y los jóvenes han experimentado cotidianamente la burla y el rechazo por parte de otros estudiantes y de sus profesores porque no hablan “correctamente” o porque carecen de competencias para escribir académicamente (Gallegos y Cruz, 2021; Peniche y Ramón, 2018). O bien, en el otro extremo, enfrentan la estigmatización de ser “indígena”, porque se espera que todos hablen una lengua (Mendoza, 2018; Navia *et al.*, 2020).

Finalmente, las y los alumnos reconocieron que la discriminación es un problema que no se da de la misma manera, ni con la misma intensidad en toda

la universidad. En ciertas carreras está muy presente en las prácticas y actitudes de los miembros de la comunidad institucional, mientras que, en otras, la orientación y contenidos curriculares favorecen a su inclusión en la dinámica institucional. “Me tocó hablar con varios de distintas carreras y fíjate que [la discriminación] sólo pasa en carreras como Diseño, Arquitectura, Física, Química, las más teóricas, por ejemplo, Comunicación, Psicología, Teología son un ambiente totalmente distinto” (Est12-Fem., p. 9); “las experiencias que también me han contado, principalmente de mi hermano, porque él no se fue a un área de filosofía o sociales como yo, él sí tuvo, digamos, esta serie de discriminaciones” (Est3-Fem., p. 12); “siento que mis compañeros, chance, tenían un poco este ‘chip’ también de ‘tú eres igual a nosotros y podemos ser amigos’, a diferencia de otras carreras en donde quizás no ven este tipo de temas” (Est13-Fem., p. 14).

Estos testimonios coinciden con los hallazgos de otras investigaciones (Gallegos y Cruz, 2021; Gallegos *et al.*, 2020; Navia *et al.*, 2019) en las que se destaca que en ciertos programas académicos, como los correspondientes a las ciencias sociales y las humanidades, se han podido abrir espacios para discutir la situación de los pueblos originarios, así como para que estos jóvenes revaloren sus lenguas, saberes y costumbres. Sin embargo, esto puede ser bastante relativo; los relatos de las y los participantes en esta investigación dan cuenta de la diversidad de experiencias y la complejidad de los procesos de incorporación a la universidad, en los que algunos factores dependen directamente de las instituciones educativas, mientras que otros se remiten a su historia familiar y educativa, así como a las condiciones de sus comunidades de origen.

Discriminación y género: un problema adicional para las jóvenes indígenas

Vivir cualquier forma de discriminación es muy complejo para cualquier persona, no obstante, cuando la discriminación viene acompañada por rasgos que han sido negativizados (Walsh, 2005), como ser indígena, de piel morena y mujer, los riesgos de ser tratado peyorativamente se potencian. Éste no es un problema reciente; de hecho, hace más de un siglo que las feministas han venido denunciando los múltiples sistemas de opresión a los que son sometidas las mujeres (Carastathis, 2014), los cuales no sólo se han mantenido históricamente, sino que se entrecruzan y refuerzan entre sí. Las instituciones educativas —y en particular la universidad— no han sido la excepción. En nuestra investigación, la discriminación interseccional fue un problema señalado por las estudiantes, en donde ser mujer e indígena fue el factor detonante. “Yo me acuerdo del comentario ‘que no lleguen a tu pueblo [porque] te van a vender’ ...es como un imaginario que se ha hecho” (Est4-Fem., p. 30).

Los testimonios reiteran la representación que se ha construido sobre las mujeres de las comunidades indígenas como personas que no llegan a la

universidad, que no deben estar ahí porque sólo sirven para el matrimonio y su lugar debe ser el hogar. “Acá [en la comunidad] no se comenta, no es que sean amables contigo, aquí es todo lo contrario, de hecho, cuando yo fui a la universidad hablaban muy mal de mí” (Est12-Fem., p. 14); “en cuestión de mujeres y hombres sí hay muchas diferencias... estos roles de género súper marcados, incluso, hasta hoy en la actualidad de que el hombre tiene que salir a trabajar y la mujer tiene que quedarse en casa” (Est1-Fem., p. 23).

Ser reconocida o “ganarse” un espacio puede ser aún más difícil en áreas del conocimiento altamente masculinizadas: “la verdad, no fue muy fácil demostrar que la mujer pueda trabajar en ese campo, pues desde el principio hubo muchas críticas negativas, podríamos decir algo de discriminación” (Est3-Fem., p. 7); “conforme pasaron los semestres me fui acostumbrando, incluso llegué a tener una clase, bueno, ha habido varias en la que nada más soy yo la única mujer que está en el salón” (Est8-Fem., p. 28).

Pese a estas prácticas de discriminación, las alumnas reconocen que estudiar representa también un privilegio. Para ellas ha sido un logro muy importante entrar a universidades de prestigio, en especial cuando se trata de carreras en donde tradicionalmente no han tenido presencia: “...ese ya es un privilegio del que soy consciente; primero, por ser universitaria; dos, ingresar a una universidad como ésta; tres, ser mujer indígena y cuatro, involucrarme en una de las carreras más demandadas del país” (Est6-Fem., p. 25).

Finalmente, las estudiantes consideran que esta oportunidad les ha permitido abrirse otros horizontes, cambiar su perspectiva de la vida y, al mismo tiempo, revalorar sus saberes y cosmovisiones: “yo me doy cuenta que, cuando entré a la carrera, tenía una visión súper diferente de lo que era la vida... todo eso te va cambiando a lo largo de los semestres, comprendes que tienes un mayor alcance” (Est1-Fem., p. 26); “eso de la tradición que, justo, como que siento que no lo valoraba tanto. Siento que ahora [las tradiciones] tienen otra carga y que me van a ayudar y me van a servir para lo que ahora voy a hacer” (Est13-Fem., p. 15).

CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo, el objetivo fue analizar la discriminación que viven las y los estudiantes indígenas en dos universidades de la Ciudad de México a partir de dos de sus dimensiones: la institucional y la cultural. Los resultados muestran la persistencia de ambas expresiones de trato diferenciado a través de los diferentes procesos, prácticas y formas de relación que se dan tanto a nivel de los establecimientos, como de los actores educativos. En el origen de la discriminación institucional y cultural hacia el alumnado indígena se encuentran las creencias capitalistas raciales en torno a la superioridad de los blancos y mestizos frente a las personas de los pueblos originarios.

Los testimonios de los participantes revelan que las prácticas de folclorización y segregación son las más visibles de la discriminación institucional. Las primeras se refieren a la forma en que las y los jóvenes indígenas son reducidos a una imagen superficial y exótica, explotada para proyectar diversidad y tolerancia, sin reconocer ni integrar de manera sustantiva sus cosmovisiones y saberes. En vez de ser agentes activos en el proceso educativo, son utilizados como elementos decorativos en la narrativa institucional. Esta forma de racismo aversivo subraya la contradicción existente entre los ideales de inclusión de las universidades y su resistencia estructural a adoptar una verdadera diversidad epistemológica.

Por otro lado, están las prácticas segregatorias arraigadas en la cotidianidad universitaria, que hacen que las y los jóvenes de pueblos originarios sean etiquetados como “ajenos”, tanto por sus pares como por el personal académico y administrativo. La segregación marca diferencias en el trato que las instituciones le dan a los estudiantes a partir de su pertenencia a cierto grupo o categoría social, lo que marca diferencias en las oportunidades educativas para las y los jóvenes indígenas y refuerza las condiciones que los excluyen.

Una de las consecuencias de la discriminación institucional es que el alumnado de pueblos originarios tiene que justificar su presencia en la universidad, especialmente frente a sus compañeros y maestros; no sólo explicar por qué decidieron ir a estudiar a la ciudad en vez de quedarse en sus comunidades, sino demostrar que se “ganaron su lugar”, que son capaces de cumplir con los estándares académicos y las pautas de conducta que se esperan de un estudiante universitario. Todo esto se convierte en presiones adicionales que los obligan a invertir más tiempo y recursos académicos y simbólicos, sin embargo, no es extraño, ya que estas instituciones no fueron pensadas para ellos, sino para la población blanca y educada bajo los parámetros de la racionalidad occidental (De Sousa, 2017). Para las personas indígenas, las universidades continúan siendo un espacio privilegiado al que difícilmente pueden acceder. Las condiciones de desigualdad se remiten no sólo al ingreso y la permanencia, sino también a las oportunidades de aprendizaje y participación en los diferentes espacios institucionales.

La otra expresión de la discriminación que hemos abordado en este artículo es la cultural, que se basa en marcadores como el origen étnico, el fenotipo, la situación económica, la vestimenta y el idioma; rasgos que históricamente han sido considerados un obstáculo para el “progreso” (Walsh, 2005), lo que ha abonado a la negación de la identidad y los aportes de los pueblos originarios. En el contexto universitario, la percepción negativa hacia estas características ha decantado en distintas manifestaciones de racismo hacia el alumnado indígena, desde la crítica abierta hasta el rechazo por parte de sus pares y profesores. En particular, vale la pena destacar el caso de las estudiantes indígenas que viven una discriminación interseccional, tanto en

la universidad como en sus comunidades de origen, producto de los roles de género tradicionales que coartan sus oportunidades educativas.

La discriminación institucional y cultural no son exclusivas de las instituciones educativas, ni tampoco dependen únicamente de la voluntad de los individuos, sino que constituyen sistemas de inequidad profundamente enraizados en las estructuras sociales. Las universidades contribuyen a reforzarlos cuando descalifican a las y los estudiantes indígenas por no cumplir con los patrones normativos de “calidad” o “mérito”. Es decir, cuando continúan operando como espacios de desposesión para todos aquellos que no coinciden o se alinean a los códigos hegemónicos.

Las universidades enfrentan retos estructurales significativos para erradicar la discriminación y favorecer la inclusión genuina de estudiantes indígenas en sus comunidades académicas. Uno de estos desafíos es la lógica homogénea y homogeneizante con la que siguen operando (García *et al.*, 2018), que privilegia saberes, formas de aprendizajes y valores eurooccidentales, mientras que desautoriza las cosmovisiones y realidades de los pueblos originarios. Lo anterior no se refleja únicamente en las oportunidades de acceso, sino además en una serie de barreras institucionales, por ejemplo, currículos rígidos que dificultan la adaptación a las particularidades lingüísticas y culturales de las y los jóvenes indígenas, así como sistemas de evaluación y criterios de acreditación diseñados desde una perspectiva monocultural, que anula o subvalora los conocimientos ancestrales y formas comunitarias de aprendizaje. Otro reto importante tiene que ver con las actitudes de racismo y clasismo, las cuales se expresan en los estereotipos, comentarios despectivos y microagresiones que descalifican a las y los alumnos indígenas, afectan su autoestima y refuerzan su exclusión, incluso aunque formalmente sean parte de la institución, porque los hace sentir ajenos o fuera de lugar.

Para que las universidades asuman un rol más activo en la lucha contra la discriminación es indispensable que cuestionen el orden social y el orden de conocimiento que la legitiman. Si bien éste es un proceso que requiere de la colaboración de diferentes agentes sociales y del Estado, las universidades tienen la capacidad de mirarse críticamente, de preguntarse sobre los conocimientos que validan, los valores que promueven, las prácticas que detentan y la forma en que todo esto perpetúa la discriminación de los “diferentes”. Sólo a partir de este reconocimiento y de una transformación institucional profunda podremos avanzar hacia el desmantelamiento de los sistemas de inequidad que prevalecen en la educación superior.

REFERENCIAS

- AL RAMIAH, Ananthi, Miles Hewstone, John Dovidio y Louis Penner (2010), “The Social Psychology of Discrimination: Theory, measurement and consequences”, en Laurence Bond, Frances McGinnity y Helen Russell (eds.), *Making Equality Count*, Dublin, The Liffey Press, pp. 84-112.
- BERTELY Busquets, María, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (2013), “Introducción”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Estado del conocimiento. Área 12: multiculturalismo y educación*, México, COMIE, pp. 21-39.
- BLANCO Bosco, Emilio (2020), “Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México”, *Sociológica*, vol. 35, núm. 101, pp. 139-180, en: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1635> (consulta: 22 de diciembre de 2023).
- BUDAR-Jiménez, Lourdes, Shantal Meseguer-Galván, Dalia Ceballos-Romero, Laura Mateos-Cortés y Gunther Dietz (2022), “Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana”, *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 141-160, en: <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198> (consulta: 12 de noviembre de 2023).
- CARASTATHIS, Anna (2014), “The Concept of Intersectionality in Feminist Theory”, *Philosophy Compass*, vol. 9, núm. 5, pp. 304-314. DOI: <https://doi.org/10.1111/phc3.12129>.
- CEBALLOS Acosta, Lorena y Ksenia Sidorova (2022), “Enfrentar barreras y construir proyectos: experiencias de jóvenes mayas en torno a la educación superior”, *Revista de Educación*, núm. 271, pp. 205-225, en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6425/6501 (consulta: 14 de septiembre de 2023).
- CZARNY, Gabriela, Cecilia Navia y Gisela Salinas (2018), “Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 188, pp. 87-108, en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/509/270> (consulta: 3 de octubre de 2023).
- DE SOUSA, Boaventura (2009), *Una epistemología del sur: la reinventación del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI/CLACSO.
- DE SOUSA, Boaventura (2017), *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*, Madrid, Morata.
- DIDOU, Sylvie y Adriana Chiroleu (2022), “Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? Presentación del dossier temático: democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 34, núm. 2, pp. 18-29. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.723>

- DORANTES Carrión, Jeysira y Mario González Azamar (2020), “Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios”, *El Cotidiano*, núm. 223, pp. 19-35, en: https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2021/05/ilovepdf_merged-66.pdf (consulta: 12 de noviembre de 2023).
- DOVIDIO, John y Samuel Gaertner (2000), “Aversive Racism and Selection Decisions: 1989 and 1999”, *Psychological Science*, vol. 11, núm. 4, pp. 315-319. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00262>
- DOVIDIO, John, Miles Hewstone, Peter Glick y Victoria Esses (2010), “Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and empirical overview”, en John Dovidio, Miles Hewstone, Peter Glick y Victoria Esses (eds.), *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, Thousand Oaks, Sage, pp. 3-28.
- DOVIDIO, John, Adam Pearson y Louis Penner (2019), “Aversive Racism, Implicit Bias, and Microaggressions”, en Gina C. Torino, David P. Rivera, Christina M. Capodilupo, Kevin L. Nadal y Derald Wing Sue (eds.), *Microaggression Theory: Influence and implications*, Hoboken, John Wiley & Sons, pp. 16-30.
- DUCKITT, John (2010), “Historical Overview”, en John Dovidio, Miles Hewstone, Peter Glick y Victoria Esses (eds.), *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, Thousand Oaks, Sage, pp. 29-44.
- GALLEGOS Martínez, Gabriela y Tania Cruz Salazar (2021), “Identidades juveniles indígenas: influencia de las transiciones a contextos universitarios y urbanos. El caso de Chiapas, México”, *Revista CPU-e*, núm. 32, pp. 33-61. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.voi32.2733>
- GALLEGOS Martínez, Gabriela, Tania Cruz Salazar y Reynaldo Martínez Velasco (2020), “Procesos identitarios de jóvenes indígenas universitarios: la experiencia en el estado de Chiapas, México”, *Revista Internacional de Humanidades*, vol. 7, núm. 1, pp. 61-76. DOI: <http://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i01/61-76>
- GARCÍA Hernández, Fabiola, María Eugenia Chávez Arellano y Magdalena Suárez Ortega (2021), “Pobres, pero con riqueza cultural. Representaciones sociales de estudiantes sobre la multiculturalidad en la Universidad Autónoma Chapingo”, *Textual*, núm. 77, pp. 409-437. DOI: <https://doi.org/10.5154/r-textual.2021.77.14>
- GARCÍA Hernández, Isaura, Ana García Cortéz y Juan Carlos Silas (2018), “Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 43, núm. 2, pp. 199-228, en: <https://www.redalyc.org/journal/270/27057946009/27057946009.pdf> (consulta: 8 de octubre de 2023).
- GERRARD, Jessica, Arathi Sriprakash y Sophie Rudolph (2022), “Education and Racial Capitalism”, *Race, Ethnicity and Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 425-442. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.2001449>

- HOPE, Elan, Resney Gugwor, Kristen Riddick y Kristen Pender (2019), “Engaged against the Machine: Institutional and cultural racial discrimination and racial identity as predictors of activism orientation among black youth”, *American Journal Community Psychology*, vol. 63, núm. 1-2, pp. 61-72. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12303>
- INEGI (2022), *Series históricas. Conjunto de datos. Población en hogares censales según características del hogar y de las viviendas. Población de 5 años y más en hogares censales, por lengua indígena y nivel de escolaridad, según año censal*, México, INEGI, en: <https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/comparativo/PobHogCHV.asp> (consulta: 19 de septiembre de 2023).
- LASSITER, Luke (2005), *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LLOYD, Marion (2023), “Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 52, núm. 205, pp. 41-62, en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2369/635> (consulta: 21 de octubre de 2023).
- MARTÍNEZ Buenabad, Elizabeth y Ruth Bustos Córdova (2020), “Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural”, *Didac*, núm. 76, pp. 14-23, en: https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/ibero/5890/DIDAC_076_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 10 de agosto de 2023).
- MATO, Daniel (2012), “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 17-101.
- MATO, Daniel (2018), “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 15-36.
- MATO, Daniel (2020), “El racismo en los sistemas e instituciones de educación superior”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas de racismo*, Buenos Aires, EDUNTREF, pp. 15-33.
- MELAMED, Jodi (2015), “Racial Capitalism”, *Critical Ethnic Studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 76-85, en: <https://www.jstor.org/stable/10.5749/jcritethnstud.1.1.0076> (consulta: 17 de mayo de 2023).
- MENDOZA Zuany, Rosa Guadalupe (2018), “Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 4, pp. 26-35. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>

- NAVIA Antezana, Cecilia, Gabriela Czarny Krischkautzky y Gisela Salinas Sánchez (2019), “Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 52, pp. 1-15. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-002)
- NAVIA Antezana, Cecilia, Gabriela Czarny Krischkautzky y Gisela Salinas Sánchez (2020), “Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior”, *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, vol. 28, núm. 166, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781>
- PENICHE Cetzal, Rubí y Cristóbal Ramón Mac (2018), “Desempeño académico y experiencias de estudiantes universitarios mayas en Yucatán, México”, *Alteridad*, vol. 13, núm. 1, pp. 120-131. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.09>
- QUIJANO, Aníbal (1968), “Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 30, núm. 3, pp. 525-570, en: <http://www.jstor.org/stable/3538943> (consulta: 2 de junio de 2023).
- QUIJANO, Aníbal (2007), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar, pp. 285-327.
- SARTORELLO, Stefano, Marcela Gómez Álvarez, Yasmani Santana Colin y Casandra Guajardo Rodríguez (2024), “Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 62, pp. 1-25. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002)
- SOLÍS, Patricio, Braulio Güemez Graniel y Virginia Lorenzo Holm (2019), *Por mi raza hablará la desigualdad*, México, OXFAM.
- VILLA Lever, Lorenza (2022), “Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 84, núm. 4, pp. 941-978, en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v84n4/2594-0651-rms-84-04-941.pdf> (consulta: 20 de septiembre de 2023).
- WALSH, Catherine (2005), “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”, *Signo y Pensamiento*, vol. 24, núm. 46, pp. 39-50, en: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf> (consulta: 29 de mayo de 2023).
- WALSH, Catherine (2007), “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Educación y Pedagogía*, vol. 19, núm. 48, pp. 25-35, en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6652/6095> (consulta: 29 de mayo de 2023).