

El estado de conocimiento sobre estudiantes indígenas y educación superior: avances, desafíos y perspectivas

DOI: 10.25009/cpue.v0i41.2890

Recibido: 13 de septiembre de 2024

Aceptado: 10 de marzo de 2025

Citlalli Melissa Segura Salazar

Universidad Autónoma Chapingo, México

seguracitlalli@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3649-8907

María Eugenia Chávez Arellano

Universidad Autónoma Chapingo, México

sociologica57@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1149-706X

Resumen

Este artículo presenta un análisis de la producción científica sobre estudiantes indígenas y educación superior en México durante el período 2013-2024. El objetivo fue identificar obstáculos, desafíos y perspectivas relacionadas con la matrícula indígena en diversos contextos universitarios. A dos décadas de la implementación de acciones afirmativas y del reconocimiento institucional de la población indígena en Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales, surge el cuestionamiento sobre qué temas siguen pendientes en este campo de investigación. Se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA, se consultaron las bases de Google Scholar, SciELO, ERIC y Springer. De 80 artículos identificados, 36 cumplieron los criterios de inclusión. Los resultados evidencian que las investigaciones se han centrado en documentar experiencias de estudiantes y egresados indígenas de IES públicas y privadas. En conclusión, se subraya la necesidad de profundizar en el papel de las IES en la inclusión y el apoyo a estudiantes indígenas.

Palabras clave: *etnicidad; universidad; interculturalidad; estudiantes indígenas; revisión sistemática.*

The state of knowledge on indigenous students and higher education: advances, challenges and perspectives

Abstract

This article presents an analysis of the scientific production on indigenous students and higher education in Mexico during the period 2013-2024. The objective was to identify obstacles, challenges and perspectives related to indigenous enrollment in various university contexts. Two decades after the implementation of affirmative actions and institutional recognition of the indigenous population in conventional Institutions of Higher Education (IHE), the question arises as to what issues are still pending in this field of research. A systematic review was carried out following PRISMA guidelines, consulting Google Scholar, SciELO, ERIC and Springer databases. Of 80 articles identified, 36 met the inclusion criteria. The results show that research has focused on documenting the experiences of indigenous students and graduates from IHE conventional public and private. In conclusion, the need to deepen the role of IHE in the inclusion and support of indigenous students is underscored.

Keywords: *ethnicity; university; interculturality; indigenous students; systematic review.*

El estado de conocimiento sobre estudiantes indígenas y educación superior: avances, desafíos y perspectivas

Los pueblos indígenas han enfrentado históricamente barreras estructurales en el ámbito educativo, siendo uno de los grupos más desfavorecidos en México (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [INEE-UNICEF], 2019). El sistema educativo mexicano enfrenta desafíos complejos en términos de equidad e inclusión, los cuales aún no han sido atendidos adecuadamente en un país caracterizado por profundas disparidades, exclusiones y desigualdades (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). En el nivel superior se evidencia una mayor inequidad y menores niveles de escolaridad entre los estudiantes indígenas, sumado a la dificultad para obtener datos precisos sobre su presencia en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas (Carnoy et al., 2002; Didou, 2018; Schmelkes, 2013).

Ante este escenario, es crucial actualizar el estado de conocimiento sobre las experiencias educativas de esta población, identificando avances, desafíos y vacíos en la investigación. A dos décadas de la implementación de acciones afirmativas, surge la interrogante: ¿qué temas siguen sin abordarse en el estudio de la educación superior de los estudiantes indígenas? El objetivo general de este estudio es analizar la producción científica publicada entre 2013 y 2024 sobre estudiantes indígenas en diversos contextos de educación superior: IES interculturales y convencionales públicas y privadas.

Para ello se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA 2020, consultando las bases de datos Google Scholar, SCIELO, ERIC y Springer. De 80 artículos identificados inicialmente, 36 cumplieron con los criterios de inclusión. Este estudio contribuye a comprender las problemáticas que afectan la trayectoria educativa de los estudiantes indígenas, evidenciando desafíos con relación a la cuestión socioeconómica,

pertinencia curricular, discriminación estructural y barreras en la inserción laboral. En resumen, la revisión actualiza el estado del conocimiento sobre la educación superior de esta población, destacando áreas emergentes y temas pendientes, así como mejoras en las estrategias institucionales.

1. Antecedentes

Diversas acciones, de distinta naturaleza, han favorecido el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior.

La primera tiene que ver con la expansión del sistema mexicano y la masificación relativa de la matrícula de educación superior. ... La segunda causa radica en las ventajas obtenidas por los pueblos indígenas después de largos años de lucha. ... La tercera razón ..., consistió en la puesta en marcha en las últimas dos décadas de programas compensatorios o de acción afirmativa implementados por autoridades del sector educación, instituciones o grupos étnicos y políticos: con el apoyo de fundaciones y de organismos internacionales, en el ámbito de la educación superior, tuvieron el objetivo de que una proporción creciente de jóvenes indígenas curse estudios universitarios o posgrados. (Molina, 2014, p. 192)

Como parte de los programas y acciones afirmativas aparecen tres iniciativas: a) el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES); b) la creación de Universidades Interculturales, y c) el otorgamiento de becas a la población indígena.

El PAEIIES fue una iniciativa implementada en México; operó durante el periodo 2002-2012 y surgió como una iniciativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford. Uno de los objetivos del programa fue ampliar las oportunidades educativas para los estudiantes indígenas en México y contribuir al reconocimiento de la diversidad cultural en las IES convencionales.

El programa jugó un papel fundamental en el reconocimiento de la población indígena en las IES mexicanas. Entre sus principales aportes destacan: el reconocimiento y visibilización de la matrícula indígena en las IES convencionales, el mejoramiento del rendimiento académico a través de las tutorías y el empoderamiento de los estudiantes

indígenas mediante un seguimiento académico y personal (Romo, 2006). Al respecto, hay trabajos que documentaron las potencialidades y los retos del programa (Didou & Remedi, 2006, 2009). Sin embargo, el programa enfrentó diversas limitantes, entre ellas, la falta de seguimiento integral a los estudiantes durante y después de su formación académica.

Además, el diseño del programa no contempló adecuadamente los desafíos estructurales que enfrentan los estudiantes indígenas, como la discriminación, el racismo y las barreras económicas. Estas limitaciones redujeron su alcance y efectividad, subrayando la necesidad de desarrollar programas que no sólo garanticen el acceso a la educación, sino que también promuevan entornos inclusivos y un acompañamiento a lo largo de sus trayectorias educativas.

Las Universidades Interculturales (UI) surgieron, entre 2000 y 2012, como parte de una política educativa diseñada para ampliar el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior y fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural del país.

Desde el gobierno federal mexicano y de sus instancias educativas se entiende por universidad intercultural una institución de educación superior que dirige sus programas educativos hacia jóvenes procedentes de uno o varios de los pueblos originarios instalándose dentro de o muy cerca de las regiones de origen de estos jóvenes. (Dietz & Mateos, 2019, p. 164)

Con respecto al otorgamiento de becas para estudiantes indígenas en el nivel superior y posgrado, se encuentra el Programa Internacional de Becas de Posgrado de la Fundación Ford (International Fellowships Program, IFP-México), que comenzó a operar en México como una de las primeras iniciativas enfocadas en abordar el problema de acceso y equidad para los indígenas en la educación superior.

Un logro importante del IFP fue la creación del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) en 2012, que se basó en los objetivos y el diseño del IFP en México. “El programa proporciona becas completas a mujeres y hombres indígenas, sin límite de edad, para cursar estudios de maestría y doctorado en universidades de cualquier parte del mundo” (Navarrete, 2011, p. 265). La operación del PROBEPI está a cargo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), con “financiamiento de dos importantes instituciones públicas del país: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -CONACYT- y la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas -CDI” (Navarrete, 2013, p. 984).

Con respecto a políticas y acciones, aparecen documentados trabajos que analizan las características de los programas para favorecer a la población indígena en México y América Latina (Alcántara & Navarrete, 2014; Didou, 2013, 2014). Si bien estas acciones han tenido un impacto positivo, aún queda un largo camino por recorrer. Los desafíos persisten, como la pobreza, la falta de información, las barreras lingüísticas y culturales, la discriminación y el racismo.

Es importante destacar que en los resultados de la búsqueda inicial se encontraron dos estados del conocimiento sobre el tema de pueblos indígenas y educación superior. El primero consiste en un análisis de la producción científica generada entre 2002 y 2015, el cual se enfocó en trayectorias académicas y experiencias escolares de estudiantes indígenas en educación superior en México (Bermúdez, 2017). El segundo fue un estudio que abarca la producción científica entre 2007 y 2017 sobre experiencias de educación superior con pueblos indígenas en varios países de Latinoamérica (Ávila et al., 2018). Este primer acercamiento reveló una cantidad considerable de estudios, sin embargo, en lo referente a estudiantes indígenas y educación superior, las investigaciones son escasas.

2. Metodología

Este análisis se enmarca bajo los lineamientos de la metodología cualitativa. Se realizó una revisión sistemática bajo las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021); este tipo de estudios proporciona una síntesis del estado de conocimiento sobre un área determinada, del cual se pueden identificar futuras prioridades de la investigación y generar o evaluar teorías sobre cómo o por qué ocurren fenómenos de interés (Page et al., 2021). A continuación, se detallan las fases del proceso (Figura 1).

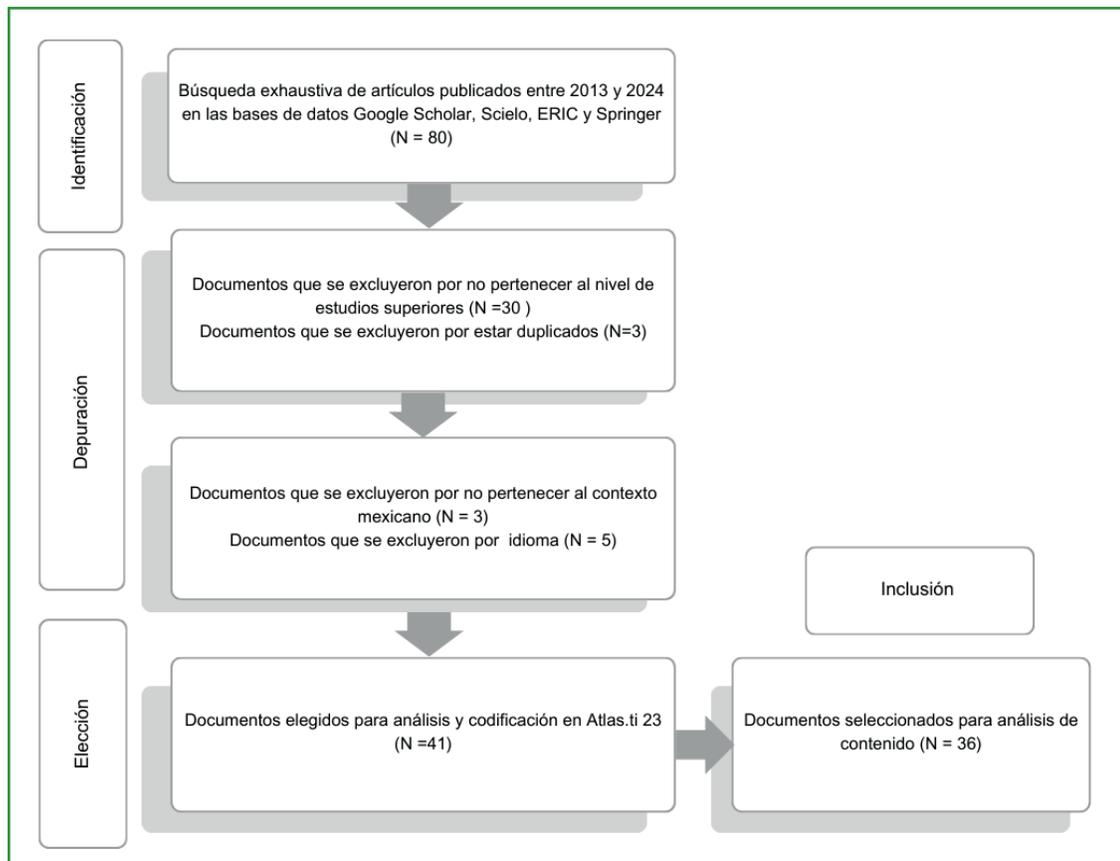


Figura 1. Momentos de la revisión sistemática

Fuente: Elaboración propia con base en las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

2.1 Primera fase

La búsqueda documental se inició en marzo de 2024, en las bases de datos de Google Scholar, SCIELO, ERIC y Springer. El periodo de búsqueda abarca desde 2013 hasta 2024, y se combinaron los siguientes términos: “estudiantes indígenas”, “educación superior”, “universidades interculturales”, “trayectorias universitarias” y “egresados indígenas”. En algunos casos los términos se tradujeron al idioma inglés para ampliar la búsqueda. En total se obtuvieron 80 resultados de los repositorios digitales. Antes de seleccionar los artículos, se definieron criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

- Investigaciones empíricas, de preferencia escritas en idioma español, con temáticas relacionadas con estudiantes indígenas, vivencias y experiencias en IES públicas y privadas, acciones afirmativas, políticas de inclusión y equidad en el nivel superior en México.

Criterios de exclusión

- Estudios con fechas inferiores a 2013 y aquellos que abordaran el tema de estudiantes indígenas en otros niveles educativos, así como estudios en otras áreas distintas al contexto mexicano.

2.2 Segunda fase

Las investigaciones se agruparon por año de publicación, metodología implementada, técnicas de recopilación de la información, muestra y contexto donde se llevó a cabo el estudio. En total fueron seleccionadas 36 fuentes de información (Tabla 1) y se incluyeron algunos estudios que correspondían a revisiones de literatura. Para el análisis e interpretación de los estudios se utilizó el *software* Atlas.ti 23, el cual facilitó la comprensión, el análisis y la sistematización de los estudios. Una vez saturados los campos exploratorios, los estudios se seleccionaron y se categorizaron de acuerdo con el contexto de estudio. Así que se consideró pertinente utilizar las siguientes categorías:

- a. Universidades interculturales. En donde se incluyeron estudios que analizan contextos universitarios interculturales, los cuales desde su origen están diseñados para atender estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes.
- b. IES convencionales públicas. Aquí se agruparon estudios en los que se analizan IES convencionales; es decir, que no están diseñadas especialmente para atender a estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes, pero sí registran el origen étnico del estudiantado.
- c. IES privadas. Se incluyen investigaciones realizadas en instituciones particulares, algunas de las cuales implementan políticas de cupos especiales y programas de becas para facilitar el acceso de estudiantes de comunidades indígenas.

Tabla 1. Estudios analizados

Autores	Año	Metodología	Técnicas de recopilación de la información	Participantes	Contexto de estudio
Sartorello, S., Gómez, M., Santana, Y. y Guajardo, C.	2024	Cualitativa	Relatos, entrevistas y conversaciones abiertas	11 estudiantes indígenas (siete mujeres y cuatro hombres)	Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (IBERO)
Huet, C., Rosset, P., Miranda, S. y Ávila, L.	2023	Cuantitativa	Encuesta digital	46 personas (19 mujeres y 27 hombres)	Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil (CFSM)
Bautista, J.	2022	Cualitativa	Entrevistas	Hombres y mujeres profesionistas indígenas	—
Gallegos, G. y Martínez, M.	2021	Cualitativa	Entrevistas en profundidad y método biográfico	15 jóvenes indígenas migrantes (11 mujeres y cuatro hombres)	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); Universidad del Valle de México (UVM); Universidad del Norte (UN); Universidad Lux
Varela, I. y Pech, B.	2021	Cualitativa	Entrevistas; información documental	11 personas (cinco hombres y seis mujeres)	Universidad de la Península de Yucatán; Universidad Autónoma de Guadalajara; Instituto Tecnológico de Oaxaca; Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Gallegos, G., Cruz, T. y Martínez, R.	2020	Cualitativa	Observación participante y entrevista en profundidad	22 jóvenes (14 mujeres y ocho hombres)	Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIBJC)
Lloyd, M. y Hernández, V.	2021	Mixto	Cuestionario y entrevistas	350 egresados	Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)
Roa, I.	2021	Cualitativa	Entrevistas en profundidad y observación participante	5 egresados (cuatro mujeres y un hombre)	Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)
Navia, C., Salinas, G. y Czarny, G.	2020	Cualitativa	Grupo focal	15 universitarios (10 alumnos de octavo semestre y cinco del sexto)	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Autores	Año	Metodología	Técnicas de recopilación de la información	Participantes	Contexto de estudio
Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G.	2020	Cualitativa	Grupo focal	12 estudiantes (cinco hombres y siete mujeres)	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
González, E.	2020	Cualitativa	Narrativas biográficas; historias de vida	Dos participantes	—
Chávez-Arellano, M.	2020	Mixta	Análisis de datos estadísticos; revisión documental	—	Universidad Autónoma Chapingo (UACH)
Mendoza, R.	2020	Cualitativa	Entrevista; observación participante	—	Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)
Pérez, F.	2020	Cualitativa	Relatos de vida	24 jóvenes (14 mujeres y 10 hombres)	Universidad Autónoma Chapingo (UACH)
Valenzuela, B., Guillén-Lúgigo, M., Campa, R. y Sánchez, C.	2020	Cuantitativa	Cuestionarios; análisis estadístico	84 estudiantes	Universidad de Sonora
García, S. y Sandoval, E.	2019	Cualitativa	Entrevista	19 egresados	Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)
Martínez, E., Evangelista, A., Castañeda, M. y Zamora, C.	2019	Cualitativa	Relatos de vida; observación participante; diario de campo; pláticas informales; entrevistas a profundidad	Ocho (cuatro mujeres y cuatro hombres)	Universidad Intercultural de Chiapas (UICH)
Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G.	2019	Cualitativa	Cuestionarios; registro de asesorías; sesiones de asesoría	34 estudiantes (20 mujeres y 14 hombres)	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Ávila, D., Granada, S. y Villagómez, M.	2018	Cualitativa	Revisión de literatura	Estado de conocimiento	—
Czarny, G.	2018	Cualitativa	Análisis de experiencias y revisión documental	—	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G.	2018	Cualitativa	Cuestionarios de seguimiento y evaluación	34 estudiantes	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Autores	Año	Metodología	Técnicas de recopilación de la información	Participantes	Contexto de estudio
García, I., García, A. y Silas, J.	2018	Cualitativa	Investigación-acción participativa	Siete jóvenes indígenas, equipo promotor 23 jóvenes indígenas	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores y Occidente (ITESO); Universidad de Guadalajara (UDG); Centro Universitario de Tonalá (CUTONALA); Universidad Tecnológica de Guadalajara (UTEG)
Mendoza, R.	2018	Cualitativa	Talleres participativos	75 estudiantes	Universidad Veracruzana (UV)
Peniche, R. y Ramón, C.	2018	Cualitativa	Entrevistas semiestructuradas; diario de campo	Tres estudiantes	Universidad Pública de Yucatán
Bermúdez, F.	2017	Cualitativa	Revisión de literatura	Estado de conocimiento	—
Guzmán, C.	2017	Cualitativa	Análisis de literatura	—	—
Santana, Y.	2017b	Cualitativa	Entrevistas	—	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
	2017a	Cualitativa	Análisis documental	—	—
Segura, C. y Chávez, M.	2016	Cualitativa	Cuestionario y entrevistas en profundidad	113 cuestionarios y nueve entrevistas en profundidad	Universidad Autónoma Chapingo (UACH)
Guzmán, C. y Saucedo, C.	2015	Cualitativa	Revisión documental	—	—
Rodríguez, D.	2015	Cualitativa	Narrativas biográficas y trabajo de campo etnográfico	34 entrevistas (16 hombres y 18 mujeres), nueve estudiantes y 25 egresados	Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)
Silva, Y. y Jiménez, A.	2015	Cualitativa	Entrevista; observación	27 estudiantes	Universidad Iberoamericana (IBERO)
Didou, S.	2014	Cualitativa	Entrevistas	45 hombres 28 mujeres	—
Mora, M. y de Oliveira, O.	2014	Cualitativa	Relatos	34 estudiantes	—
Alcántara, A.	2013	Mixta	Revisión documental e indicadores estadísticos	—	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Didou, S.	2013	Cualitativa	Análisis documental	—	—

instituciones se han consolidado como espacios de encuentro entre la tradición y la modernidad, donde se pretende promover el respeto por la diversidad cultural y lingüística.

La mayoría de las universidades interculturales [surgieron] de un modelo centralizado e impulsado desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), instancia creada por el gobierno de Vicente Fox en 2001 como parte de la Secretaría de Educación Pública. (Lloyd, 2019, p. 70)

Cabe señalar que previo a la aparición de las UI ya existían esfuerzos para la atención de la diversidad étnica y cultural, como es el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP); “estas instituciones no nacieron bajo el régimen federal, ni bajo las premisas de la educación intercultural” (Sandoval et al., 2019, p. 21).

Oficialmente están reconocidas 11 Universidades Interculturales: Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UCEH); Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM); Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG); Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP); Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM); Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO); Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP); Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), y Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

La primera IES con enfoque intercultural fue la UAIM, establecida en 2001 en Mochicahui, Sinaloa. Aunque estas instituciones forman parte del subsistema de universidades interculturales adscritas a la CGEIB, cada una posee características únicas que varían en su funcionamiento, influenciadas por las particularidades de los acuerdos políticos de cada estado y el contexto de su creación (Hernández, 2016).

Las instituciones creadas a partir del modelo de la CGEIB [poseen] diferencias en términos de su nivel de desarrollo y financiamiento recibido, su oferta académica y características de estudiantes y profesores. Tal diversidad obedece a las historias institucionales y a las condiciones económicas y políticas de cada estado y región. A su vez, existen distintas visiones acerca del concepto mismo de interculturalidad. (Lloyd, 2019, p. 70)

Es importante señalar que la UAIM es la única institución intercultural con autonomía legal. En contraste, en el resto de las universidades interculturales, los rectores son designados por el gobernador en funciones del estado correspondiente (Lloyd, 2019). No obstante, el desarrollo de las UI ha estado lleno de desafíos. Entre los obstáculos más relevantes se encuentran la falta de recursos económicos, el limitado reconocimiento institucional y la dificultad para integrarse plenamente al sistema educativo nacional. Sin embargo, en cuanto al modelo educativo, las UI se caracterizan por su enfoque comunitario y participativo. La enseñanza se basa en la experiencia y el conocimiento local, y se promueve tanto el aprendizaje activo como el colaborativo. Las lenguas indígenas tienen un papel central en los programas educativos, lo que permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades lingüísticas y culturales.

En los resultados de la revisión sistemática se incluyen estudios que hacen referencia a diferentes UI, entre ellas se encuentran: Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad Autónoma Indígena de México. A partir del análisis se identificaron dos líneas de investigación clave: la primera aborda el debate en torno al modelo de las UI, mientras que la segunda se enfoca en el seguimiento y trayectoria de sus egresados.

Lloyd y Hernández (2021) examinaron aspectos como el origen de las UI, el seguimiento de sus egresados, la percepción del modelo intercultural y el impacto de la UAIM. Los autores concluyen que existen debates significativos en torno al currículo, especialmente en relación con si las universidades deben ofrecer únicamente carreras orientadas al desarrollo de las comunidades indígenas o si debieran incluir también carreras tradicionales que amplíen las oportunidades laborales de los egresados indígenas. Asimismo, destacan una discordancia en los sueldos de los egresados, observando una correlación negativa entre las carreras peor remuneradas y aquellas con un mayor enfoque intercultural.

Roa (2021) analizó las trayectorias laborales y el papel como intermediarios culturales de cinco egresados de las carreras de Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable de la UIEP. El estudio señala que la lengua originaria es una herramienta que les permite a los egresados indígenas desempeñarse como intermediarios culturales con un bagaje contextual y tradicional, y a la vez, con un perfil profesional, el cual les permite inmiscuirse en nichos gubernamentales. Como conclusión, la formación de intermediarios culturales es crucial para el desarrollo y la vinculación con sus comunidades de origen. “Sin embargo, una constante en la experiencia laboral de los egresados es que se han enfrentado con desigualdades sociales y culturales, así como con relaciones de poder inmersas en sus actividades” (Roa, 2021, p. 102).

En cuanto a los estudios centrados en los egresados de las UI, Rodríguez (2015) analizó los significados, experiencias y percepciones de estudiantes indígenas y no indígenas sobre la interculturalidad. Destaca que los estudiantes perciben la conclusión de su carrera y la obtención del título como una oportunidad para mejorar su movilidad social, laboral y económica, incluso si no trabajan en áreas relacionadas con su formación académica. Asimismo, concluye que la interculturalidad, tanto en enfoque como en su aplicación práctica, no se desarrolla conforme a lo establecido con la visión institucional.

García y Sandoval (2019) también analizaron lo que piensan los estudiantes con respecto a la interculturalidad e incluyen las expectativas laborales de los egresados. Los autores proponen la necesidad de un camino hacia la interculturalidad emancipadora, el cual es complicado debido a la verticalidad del autoritarismo oficial acompañado de la ideología dominante occidental. Sin embargo, señalan que existe una semilla de esperanza entre los docentes y los alumnos que desde sus espacios están interesados en la transformación de la interculturalidad.

Mendoza (2020) realizó entrevistas a once egresados, cinco mujeres y seis hombres, de las cuatro sedes de la UVI. De estos, ocho continuaron sus estudios de posgrado en México y tres en otros países. El objetivo del estudio fue analizar el papel de los investigadores indígenas egresados de la UVI y las implicaciones de sus enfoques alternativos en la investigación. La autora concluye que estos egresados, al desarrollar proyectos de investigación en sus posgrados, se enfrentan a paradojas y desafíos derivados de la ambivalencia de sus roles, tanto como miembros de las comunidades que investigan como en su función de investigadores.

Es relevante considerar cómo en otras investigaciones se aborda la relación entre la educación intercultural y la revalorización de la identidad indígena en los ámbitos rural y urbano. En el estudio de Huet et al. (2023) realizaron un análisis sobre la movilidad y el vínculo con la vida campesina entre egresados indígenas de la UNICH y el CFSM; este último es una institución no estatal administrada por una asociación civil. La investigación resalta la importancia de la identidad campesina en los jóvenes indígenas en Chiapas, que eligen permanecer en sus comunidades y trabajar en la agricultura. A pesar de enfrentar dificultades, valoran su tierra y cultura, buscando generar ingresos y preservar sus territorios. Se destaca la participación de la juventud en la gestión de las tierras y la defensa del medio ambiente, señalando la importancia de la recampesinización y la resistencia ante amenazas externas. Estos jóvenes se posicionan como actores clave con la capacidad de fortalecer la relación rural-urbana, esencial para preservar el sustento de sus comunidades.

En otro trabajo, Martínez et al. (2019) realizaron entrevistas a ocho egresados de la carrera de Desarrollo Sustentable de la UNICH (cuatro mujeres y cuatro hombres), con el objetivo de identificar las prácticas socioculturales que dificultan u obstaculizan la participación de los jóvenes en los espacios de toma de decisiones familiares y comunitarias, particularmente en la participación independiente en la producción agropecuaria.

Así entonces, no existen condiciones materiales ni simbólicas que les posibiliten auto-emplearse mediante la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en su formación universitaria en el diseño, gestión y desarrollo de proyectos productivos o socioculturales vinculados a sus comunidades. (Martínez et al., 2019, p. 990)

Como resultado de su profesionalización en Desarrollo Sustentable, los jóvenes se encuentran en una encrucijada entre lo rural y lo urbano, entre mantener las tradiciones familiares o reconfigurarlas para buscar mejores oportunidades que les ofrezcan movilidad simbólica.

Los estudios muestran que los egresados indígenas enfrentan dificultades para regresar a sus comunidades de origen debido a las limitadas oportunidades laborales, además de las tensiones que aparecen entre sus saberes tradicionales y los conocimientos académicos adquiridos durante su formación profesional. Las investigaciones ponen de manifiesto la compleja intersección entre identidad, educación y vinculación con sus comunidades de origen.

La realidad después de 20 años de creación de las primeras UIS es que los jóvenes que egresan difícilmente regresan a sus comunidades de origen por falta de oportunidades laborales y por el proceso de aculturación al que fueron sometidos en las universidades interculturales. Es decir estas instituciones operan buscando la absorción de los diversos grupos étnicos a una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante y conduciendo –voluntaria o involuntariamente– a los estudiantes de las minorías étnicas a transformar su identidad. (Sandoval et al., 2019, p. 29)

Los estudios revelan un panorama complejo y lleno de desafíos para los egresados indígenas. A pesar de los esfuerzos por crear espacios académicos que respeten y valoren la diversidad cultural, los egresados se enfrentan a serias dificultades para reintegrarse a sus

comunidades debido a la precariedad laboral. Además, estas instituciones, aunque concebidas como estrategia de inclusión, han sido criticadas por perpetuar la imposición de la cultura dominante, lo que conduce a una transformación forzada de la identidad de los estudiantes indígenas.

“La estrategia de la colonialidad del poder, del saber, del pensar y del actuar se ha impuesto bajo la máscara de la interculturalidad institucionalizada en las universidades interculturales” (Sandoval et al., 2019, p. 29). A esto se suman los obstáculos financieros, legales y políticos que dificultan el cumplimiento de las metas de las UI, lo que pone en evidencia la necesidad de replantear y fortalecer sus enfoques y estrategias para lograr un impacto más positivo en las comunidades indígenas. “El modelo intercultural representa todavía una apuesta para lograr una mayor equidad para uno de los sectores más marginados de la población mexicana, así como la preservación a futuro de la riqueza cultural indígena” (Lloyd, 2019, p. 93).

3.2 IES convencionales

En paralelo con las Universidades Interculturales, “las universidades convencionales abrieron programas de cobertura categorial, enfocados esencialmente a favorecer la retención y el egreso de los estudiantes indígenas” (Didou, 2018, p. 97). Según Mato (2009), las IES convencionales son aquellas “no diseñadas especialmente para responder a [las] necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de [las] comunidades ... indígenas y afrodescendientes” (p. 44).

La acción afirmativa como estrategia en la educación superior llegó a México hacia principios del año 2000 y, principalmente a través del componente étnico, buscó ampliar y dar acceso a los jóvenes indígenas a la educación superior en programas diversos de licenciaturas y en posgrados. (Czarny, 2018, p. 116)

Los programas de acción afirmativa pioneros en la visibilización y reconocimiento de la diversidad cultural en las IES convencionales fueron el PAEIIES y el IFP-México. El PAEIIES fue un programa de acción afirmativa diseñado para fortalecer los recursos académicos de las IES con el fin de atender las necesidades específicas de los estudiantes indígenas. El programa brindaba apoyo en asignaturas concretas mediante tutores asignados por la universidad, con el objetivo de reducir el rezago educativo acumulado en niveles anteriores dentro del contexto escolar indígena.

El Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México), ... fue un programa para doce años (2001-2013) operado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en sociedad y con el financiamiento de la Fundación Ford. ... Además de promover las oportunidades de educación superior de calidad en los grupos indígenas, el IFP México planteó una propuesta sobre la forma en que tal acceso puede ayudar al cambio social y al desarrollo comunitario. Se otorgaron becas a mujeres y hombres indígenas para realizar estudios de maestría y doctorado en México o en el extranjero. (Navarrete & Gallart, 2018, pp. 398-399)

En los resultados de la revisión sistemática se identificaron varias IES que registran a su matrícula de origen indígena y que, en su momento, fueron seleccionadas como beneficiarias del PAEIHES. Entre ellas se encuentran la UANL, la UDG, la UNACH, la UPN, la UACH y la UV.

En el caso de la UDG, García et al. (2018) conformaron un grupo de estudiantes indígenas universitarios residentes en Guadalajara provenientes de diversos contextos educativos, incluyendo ITESO, UDG, CUTONALA y la UTEG. El objetivo fue crear un espacio de reflexión con los estudiantes. Durante los encuentros se abordaron temas relacionados con la identidad, la migración y la educación. El balance de estas sesiones fue positivo, ya que los jóvenes indígenas universitarios valoraron el ejercicio como una iniciativa incipiente, pero significativa. La posibilidad de compartir vivencias y problemas, así como proponer acciones concretas, les brindó motivación para continuar y fortaleció su identidad múltiple como jóvenes, indígenas y universitarios. El estudio subraya la importancia de generar espacios universitarios que permitan a los estudiantes expresar y analizar los procesos que experimentan en el entorno universitario.

En otro estudio, Mendoza (2018) exploró la construcción identitaria de los estudiantes indígenas de la UV. El objetivo fue detonar un proceso de reflexión con los estudiantes ante la ausencia de un programa que respondiera a sus demandas y necesidades dentro de la universidad. A través de la realización de talleres y con la participación voluntaria de 15 estudiantes, generaron un espacio para la reflexión colectiva sobre temas emergentes, el intercambio de experiencias y la formulación de propuestas concretas para el diseño del programa. El estudio concluye que escuchar las voces de los estudiantes indígenas puede proporcionar directrices claras para avanzar hacia una universidad que no sea racista ni monocultural. Las propuestas de los estudiantes no se limitan a cuestiones axiológicas, que a menudo caracterizan “el discurso intercultural, sino [que abogan por]

una transformación profunda que dé cabida, con equidad, a las múltiples epistemologías, saberes [y] metodologías que han sido excluidas de las instituciones de educación superior” (Mendoza, 2018, p. 34).

En una universidad pública del estado de Yucatán, Peniche y Ramón (2018) realizaron entrevistas a tres estudiantes indígenas de diferentes carreras. En este caso, analizaron los obstáculos y las estrategias de estudiantes indígenas con desempeño académico alto. Los autores concluyen que los recursos monetarios son determinantes en el caminar de todos los estudiantes universitarios, pero en el caso de los que provienen de comunidades rurales se suman otros aspectos, como la adquisición de materiales didácticos, la alimentación durante su jornada académica y pago de transporte; además, para las mujeres indígenas se suman otras barreras, como la falta de credibilidad de la familia. Pese a ello, son estudiantes que muestran un desempeño académico sobresaliente, han roto esquemas y pueden fungir como gestores y gestoras de cambio en sus comunidades.

Los estudios evidencian la urgencia de generar políticas y programas universitarios en las IES convencionales que no sólo cuantifiquen a la matrícula indígena, sino que también promuevan, valoren y respeten la identidad cultural de sus estudiantes. Es necesaria la creación de programas que impulsen culturas y prácticas inclusivas, así como la capacitación docente para la atención de estudiantes indígenas y la implementación de metodologías inclusivas con recursos tecnológicos (Valenzuela et al., 2020). La idea de una universidad inclusiva implica escuchar y responder a las voces de los estudiantes indígenas, promoviendo un cambio profundo que permita a las IES convertirse en espacios libres de racismo y monoculturalismo, donde todas las formas de conocimiento y saber tengan cabida.

Otro contexto universitario que destaca por la documentación de experiencias de estudiantes indígenas es la UPN. En esta institución, uno de los primeros programas fue la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), creada en 1982 con el objetivo de profesionalizar a directivos y docentes que laboraban en escuelas de educación indígena (Czarny, 2018).

Santana (2017b) analizó las experiencias de estudiantes indígenas de la LEI. Su objetivo fue explorar lo que significa ser un estudiante indígena en la universidad, la percepción por parte de sus comunidades de origen tras convertirse en profesionistas y si la universidad provocó la pérdida de su identidad cultural. Como parte de las reflexiones finales, los estudiantes indígenas señalaron que, lejos de perder su identidad por estar en la universidad y en la ciudad, su paso por la LEI ha fortalecido su identidad y compromiso con sus comunidades. También destacaron la gran heterogeneidad de experiencias entre los estudiantes indígenas, debido a la diversidad de los lugares de procedencia. Por esta razón, la

profesionalización, la manera en que serán vistos en sus comunidades una vez concluidos sus estudios y cómo se integrarán (o no) a las dinámicas comunitarias, varían considerablemente. Sin embargo, un punto en el que coincidieron, al menos para los participantes, es el compromiso que sienten hacia la educación indígena en sus respectivos contextos.

Por otra parte, Navia et al. (2019) analizaron los procesos formativos de los estudiantes indígenas inscritos en la LEI. El objetivo fue explorar las expectativas formativas al ingresar en el programa; el impacto de la formación en la LEI en el fortalecimiento de procesos culturales, lingüísticos e identitarios; las habilidades académicas desarrolladas durante la estancia en la LEI, y sugerencias para mejorar el programa. Los estudiantes resaltan diversos aspectos que han fortalecido su proceso académico, lo que ha llevado a la reconfiguración de sus identidades individuales y colectivas, aunque este proceso no está exento de tensiones, influenciadas por las distintas formas de vinculación e identificación con sus familias y comunidades. Al concluir sus estudios, algunos estudiantes expresan una especie de reencuentro con sus comunidades de origen, donde revalorizan sus lenguas y culturas, construyen nuevas perspectivas y, en algunos casos, critican los procesos educativos escolarizados para niñas, niños y jóvenes indígenas.

En otra investigación, Navia, Czarny y Salinas (2020) examinaron los efectos de la LEI mediante un grupo focal compuesto por 12 estudiantes. El análisis abordó temas como la relación con los docentes y la construcción de confianza, el autorreconocimiento, la reconfiguración de los vínculos comunitarios y el enfrentamiento con la discriminación en el ámbito universitario. Los estudiantes destacaron que la identificación con el programa ha favorecido su reconocimiento dentro de la institución y ha contribuido positivamente a su proceso de autorreconocimiento. Sin embargo, también señalaron que esta identificación ha reforzado estereotipos profundamente arraigados en la sociedad sobre lo indígena, y ha perpetuado diversas formas de discriminación en algunos espacios de la universidad.

En otro estudio sobre estudiantes indígenas en la LEI, Navia, Salinas y Czarny (2020) exploraron el significado de la interculturalidad entre los estudiantes, a través de grupos focales. El análisis reflexivo revela que, para los estudiantes, la interculturalidad en la UPN está estrechamente vinculada con dinámicas de poder. Estas dinámicas se manifiestan tanto en las relaciones y percepciones intersubjetivas entre los estudiantes como en su posicionamiento dentro de un colectivo que se identifica con la categoría de lo indígena.

Los estudios sobre la UPN muestran que la identificación con el programa LEI ha facilitado el reconocimiento dentro de la institución, aunque también ha perpetuado estereotipos y discriminación. En conjunto, los hallazgos subrayan la importancia de crear

espacios que no solo reconozcan, sino que también respeten y valoren la diversidad cultural, promoviendo un entorno académico inclusivo que favorezca el fortalecimiento de la identidad y la equidad.

Otro contexto universitario donde se reporta un número significativo de estudiantes indígenas es la UACH; 25% de la comunidad estudiantil se registró como perteneciente a un grupo étnico (Unidad de Planeación, Organización y Métodos, 2021). En esta IES, Segura y Chávez (2016) analizaron los motivos por los que los estudiantes indígenas cursaron una carrera profesional, sus expectativas y el vínculo con sus comunidades de origen. Las conclusiones señalan que la ocupación del espacio escolar no implica que los estudiantes renuncien a su identidad étnica; por otra parte, su reivindicación como universitarios está asociada a la idea de ascenso y reconocimiento social. Otro aspecto importante es que, en sus comunidades, rara vez existen oportunidades laborales que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad.

En otra investigación, Pérez (2019) documentó las experiencias de 24 jóvenes originarios del estado de Oaxaca inscritos en la UACH. En los resultados señala las escasas oportunidades educativas que tienen los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. Esta limitante es un factor importante, pues la mayoría de los estudiantes indígenas y no indígenas deciden estudiar en Chapingo no por elección, sino por los apoyos económicos y servicios asistenciales que ofrece la institución, de otra manera no les sería posible continuar con sus estudios de nivel superior. Además, el estudio expone que para el caso de las mujeres indígenas las dificultades para acceder a la universidad se ven obstaculizadas debido a las expectativas de la escolaridad por parte de la comunidad y la familia.

En otra investigación, Chávez-Arellano (2020) analizó tanto la matrícula indígena registrada entre 2018 y 2019 como los factores que influyen en su elección de carrera en la UACH:

En el caso particular de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), es posible afirmar que la orientación disciplinaria que caracteriza esa institución desde sus orígenes y que privilegia la formación de profesionales en las áreas agronómicas hace que la institución pueda identificarse como altamente masculinizada, tanto por los significados propios de la labor agronómica, como por la presencia mayoritaria de varones entre el personal académico y estudiantes. (p. 53)

Cabe señalar que, aunque la brecha de género en la institución se ha reducido de forma significativa, el trabajo reportó que la mayoría de las mujeres indígenas matriculadas en

la UACH se concentra en las carreras administrativas. Esta preferencia por áreas sociales refleja una tendencia similar a la de las mujeres en México en general. El estudio invita a reflexionar sobre el incremento de la matrícula indígena femenina en la institución con enfoque agronómico, señala que las mujeres tienden a elegir profesiones percibidas como “menos masculinas”.

En otro trabajo, Segura y Chávez (2023) analizaron las experiencias de tres mujeres indígenas en el posgrado de la UACH. Los resultados revelan que, aunque no enfrentaron discriminación significativa por su origen étnico o género, sí experimentaron una forma notable de exclusión, dado que su formación previa (licenciatura) la realizaron en otras universidades. Además, el estudio destaca la discriminación regional que experimentó una de las estudiantes, en particular por ser oaxaqueña, lo cual no siempre está relacionado directamente con la pertenencia étnica. El ser de Oaxaca dentro de la UACH es un estigma que se atribuye a los estudiantes con un fenotipo indígena.

Es una discriminación menos abierta y con cierta legitimidad que da la “tradicción chapinguera” como la de llamar “oaxaco” a los morenos, bajos de estatura y con evidente fisonomía indígena. Entre bromas se les dirigen insultos o alusiones a su origen pobre: “los oaxacos son los primeros en llegar al comedor”. Oaxaco es un término genérico despectivo con una fuerte carga racista. Es genérico porque no implica que el aludido sea necesariamente oaxaqueño, sino indica su condición sureña y pobre. (Chávez, 2008, p. 48)

Estas dinámicas reflejan cómo la convivencia entre estudiantes de posgrado expone el profundo arraigo de estas prácticas discriminatorias normalizadas dentro de la UACH.

Por otra parte, González (2020) realizó entrevistas a seis mujeres y dos hombres adscritos al pueblo Ayuujk de la Región Mixe de Oaxaca. A partir de dos relatos biográficos, analizó la formación académica y las razones que llevaron a la interrupción de su trayectoria educativa. Los resultados indican que la discontinuidad en sus estudios está relacionada con múltiples factores, como la falta de recursos económicos, la desigualdad de género, embarazos no deseados y la ausencia de redes de apoyo durante la migración, entre otros.

Los casos de José y Sara, del pueblo Ayuujk, muestran cómo las estructuras de desigualdad interseccionadas conducen a la exclusión de los derechos individuales y colectivos de los sujetos en el campo de la educación. Muestran

también los limitados alcances de las políticas afirmativas y la cualificación e interculturalización de las Instituciones de Educación Superior. (González, 2020, p. 16)

Varela y Pech (2021) analizaron la discriminación y el racismo que enfrentan indígenas y afroamericanos en el ámbito educativo. La investigación se centra en el caso de dos activistas vinculadas a procesos políticos, liderazgo y género en la región de la Costa Chica de Oaxaca; también aparecen los relatos de ocho docentes de origen maya, cinco hombres y tres mujeres. El estudio señala que persiste una problemática estructural que se arrastra desde la educación básica, caracterizada por una alta deserción escolar y un racismo institucional que actúa como barrera para que los estudiantes indígenas y afrodescendientes accedan y concluyan su educación superior.

Gallegos et al. (2020) analizaron el proceso de reconfiguración identitaria de jóvenes indígenas en tres contextos de educación superior: UNACH, UNICH y ENIIBJC. En el estudio se entrevistó a 22 jóvenes. Los resultados muestran que los estudiantes atraviesan por un proceso de reconfiguración identitaria; este proceso es dinámico y varía de acuerdo con sus experiencias en la ciudad. En algunas situaciones optan por ocultar o negar su identidad a causa de la discriminación y la burla. Al interactuar y socializar en el contexto universitario “las y los jóvenes participantes adquieren e internalizan códigos de conducta y pensamiento propios de su institución que los diferencia de otros universitarios, además, se apropian de las características y estereotipos que distinguen a la carrera que estudian” (p. 72). Se concluye que, debido a su exposición a la modernización y a la interacción con diversos grupos a lo largo de su trayectoria académica y experiencias de vida, esta nueva generación de jóvenes indígenas busca transformar el estigma asociado a lo indígena, reivindicar sus derechos y desempeñarse como agentes de cambio, inspirando a otros a continuar sus estudios.

3.3 IES privadas

Un hallazgo relevante es el foco de atención en algunas investigaciones sobre la matrícula indígena en contextos universitarios privados. Este viraje en la investigación sugiere que, a pesar de las barreras económicas y sociales, los estudiantes indígenas están accediendo a espacios de educación superior considerados tradicionalmente como clasistas, racistas y monoculturales. Sin embargo, también se plantean interrogantes sobre las condiciones de acceso, permanencia y el reconocimiento de sus identidades culturales dentro de estos entornos.

En una investigación sobre la diversidad estudiantil en contextos universitarios, Silva y Jiménez (2015) indican que “en México, la incorporación de jóvenes de bajos niveles socioeconómicos a la educación superior se ha canalizado a través de las instituciones públicas; en las instituciones particulares de élite es un fenómeno inusual” (p. 97).

La heterogeneidad estudiantil está asociada a la ampliación de la cobertura educativa, lo que ha permitido el acceso de jóvenes que antes no lograban ingresar al nivel superior. Asimismo, dicha heterogeneidad se encuentra relacionada con la diversificación de la oferta educativa, en términos organizacionales y de orientación académica, e incluso con las propias transformaciones sociales. (Guzmán, 2017, p. 77)

Gallegos y Martínez (2021) evidencian prácticas de no reconocimiento (infantilización, inferiorización, machismo y exclusión) y estrategias de afrontamiento (ocultamiento y autoexclusión) con 15 estudiantes indígenas en una universidad convencional (UANL) y tres IES privadas: UVM, UN y Universidad Lux, ubicadas en la Zona Metropolitana de Monterrey. Los hallazgos develan dos tipos de estrategias de afrontamiento; en el primer caso, los estudiantes optan por negar su origen étnico con tal de evadir burlas, comentarios o agresiones; en el segundo caso, sus lazos sociales son nulificados de tal manera que dejan de interactuar con otros estudiantes. Cabe señalar que también identificaron estrategias de afrontamiento constructivas: algunos estudiantes han logrado reconocer su identidad étnica desde una óptica valorativa, promoviendo una conducta resiliente.

Sartorello et al. (2024) analizaron las experiencias educativas de estudiantes indígenas de diferentes adscripciones étnicas, carreras y nivel educativo (licenciatura, maestría y doctorado), para identificar tensiones y negociaciones que viven y vivieron en su tránsito por la universidad privada. Los resultados muestran que acceder a la universidad, mantenerse en ella y graduarse sigue siendo un desafío, a costos económicos y emocionales altos. “Se concluye que la universidad sigue siendo caracterizada por una cultura dominante de corte eurocéntrico que invisibiliza las distintas culturas indígenas por medio del silencio y la homogeneización del estudiantado” (p. 19).

Por último, Bautista (2022) analizó las experiencias de profesionistas indígenas que han alcanzado movilidad social a través de la escolarización. El estudio identifica estrategias de resistencia empleadas por estos profesionistas, tales como la asimilación, el doble esfuerzo, la negación y la confrontación, para enfrentar el racismo. Los testimonios revelan una racialización cotidiana, donde cada interacción y espacio —laboral, escolar,

familiar— está influenciado por el esfuerzo necesario para navegar en una sociedad racista. Esta percepción y las decisiones asociadas reflejan una normalización de las prácticas racistas, evidenciando cómo estas actitudes se han integrado en la vida diaria de los individuos afectados.

El racismo y la discriminación en contextos universitarios interculturales, convencionales y privados son temas recurrentes en los estudios analizados; muestran cómo estas barreras estructurales afectan personal y académicamente a los estudiantes indígenas. Los estudios subrayan la necesidad urgente de fomentar una cultura universitaria inclusiva y de implementar políticas y prácticas institucionales que promuevan la equidad y la diversidad cultural.

4. Discusión

Las investigaciones sobre las UI revelan un panorama complejo. En la revisión sistemática se identifican dos aspectos. Por un lado, el debate en torno al modelo intercultural y la falta de claridad sobre el concepto. Algunos autores cuestionan el papel de las UI como parte de políticas neindigenistas, argumentando que pueden reproducir asimetrías de poder y promover la asimilación cultural (Rodríguez, 2015; Sandoval et al., 2019). Otros destacan el potencial de las UI para generar un cambio de paradigma hacia una educación más plural e incluyente (Lloyd & Hernández, 2021; Santana, 2017a).

Aunque la mayoría de los estudios coincide en que las UI fueron creadas para facilitar el acceso a la educación superior de las poblaciones indígenas y promover el rescate, la revalorización y el desarrollo de sus culturas (Lloyd & Hernández, 2021; Mendoza, 2020; Roa, 2021), se evidencian desafíos. Entre ellos, destaca la problemática con relación a los egresados y el mercado laboral, así como las tensiones entre las carreras con enfoque intercultural y las tradicionales (Lloyd & Hernández, 2021). Asimismo, se observa que los egresados enfrentan obstáculos para vincularse con sus comunidades de origen y desempeñarse como agentes de desarrollo local, principalmente debido a la escasez de oportunidades laborales (García & Sandoval, 2019; Martínez et al., 2019).

Con respecto a las IES convencionales y privadas, los estudios coinciden en que los estudiantes indígenas enfrentan múltiples obstáculos para acceder a la educación superior. Estos incluyen desigualdades socioeconómicas, falta de pertinencia cultural y lingüística en los sistemas educativos y racismo estructural (González, 2020; Mendoza, 2018; Segura & Chávez, 2016). El nivel socioeconómico familiar es un factor determinante limitando las oportunidades de muchos jóvenes indígenas (Peniche & Ramón, 2018; Pérez, 2019). La

ubicación de las IES en zonas urbanas dificulta el acceso para quienes provienen de comunidades rurales (Czarny, 2018; González, 2020). Los mandatos sociales sobre el género son factores que acotan las experiencias escolares de las mujeres indígenas (Chávez-Arellano, 2020; González, 2020; Segura & Chávez, 2023).

Entre las dificultades para permanecer en las IES públicas y privadas destaca la falta de recursos económicos (Peniche & Ramón, 2018; Varela & Pech, 2021), evidenciada en los elevados costos de traslado, alimentación, hospedaje y materiales educativos (Sartorello et al., 2024). Además, la baja calidad de la educación básica y media superior en las regiones indígenas genera un déficit académico que complica el ingreso a la universidad (Mendoza, 2018), dejando a los estudiantes indígenas en desventaja frente a aquellos con una formación académica más sólida (Peniche & Ramón, 2018). En el aspecto académico, el dominio del idioma inglés representa un desafío, especialmente en carreras en las que se imparten clases completas en este idioma o se requiere el manejo intensivo de literatura en inglés (Sartorello et al., 2024). También, se añade la exigencia de expresarse de manera clara y fluida en el lenguaje académico, particularmente en español (Navia, Czarny & Salinas, 2020).

Las manifestaciones de discriminación, racismo y clasismo dificultan el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios superiores de los estudiantes indígenas. El racismo puede ser explícito o encubierto, generando fronteras emocionales, materiales y simbólicas que deben enfrentar los estudiantes (Gallegos & Martínez, 2021; Sartorello et al., 2024; Varela & Pech, 2021). Algunos estudiantes deciden replegar su identidad étnica para minimizar la discriminación, mientras que otros ven afectado su desempeño escolar y optan por desertar de la universidad. Las estrategias de afrontamiento incluyen la asimilación, la perseverancia, la validación, la autoexclusión y el ocultamiento (Bautista, 2022; Gallegos & Martínez, 2021).

A partir de lo analizado, resulta imprescindible profundizar en los procesos de reconfiguración identitaria en contextos sociohistóricos diversos, incluyendo aquellos con menor diversidad lingüística y cultural (Gallegos et al., 2020; Navia et al., 2019). Es necesario ampliar las investigaciones a otras instituciones privadas y a otros estados del norte del país para obtener una visión más completa (Gallegos & Martínez, 2021).

Es crucial el diseño de programas inclusivos que atiendan las necesidades específicas de estos estudiantes, considerando aspectos como la resiliencia, las prácticas de no reconocimiento y las trayectorias interrumpidas (Gallegos & Martínez, 2021; González, 2020; Mendoza, 2020; Valenzuela et al., 2020). La profesionalización de las generaciones jóvenes trasciende la dimensión personal y se convierte en una apuesta familiar y comunitaria (González, 2020).

Conclusiones

La relación entre los pueblos indígenas y la educación en todos los niveles ha sido históricamente compleja y desigual, marcada por la exclusión, la discriminación y la falta de oportunidades. En este trabajo se muestran algunos avances, problemáticas y desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas en la educación superior en México, a partir de la revisión de diversos estudios e investigaciones.

En las últimas décadas, se han logrado avances poco significativos con relación a la educación superior y los estudiantes indígenas. Los avances incluyen la creación de las UI, las cuales fueron diseñadas para atender las necesidades específicas de los estudiantes indígenas, los programas de atención a estudiantes indígenas en IES convencionales, de los que derivó un mayor reconocimiento y la visibilización de la matrícula indígena en dichas instituciones.

A pesar de estos avances, todavía hay muchos desafíos que deben abordarse para garantizar que los estudiantes indígenas tengan acceso a una educación superior de calidad con pertinencia cultural. Los desafíos incluyen el fortalecimiento y autonomía de las UI; además se suman otras dificultades como la pertinencia curricular, que en general no se adapta a las necesidades e intereses de los estudiantes indígenas y de sus comunidades de origen.

Por otra parte, la “interculturalización” en todas las IES es necesaria tanto en públicas como en privadas, no solo en las interculturales. Lo cual implica un desafío aún mayor, el desarrollo de currículos y programas educativos que sean inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural, y que promuevan el diálogo intercultural dentro de las IES.

También se evidencia la necesidad de espacios en las IES que atiendan las problemáticas académicas y personales que enfrentan los estudiantes indígenas que logran acceder a ellas. Cabe señalar que, después del programa PAEIIES, algunas instituciones dejaron de ofrecer atención especializada al estudiantado indígena y sus intervenciones sólo quedan en el registro numérico de la matrícula.

Es fundamental que las IES públicas y privadas del país desarrollen programas institucionales que incorporen la voz de los estudiantes indígenas en el diseño e implementación de iniciativas enfocadas en la diversidad cultural. La participación de estos estudiantes permitiría que las políticas educativas reflejen de manera más precisa sus necesidades, expectativas y desafíos. Estudios previos han demostrado que, aunque la ampliación de la cobertura educativa ha permitido el acceso de estudiantes indígenas, la falta de reconocimiento y las prácticas excluyentes siguen siendo barreras significativas (Gallegos & Martínez, 2021).

El diseño de programas desde una perspectiva inclusiva y participativa no sólo promovería un entorno más equitativo, sino que también fomentaría una valoración más amplia de la identidad cultural, permitiendo que los estudiantes desarrollen una mayor resiliencia frente a las adversidades. La formación académica de los estudiantes indígenas juega un papel crucial en la transformación de sus comunidades. Su participación en proyectos comunitarios y en la toma de decisiones locales los posiciona como agentes de innovación que pueden enfrentar los desafíos derivados de la desigualdad, la marginación y la falta de oportunidades.

Por otra parte, la escasa presencia de mujeres indígenas en los estudios de posgrado refleja no sólo la desigualdad en el acceso a la educación superior, sino también las barreras adicionales que enfrentan debido a su condición de género. Son necesarios estudios que se enfoquen en las experiencias de estas mujeres, ya que son fundamentales para visibilizar las múltiples dificultades a las que se enfrentan, desde la discriminación por origen étnico hasta las expectativas de roles de género que pueden limitar su desarrollo académico y profesional. Es crucial que la investigación académica explore estas intersecciones de desigualdad, ya que proporcionaría una base para la creación de políticas y programas institucionales que promuevan la inclusión efectiva y el apoyo a las mujeres indígenas en la educación superior.

El acceso de las mujeres indígenas a la educación superior representa un desafío significativo que combina barreras culturales, sociales y económicas. A pesar de los avances en la inclusión educativa, las mujeres indígenas a menudo enfrentan obstáculos, como la presión para cumplir roles tradicionales de género, la falta de apoyo institucional y las expectativas de su comunidad de origen.

Son escasos los estudios relacionados con los estudiantes indígenas en los posgrados, tanto en Universidades Interculturales como en IES convencionales públicas y privadas. Es necesario realizar un seguimiento más sistemático de los egresados para comprender su desarrollo profesional y sus formas de incidir en sus comunidades de origen. Tener una carrera universitaria por sí sola no garantiza superar las desventajas sociales heredadas. Es necesario contar con “otros factores: un mercado de trabajo que genere empleos de calidad; instituciones públicas y privadas que brinden y amplíen los recursos sociales de esta población, y una familia unida y solidaria” (Mora & de Oliveira, 2014, p. 109).

Quedan pendientes los temas sobre la formación de investigadores indígenas y sus procesos de formación académica; algunos de sus aportes abonan al debate sobre la descolonización del pensamiento en las universidades y la emergencia de nuevas metodologías de investigación, como las dialógicas y autorreflexivas (Dietz & Mateos, 2010). La

inclusión de estudiantes indígenas en las IES ha mostrado algunos avances en términos de acceso, aunque sigue siendo un desafío pendiente. Sin embargo, esto no ha implicado necesariamente un reconocimiento de los conocimientos indígenas, ya que las instituciones continúan reproduciendo un saber que ha excluido sistemáticamente sus saberes tradicionales (Zapata et al., 2017).

Lista de referencias

- Alcántara, A. (2013). Educación Superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes. *Universidades*, 57, 17–28. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246004.pdf>
- Alcántara, A., & Navarrete, Z. (2014). Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, 64-65, 41–59. <https://www.researchgate.net/publication/279961159>
- Ávila, D., Granda, S., & Villagómez, M. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte. *Revista de Ciencias de Educación*, 41, 37–58. https://www.researchgate.net/publication/340563478_Pueblos_indigenas_y_educacion_superior_en_America_Latina_estado_del_arte
- Bautista, J. (2022). Estrategias de resistencia cotidianas: Profesionistas Indígenas ante el racismo anti-Indígena en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 40, 57–86. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40.2083>
- Bermúdez, F. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116–145. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1938>
- 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. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573041&orden=166456&info=link>
- 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.redalyc.org/articulo.oa?id=60416038003>
- Chávez-Arellano, M. E. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 31, 51–70. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2701>
- Czarny, G. (2018). Juventudes indígenas: entre las marcas étnico-rurales y nuevas adscrip-

- ciones urbanas en la Universidad. *Kult-ur: Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 5(10), 107–124. <https://doi.org/10.6035/kult-ur.2018.5.10.4>
- Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), 83–99. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-iberoamericana-educacion-superior-88-articulo-cooperacion-internacional-educacion-superior-indigena-S2007287213719346>
- Didou, S. (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(3), 17–49. <https://doi.org/10.31644/ed.3.2014.a01>
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93–109. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/420/258>
- Didou, S., & Remedi, E. (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Didou, S., & Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 17(48), 107–131. <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Articulo-Cuicuilco.pdf>
- Dietz, G., & Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163–190. <https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/31658531008.pdf>
- Gallegos, G., Cruz, 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. <https://doi.org/10.18848/2474-5022/cgp/v07i01/61-76>
- Gallegos, G., & Martínez, M. L. (2021). Jóvenes indígenas. Prácticas de no reconocimiento de su identidad étnica y estrategias de afrontamiento en universidades convencionales de Nuevo León (México). *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22), 1–42. <https://doi.org/10.21696/rcsl112220211323>
- García, I., García, A., & Silas, J. (2018). Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 199–228. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.53>

- García, S., & Sandoval, E. (2019). Interculturalidad y violencia laboral en jóvenes indígenas egresados de la Universidad Intercultural del Estado de México. *Revista Co-PaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8, 239–254. <https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170995016.pdf>
- González, E. (2020). “Más de vida que de escuela”: experiencias escolares y exclusión universitaria de hombres y mujeres ayuujk en Oaxaca, México. *De Prácticas y Discursos*, 9(13), 1–20. <https://doi.org/10.30972/dpd.9134415>
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71–87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Hernández, S. (2016). Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Tramas/Maepova*, 4(2), 95–119. <http://revis-tadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/132>
- Huet, C., Rosset, P., Miranda, S., & Ávila, L. (2023). Recampesinización de jóvenes indígenas como estrategia de defensa del territorio en Chiapas. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 8, 1–32. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14870>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. [https://www.unicef.org/mexico/media/4046/file/Panorama educativo estatal de la población indígena 2018.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/4046/file/Panorama%20educativo%20estatal%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). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.researchgate.net/publication/341684336>
- Lloyd, M., & Hernández, V. (2021). Los egresados de la primera universidad indígena en México. Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral. *Perfiles Educativos*, 43(173), 21–41. <https://doi.org/10.22201/ISSUE.24486167E.2021.173.59873>
- Martínez, E., Evangelista, A., Castañeda, M., & Zamora, C. (2019). ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural

- de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 971–995. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000400971
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000185698>
- Mendoza, R. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 26–35. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>
- Mendoza, R. (2020). Indagar sobre lo propio desde la otredad: retrospectiva de egresados de una universidad intercultural sobre sus procesos de investigación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e1110. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1110
- Molina, N. (2014). Los Intelectuales Indígenas en México Hoy: Paso por el Sistema de Educación Superior, Ejercicio de la Profesión y Compromisos Étnicos. En S. Didou (Coord.), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp. 189–211). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Comisión Mexicana de Cooperación con la Unesco; Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000231320>
- Mora, M., & de Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(220), 81–116. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v59n220/v59n220a4.pdf>
- Navarrete, D. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles Educativos*, 33, 262–272. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500022
- Navarrete, D. (2013). Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968–985. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300012>
- Navarrete, D., & Gallart, M. A. (2018). ¿Mujeres indígenas con posgrado? Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores

- en Antropología Social - Ciesas (2001-2016). En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (1a ed., pp. 395-410). Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://untref.edu.ar/uploads/Documentos/3-pdf.pdf>
- Navia, C., Czarny, G., & Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-108. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/509>
- Navia, C., Czarny, G., & Salinas, G. (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 Educativas*, 28(166), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781>
- Navia, C., Salinas, G., & Czarny, G. (2020). Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior. *Movimento-Revista de Educação*, 7(13), 610-635. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40814>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- 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, F. (2020). Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México. *Tramas/Maepova*, 8(1), 115-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7309538>
- Roa, I. (2021). Experiencia de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla como intermediarios culturales. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 93-105. <https://doi.org/10.12795/cp.2021.i30.v1.07>
- Rodríguez, D. (2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas. *Cuicuilco*, 22(62), 175-191. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35138082010>
- Romo, A. (2006). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Sandoval, E., Guerra, E., Caro, M., & Meza, M. (2019). Recuento crítico del interculturalismo y de las universidades interculturales en México. *Ra Ximhai*, 15(4), 15–37. <https://doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.01.es>
- Santana, Y. (2017a). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista NuestrAmérica*, 5(9), 58–76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957462005>
- Santana, Y. (2017b). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica*, 35(39), 171–188. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.008>
- Sartorello, S. C., 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://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1578>
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 5–13. https://rde.inegi.org.mx/RDE_o8/Doctos/RDE_o8_Art1.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf
- Segura, C., & Chávez, M. (2016). “Cumplir un sueño”. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021–1045. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430002>
- Segura, C., & Chávez, M. (2023). Mujeres indígenas en el posgrado: diversas miradas sobre su experiencia de formación académica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, 1–27. <https://dilemascontemporaneoseduccionpolitica-y-valores.com/index.php/dilemas/article/view/3601/3551>
- Silva, Y. M., & Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 95–119. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.08.003>
- Unidad de Planeación, Organización y Métodos. (2021). *Anuario estadístico 2020*. Universidad Autónoma Chapingo. https://drive.google.com/file/d/1cVD-rgDFoC8I6oqg-MHZ_OhI8NpgBSmN9/view
- Valenzuela, B., Guillén-Lúgigo, M., Campa, R., & Sánchez, C. (2020). Modelo inclusivo por medio de las TIC en atención a estudiantes indígenas de educación superior. *Psicumex*, 10(1), 21–38. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.334>

- Varela, I., & Pech, B. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, 72(87), 53–71. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523>
- Zapata, C., Rafael, E., & del Valle, E. (2017). Intelectuais indígenas nas Américas: desafios e perspectivas. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas*, 11(2), 1–4. <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15931>

