



Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 2007-0675
revista.iberoforum@ibero.mx
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Fagetti, Antonella; Martínez Buenabad, Elizabeth; Reinoso Niche, Jorgelina
La interculturalidad invisible: los estudiantes de pueblos originarios y los retos de la educación superior_1
Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales, vol. 4, núm. 1, 2024, Enero-Junio, pp. 1-35
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/ibf.2024.v4.n1.331>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211078977004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

La interculturalidad invisible: los estudiantes de pueblos originarios y los retos de la educación superior¹

Invisible Interculturality: Indigenous Students and the Challenges Higher Education

Fecha de recepción: 16/10/2023

Fecha de aceptación: 01/03/2024

Fecha de publicación: 22/05/2024

<https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.331>

Antonella Fagetti*

antonellafagetti@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4768-1176>

Doctora en Antropología

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México

Elizabeth Martínez Buenabad**

buenabad27@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5026-6814>

Doctora en Antropología

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México

1 Se presentaron avances de esta investigación en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, en el año 2021.

* Estudió la licenciatura en Antropología Social en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); la maestría y el doctorado en Antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Es profesora investigadora de la maestría en Antropología Sociocultural del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. En 1998, recibió el Premio INAH Fray Bernardino de Sahagún a la mejor investigación en Etnología y Antropología. Ha publicado libros, capítulos de libro y artículos sobre medicina tradicional, chamanismo y el uso ritual de plantas sagradas en los pueblos indígenas.

** Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), unidad Ciudad de México. Es profesora-investigadora de la

Jorgelina Reinoso Niche***

jorgelinareinoso2017@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6822-7218>

Doctora en Antropología Social

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

México

Resumen

El análisis de las narrativas recopiladas en varios talleres realizados con un grupo de veintitrés estudiantes de nivel superior, adscritos a diversas licenciaturas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), pone en evidencia la importancia de promover y fortalecer la “interculturalización” de la universidad. Los relatos de alumnas y alumnos acerca de sus experiencias revelan las dificultades que tuvieron que enfrentar durante el proceso de admisión y cómo la falta de recursos económicos obligó a la mayoría, que no gozaba de una beca, a trabajar para solventar los gastos de manutención, lo que causó que algunos se retrasaran en sus estudios. En cuanto a la convivencia en las aulas, resalta la falta de preparación de estudiantes y docentes ante los retos de la interculturalidad; esto apremia el diseño de políticas inclusivas que visibilicen la presencia de estudiantes de pueblos originarios y promuevan el reconocimiento de la diversidad sociocultural con sentido de pertinencia, en donde primen los derechos culturales, lingüísticos y humanos de cada estudiante.

Palabras clave

Educación superior, educación intercultural, estudiantes indígenas, discriminación, migración

BUAP. Es autora de distintos artículos y capítulos especializados en educación y salud indígena e intercultural. Es miembro del SNI y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP-SEP). Es Coordinadora del área temática Multiculturalismo, interculturalidad y educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE-2023-2026). Actualmente es secretaria académica en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.

*** Es licenciada en Etnología, maestra y doctora en Antropología Social por la ENAH. Realizó dos años de estancia posdoctoral en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP. Pertenece al SNI, nivel I. Ha realizado trabajo de campo en comunidades otomíes. Sus áreas de interés son: concepciones del cuerpo, sexualidad, medicina tradicional, chamanismo y cosmovisión. Ha publicado varios artículos y realizado varias ponencias sobre el chamanismo y la cosmovisión otomí. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo en la maestría en Antropología Sociocultural de la BUAP.

Abstract

The analysis of the narratives collected in several workshops conducted with a group of 23 students from various undergraduate programs at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), highlights the importance of promoting and strengthening their “interculturalisation”. The stories told by students about their experiences reveal the difficulties they had to face during the admission process and how the lack of financial resources forced most of them, who did not have a scholarship, to work to cover living expenses, and some of them fell behind in their studies. In terms of coexistence in the classroom, the lack of preparation of students and teachers for the challenges of interculturality stands out, which calls for the design of inclusive policies that make the presence of students from indigenous peoples visible and promote the recognition of socio-cultural diversity with a sense of relevance, where the cultural, linguistic, and human rights of each student prevail.

Keywords

Higher education, intercultural education, indigenous students, discrimination, migration

Introducción

Entre los meses de agosto y diciembre de 2019, un grupo de investigadoras fuimos invitadas a colaborar en el proyecto denominado “Impulso a la inclusión de estudiantes de pueblos originarios a la comunidad universitaria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”. El propósito principal consistió, mediante la participación de la comunidad universitaria, en desarrollar encuentros multidisciplinarios con el objetivo de impulsar una cultura de inclusión de la comunidad estudiantil de pueblos originarios y grupos en situación de vulnerabilidad.

Si bien han transcurrido algunos años para la publicación del presente artículo, éste no ha perdido su vigencia en cuanto a los hallazgos y reflexiones que reporta; al contrario, en el marco de las reformas a la Ley General de Educación Superior (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2021) y de la propuesta de Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para la Coordinación de Educación Superior [SEP y CONACES], 2022), con las que se busca interculturalizar las universidades, cobra, indiscutiblemente, relevancia.

Nuestra participación se centró, fundamentalmente, en hacer un diagnóstico acerca de la diversidad sociocultural y lingüística de las y los estudiantes que regularmente acuden a la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) para participar en algunas actividades y programas que allí se ofrecen, lo que de entrada nos facilitó el acercamiento a las y los estudiantes, dado que esta instancia los tenía identificados y vinculados de algún modo con el mundo indígena, además de encasillarlos entre los “grupos vulnerables” de la BUAP.

Mediante la impartición de seis talleres, entre agosto y septiembre de 2019, dirigidos a estudiantes de distintas licenciaturas y pertenecientes a pueblos originarios, llevamos a cabo esta investigación cualitativa, en la que, además de la observación participante, destacamos las entrevistas a profundidad, las historias de vida y de escolarización, así como el recuento de experiencias vividas para ingresar y permanecer en la universidad relacionadas con migración, identidad(es), conflictos lingüísticos, discriminación étnica, desigualdades sociales, culturales y de género, todo ello plasmado a través de sus narraciones, que derivaron en debates y propuestas para el reconocimiento de las diversidades, la inclusión y la educación intercultural en una universidad como la BUAP.

En este artículo nos proponemos documentar y analizar las opiniones, experiencias y vivencias relatadas por los veintitrés estudiantes (quince mujeres y ocho hombres) que participaron en estos talleres;² la revisión se hizo en torno a tres ejes temáticos: 1) sus elecciones escolares de continuar con el nivel universitario, 2) su elección de carrera y los factores que tomaron en cuenta y 3) el proceso de admisión e inscripción a la BUAP. De igual modo, analizamos la relación entre la trayectoria y el rendimiento escolar con la necesidad de trabajar de los estudiantes, sobre todo cuando no cuentan con el apoyo económico de sus familias, total o parcialmente, dado que no todos disponen de una beca. Finalmente, presentamos algu-

2 Se realizaron talleres en horario matutino y vespertino con la participación de ocho y quince estudiantes, respectivamente, los días 6, 13, 20 y 27 de agosto, y 3 y 10 de septiembre de 2019. Como parte de las actividades, se formuló un conjunto de propuestas que se presentó en los foros I y II *Diálogos de inclusión con la comunidad estudiantil de pueblos originarios* de la BUAP (4 de agosto y 12 de noviembre de 2019). Dichas propuestas fueron elaboradas con la intención de contribuir a mejorar los procesos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de pueblos originarios; por ello, fueron entregadas a las autoridades universitarias.

nos ejemplos que ilustran la vida académica en las aulas y los retos y adversidades a los que se enfrentan estos estudiantes.

Para lograr nuestro objetivo, el texto se compone de siete apartados. En el primero, presentamos una breve discusión sobre la interculturalización de las universidades públicas en México, campo de estudio que desde hace más de diez años se ha concentrado en analizar los distintos programas, proyectos y acciones afirmativas que las instituciones de educación superior (IES) han instaurado con el fin de brindar una atención pertinente a sus poblaciones estudiantiles lingüística, étnica y culturalmente diversas. Este apartado servirá como punto de partida para comprender y analizar los hallazgos de los talleres. El segundo apartado presenta los desafíos de la interculturalidad en la BUAP. El tercero, cuarto y quinto se enfocan en los tres ejes temáticos que propusimos para analizar las experiencias y los testimonios de las y los estudiantes. El sexto enfatiza la relación entre el desempeño académico de las y los estudiantes y el trabajo que realizan para poder sustentar sus gastos. En el séptimo, se aborda la interculturalidad en las aulas. Por último, cerramos con unas reflexiones finales y una serie de propuestas concretas y recomendaciones que dejamos como posibles caminos de resolución de las problemáticas identificadas.

La “interculturalización” de las universidades públicas: algunos debates y reflexiones como punto de partida

No podemos ignorar que el tema de la interculturalización en la educación superior en México, se priorizó a partir de 2004 con la creación de las “universidades interculturales”. En 2009, Sylvia Schmelkes (2009) señaló: “se calcula que solamente 1% de los jóvenes indígenas acceden a la educación superior lo cual nos indica que hay un gravísimo problema de cobertura: la juventud indígena sigue excluida de la educación universitaria” (p. 2). Con la creación de las universidades interculturales, se proyectó una vía de oferta educativa; con éstas se buscó: “descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (Salmerón, 2013, p. 346), a fin de brindar acceso a la universidad a jóvenes provenientes de pueblos originarios.

Más allá de los balances obtenidos con respecto a la formación de profesionales bajo el paradigma intercultural y bilingüe —tema que no es propósito de este artículo—, lo rescatable es que la propuesta no debía diseñarse exclusivamente para el sector indígena. Estas reflexiones comen-

zaron a provocar los primeros esbozos para ampliar esta cobertura en las llamadas “universidades convencionales” (Mato, 2009),³ aunque sin éxito.

Las universidades mexicanas llegan tarde al debate sobre la diversidad cultural y lingüística del país [...] dentro de las instituciones siguen siendo muy escasas las iniciativas que analizan, visibilizan, problematizan o aprovechan las heterogeneidades culturales, lingüísticas, étnicas, religiosas, generacionales, de género y capacidades diferenciales que aportan docentes, estudiantes, egresados y gestores universitarios. (Mateos et al., 2013, p. 308)

La BUAP no está exenta de ello. En principio, debemos mencionar que no contamos con datos relativos al número de estudiantes de pueblos originarios que cursan alguna de las licenciaturas impartidas por la universidad. Corresponde a la Dirección de Asuntos Escolares (DAE) proporcionarlos porque —como recordaban algunos estudiantes— en el formulario de pre-registro en línea existe una pregunta relacionada con la pertenencia a un pueblo indígena. En años anteriores, desde la dirección de Servicio Social (SS) se reconocía, a la luz del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (PAEIIES-2007), que un grupo vulnerable de estudiantes —“quienes con dificultades ingresaban a la institución, aprobando un riguroso examen de admisión” (BUAP, 2007)— procedía de diversas comunidades del estado de Puebla, sobre todo de las sierras Norte y Negra.

Unos años después, la vicerrectoría de docencia publicó *el Anuario Estadístico Institucional 2011-2012* (BUAP, 2012), el cual arrojó cifras verdaderamente significativas: reportó una población estudiantil total de 70493, con 53087 estudiantes en educación superior, de los cuales 16448 (31%) eran estudiantes indígenas (BUAP, 2013).

Lamentablemente, a partir de 2013, el seguimiento cuantitativo de este perfil de estudiantes se suprimió, por lo que a la fecha se carece de datos que esclarezcan cuántos jóvenes indígenas estudian en la BUAP —o cuántos han sido rechazados en su intento de ingreso o cuántos deser-

3 Categoría que ha permitido caracterizar tipos de IES que incorporan programas, acciones y diversas iniciativas que reconocen y trabajan con pueblos indígenas y afrodescendientes, contribuyendo al debate en toda la región.

tan—, lo que nos lleva a considerar que están “invisibilizados” porque simplemente no existen en los registros ni en las estadísticas de la BUAP.

Sabemos, por experiencia propia como docentes, que en nuestra universidad tenemos una basta diversidad cultural, lingüística y étnica. Hay que agregar que, como integrantes del cuerpo académico “Educación y salud en contextos de interculturalidad y diversidad”, del 2012 al 2016 desarrollamos el proyecto “La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales”;⁴ los resultados que se plasman en el capítulo “Diversidades culturales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla” (Martínez et al., 2018) nos dan la razón de ello:

La creciente movilidad forzada o voluntaria del campo a la ciudad de individuos, familias y grupos han reconfigurado la diversidad lingüística y cultural de Puebla capital, esto implica desafíos educativos tanto para la educación básica como para la media y superior. La mayoría de estos alumnos y alumnas ingresa al sistema público y son formados/as con un currículo educativo nacional [...] sin reparar en sus diversidades socioculturales ni en sus cosmovisiones. Tampoco suelen reconocerse las historias de discriminación que permean a todos estos estudiantes. (pp. 155-157)

Esta “invisibilización” pone al descubierto la carencia de políticas de inclusión de los pueblos indígenas a la educación superior o de programas de acción afirmativa dirigidos a jóvenes indígenas, a pesar de que la interculturalidad constituye hoy en día el principal reto para las universidades públicas a partir de las modificaciones realizadas a la Ley General de Educación Superior (SEGOB, 2021). Sin embargo, sigue pendiente establecer una correlación entre interculturalidad y acción afirmativa.⁵

4 Bajo la Red de Cuerpos Académicos “Niñez y juventud en contextos de diversidad” (PRO-DEP 2013-16), en la que participaron cuerpos académicos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y de la Universidad Veracruzana, así como investigadores pertenecientes a otras instituciones: CIESAS, UPN, COLMICH, REDIIN, entre otras).

5 La acción afirmativa de base étnica se plantea como una vertiente —quizá la más liberal y conservadora al mismo tiempo— para atender las demandas de los pueblos indígenas, sobre todo el acceso a la educación superior y el apoyo para la permanencia en la universidad ante trayectorias académicas en contextos marginales (Mateos et al., 2013).

Esta última aseveración nos invita, como autoras, a plantearnos bajo qué tipo de interculturalidad nos posicionamos, dado que, como plantean Tirzo y Hernández (2010), a pesar de tantas discusiones teóricas, nos seguimos preguntando si podríamos responder con precisión qué es la interculturalidad, “ya que cada que ensayamos una posible respuesta encontramos contenidas nuevas rutas de reflexión” (Tirzo y Hernández, 2010, p. 12). En nuestro caso, para dar sustento epistemológico y metodológico a nuestros hallazgos de investigación, nos enfocamos, fundamentalmente, en marcos que abordan la diversidad sociocultural y la interculturalidad desde una visión funcional y crítica (Tubino, 2005), y privilegiamos la vinculación con enfoques decoloniales (Walsh, 2012; De Sousa, 2017) más que con una concepción de la interculturalidad meramente utópica, angelical y aspiracionista (Gasché, 2008).

Del Val y Zolla (2019) señalan “la necesidad de contar con políticas educativas orientadas a la ‘interculturalización’ de las universidades públicas” (p. 63). Actualmente, las universidades están insertas en relaciones interculturales asimétricas, “donde se relacionan ideas, creencias, contenidos y prácticas de dos o más culturas, pero en donde una de ellas se erige como hegemónica y la otra, u otras, como subalternas o subordinadas” (p. 21). En este sentido, la interculturalidad produce discriminación, subordinación, desvalorización y racismo, perpetrados por unos sectores en detrimento de otros.

El racismo, la discriminación y la desigualdad, profundamente arraizados en la cultura nacional, han dominado también el campo de la educación en todos sus niveles, y las universidades no son la excepción. El sistema educativo, científico y tecnológico mexicano —como sugiere el grupo de expertos que elaboró la *Agenda Intercultural para la Educación Nacional*— “tiene una deuda histórica colonial con los pueblos originarios” (Martínez et al., 2018, p. 4). Desde hace cinco siglos, los saberes indígenas han sido desvalorizados, expropiados y folclorizados, así como las lenguas autóctonas fueron minorizadas. Esto responde a la identificación de un sujeto pedagógico específico, que representa una mexicanidad-mestiza, al que se le considera el referente cultural en torno al cual se ha construido, desde el siglo pasado, el sistema educativo nacional, centrado en una cultura homogénea, en el español como lengua dominante y en el positivismo como canon epistemológico de las ciencias escolares. La castellanización fue uno de los objetivos del indigenismo oficial, que se introdujo en la edu-

cación básica con el objetivo de integrar social y culturalmente a los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana mediante un proceso de aculturación y homogeneización. Lamentablemente, esto sigue vigente en las distintas instituciones de educación, desde la inicial a la superior, a pesar de que han surgido en los últimos años nuevos tipos de universidades, “como las denominadas universidades indígenas, comunitarias o interculturales y novedosas colaboraciones entre la educación superior y actores de la sociedad civil que conforman su entorno” (Dietz, 2022, p. 334).

Rebeca Barriga (2018) señala tajantemente que existe un discurso prometedor que se estrella contra una realidad apabullante, dado que: “el desplazamiento, la pérdida de lenguas y las fracturas étnicas se reproducen una y otra vez, repitiendo el patrón de las inconsistencias de origen” (p. 15).

En esa dirección, con mucha esperanza, se impulsa una política intercultural, misma que se oficializó en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (SEGOB, 2001), donde se afirma que es cada vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad múltiple: “No existe una realidad mexicana, sino muchas, tanto como identidades étnicas existen en nuestro país” (p. 28). Aunque sabemos que existe una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa, no hay que dejar de reconocer que por lo menos fue la primera vez que se discutió oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural “para todos”.

Ahora bien, la “interculturalización de las universidades públicas” supone una mayor inclusión de jóvenes de pueblos originarios que deseen continuar con los estudios universitarios. De hecho, según señalan Del Val y Zolla (2019), entre las políticas educativas del indigenismo de Estado, nunca se consideró el acceso de los indígenas a la educación universitaria; los autores en turno se preguntan:

¿Será que el evidente y centenario rezago educativo de los pueblos indígenas, incluidos los altos índices de analfabetismo, los difuminara, los desvaneciera como candidatos a la educación superior universitaria al punto de resultar irrelevante el diseño de políticas específicas en las instituciones de educación superior gubernamentales? (p. 31)

Como también refieren investigadores de la Universidad Veracruzana, no hay que olvidar que las universidades mexicanas llegan tarde al debate sobre las diversidades cultural y lingüística del país, dado que,

dentro de las instituciones, “siguen siendo muy escasas las iniciativas que analizan, problematizan o aprovechan las heterogeneidades culturales, lingüísticas, étnicas, religiosas, de género y capacidades diferenciales que aportan docentes, estudiantes, egresados y gestores universitarios” (Mateos et al., 2013, p. 308). Hoy en día, siguen siendo desiguales las oportunidades de ingreso, condiciones de permanencia y realidades escolares de las y los estudiantes universitarios, sobre todo a partir de su pertenencia étnico-cultural.

Sylvia Schmelkes, siendo coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (2001-2007), puso en evidencia la desigualdad del sistema educativo mexicano en cuanto al acceso de los sectores rurales e indígenas a la educación superior, destacando las dificultades de los jóvenes aspirantes para aprobar los exámenes de admisión; “dificultades que se suman a la falta de recursos económicos necesarios para continuar con los estudios” (Del Val y Zolla, 2019, pp. 16-17).

De este modo, a principios del siglo XXI, con el propósito de reducir el rezago educativo y abrir nuevas oportunidades de estudio para los jóvenes indígenas, se dio inicio al proyecto de creación de las universidades interculturales en varios estados de la república.⁶ La entidad poblana no fue la excepción: en 2006, se inauguró la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), ubicada en el municipio de Huehuetla,⁷ que recibe es-

6 El 7 de septiembre de 2004 nació la primera universidad intercultural: “en el Centro Ceremonial Mazahua se inauguraron los cursos de la primera universidad intercultural del país. El Edomex aloja la primera escuela para jóvenes de las etnias mazahua, otomí, tlahuica y matlatzinca” (Herrera, 2004, p. 20). Cabe destacar que la creación de las universidades interculturales en México se dio en el marco de las políticas que impulsó el gobierno federal para la atención en materia de educación superior a los pueblos indígenas, a fin de dar cumplimiento al criterio de equidad. “La estrategia consistió en llevar las instituciones universitarias a las regiones con alta densidad de población indígena y ofrecer una educación pertinente” (Padilla y Anguiano, 2018). Sin embargo, como señalaron Schmelkes y Rama (2004), se calculaba que en el centro del país sólo 7% de los 900 mil estudiantes de licenciatura eran indígenas. Esto muestra una vez más que existe una gran desarticulación entre los esfuerzos compensatorios, diseñados y brindados por el Estado mexicano, para hacer frente a la desigualdad social y al rezago educativo, respecto a las necesidades reales ante las dinámicas cotidianas propias de cada comunidad, lo que termina por traducirse en una política y propuesta deficiente, precaria e ineficaz.

7 Municipio totonaco perteneciente a la Sierra Norte de Puebla.

tudiantes sobre todo de las naciones totonaca y nahua. Debemos reconocer que la presencia de la UIEP, al igual que la de otras universidades interculturales, les ha dado a muchos jóvenes indígenas la oportunidad de estudiar una licenciatura, lo cual para algunos —no tenemos cifras al respecto— ha significado una mejor preparación para construir un proyecto propio de desarrollo profesional, “así como la reconfiguración de sus propias identidades y de su posición al interior de sus comunidades” (Martínez et al., 2018, p. 10). Sin embargo, Roa (2022) toca un punto muy interesante al analizar las trayectorias de inserción al campo laboral de los egresados de la UIEP y evidencia las tensiones que se generan entre sus expectativas de trabajo y la realidad laboral. No obstante, el análisis del desempeño y los alcances que han tenido este tipo de universidades requiere de una profundidad que excede los propósitos de este estudio.

En el foro virtual *Inversión social y equidad en educación superior: retos ante la pandemia*, Schmelkes fue categórica al apuntar que el acceso a la escuela se correlaciona con las desigualdades en el bienestar general de las familias, el contexto de origen, el estatus de la cultura a la cual pertenece la o el estudiante, la lengua que se habla en casa, el hecho de que la o el estudiante deba trabajar y, en algunos países, con el sexo del estudiante (Redacción, 2021; Rendón, 2021).

En cuanto al campo de la investigación sobre educación superior, referido a las denominadas universidades convencionales (Mato, 2009), se advierte que sigue estrechamente ligado a las referencias sobre ciertos sectores de las sociedades como los pueblos indígenas y, en fechas más recientes, vinculado a población afrodescendiente; en menor medida, se identifican propuestas que abarcan una multiplicidad de condiciones de la(s) diversidad(es) y su presencia e incidencia en la transformación de la educación superior (Martínez y Czarny, en prensa).

En este sentido, el presente artículo visibiliza y problematiza el tema de la diversidad a la luz de la denominada educación intercultural en la educación superior.

Los desafíos de la interculturalidad en la BUAP: estudio de caso

Nuestro interés se circunscribe a la reflexión —como anotamos en un principio— acerca de las experiencias de grupo de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, quienes eligieron la BUAP como una opción para continuar sus estudios. Éstas nos permiten comprender el papel que ha jugado

nuestra casa de estudios ante los desafíos de la interculturalidad, así como evidenciar la importancia de revisar los procesos de admisión y los aspectos que dificultan la inclusión de aspirantes provenientes de pueblos indígenas, su permanencia y egreso de la institución, lo cual involucra la aplicación de los principios de la equidad, la igualdad y el reconocimiento de la diversidad como rectores de la vida académica.

La siguiente tabla contiene los datos de las y los participantes: el seudónimo empleado, la edad, el semestre y el área de estudio.

Tabla 1. Estudio de caso

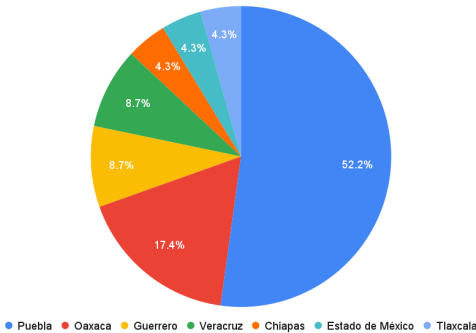
Seudónimo	Edad	Semestre	Área de estudio
Daniel López	22	8	Ciencias Sociales
Silvia Dávila	20	6	Ciencias Sociales
Lucía Cortés	21	7	Económico-Administrativas
Leonel Reyes	26	9	Ciencias Sociales
José Delgado	20	6	Ciencias Sociales
Ricardo Martínez	19	3	Económico-Administrativas
Aura González	21	7	Ciencias Sociales
Carlos Rosas	22	8	Económico-Administrativas
Rosa Escudero	22	9	Ciencias Sociales
María Pedroza	23	10	Ingenierías y Ciencias Exactas
Pablo Juárez	21	7	Ingenierías y Ciencias Exactas
Alfredo Alvarado	25	11	Ciencias Naturales y de la Salud
Reina Suárez	24	5	Ciencias Sociales
Genaro Velázquez	25	6	Ciencias Naturales y de la Salud
Julieta Herrera	23	6	Ingenierías y Ciencias Exactas
Francisca García	24	10	Ciencias Naturales y de la Salud
Martha Ortiz	20	5	Ciencias Sociales
Ana Vázquez	20	4	Económico-Administrativas
Paula Curbelo	18	1	Ciencias Sociales
Alejandra Aguado	21	6	Ciencias Sociales
Lorena Estrada	20	4	Ciencias Sociales
Viviana García	18	1	Ciencias Sociales
Isabel Castro	22	10	Ingenierías y Ciencias Exactas

Fuente: Elaboración propia

A continuación, caracterizamos a las y los veintitrés estudiantes que participaron en los talleres. Posteriormente, presentamos los tres ejes temáticos que guiaron el desarrollo de los talleres y analizamos las opiniones expuestas por las y los estudiantes en los mismos.

Las edades de las y los participantes oscilan entre los 18 y 26 años de edad. Sus estados de origen son diversos: Puebla (12), Oaxaca (4), Guerrero (2), Veracruz (2), Chiapas (1), Estado de México (1) y Tlaxcala (1).

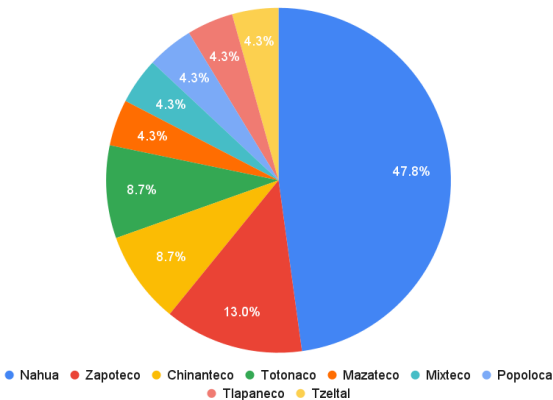
Gráfica 1. Estados de procedencia



Fuente: Elaboración propia

En su totalidad se reconocieron como hablantes de una lengua indígena: nahua (12), zapoteco (3), chinanteco (1), totonaco (2), mazateco (1), mixteco (1), popoloca (1), tlapaneco (1) y tzeltal (1).

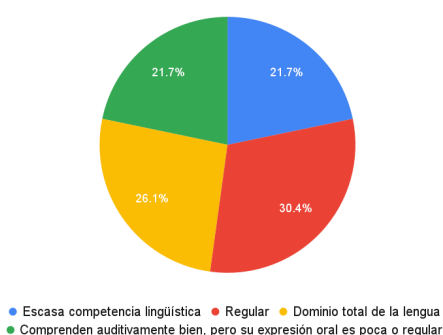
Gráfica 2. Hablantes de una lengua indígena



Fuente: Elaboración propia

No obstante, el grado de competencia en ésta fue diverso: cinco estudiantes señalaron escasa competencia lingüística; siete, regular; seis consideraron que tienen un dominio total de la lengua porque es su lengua materna, es decir, la aprendieron antes que el castellano, el cual adquirieron en la escuela; cinco especificaron que comprenden auditivamente bien, pero su expresión oral es poca o regular. Un elemento reiterativo de aquellos estudiantes que no dominan la lengua indígena fue considerarse como bilingües incipientes, lo que Coronado (1999) tipifica como bilingüismo pasivo.⁸

Gráfica 3. Grado de competencia de la lengua



Fuente: Elaboración propia

Eje 1. Seguir estudiando: tiempo de ir a la universidad

Entrar a una universidad pública no es fácil. En primer lugar, los aspirantes deben cumplir con los requisitos de orden académico para su ingreso y obtener una buena calificación en el examen de admisión. Estos dos aspectos suelen ser el escollo más temido que hay que superar; además, se ha señalado que, “en general, los egresados de instituciones educativas, de bachilleratos y preparatorias rurales, debido al nivel de preparación con el que cuentan, enfrentan más dificultades para pasar los exámenes de admisión” (Del Val y Zolla, 2019, p. 17).

El bachillerato o la preparatoria son la antesala de la universidad. Las narrativas de los estudiantes colaboradores indican que en esos años surge el interés por continuar con los estudios. Por cierto, aclaramos que

⁸ El bilingüismo pasivo es cuando la persona se limita sólo a la comprensión auditiva de una lengua o idioma, pero no la habla (sólo decodifica).

el uso de las narrativas no se inserta en un interés de análisis lingüístico-narrativo, dado que no fue el propósito metodológico para generar un análisis discursivo a partir del concepto, sino que recurrimos a una perspectiva antropológica —tal como lo plantea Mallon (2012)— al usar estas narrativas únicamente como fuentes ilustrativas para dar fuerza a los estudios sobre decolonización de comunidades indígenas que buscan reivindicarse y reconstruirse fuera de contextos de dominación: “Deseamos considerar la relación del lenguaje con el poder, y también con el empoderamiento, para recuperar y fortalecer los discursos de las minorías” (p. 8).

Así, de los veintitrés estudiantes que asistieron a los talleres, quince cursaron el bachillerato o preparatoria en el municipio de residencia, dos más lo hicieron en una escuela en un municipio cercano al suyo⁹ y el resto asistió a una preparatoria de la BUAP —cinco en la ciudad de Puebla y uno en su sede regional de Cuetzalan—. Sin duda, la elección de una preparatoria de la BUAP representó una ventaja para la admisión a una carrera, sobre todo, en cuanto a la preparación académica y al aprendizaje de cómo desenvolverse en el entorno universitario.

Dentro de este último grupo, Daniel e Isabel fueron alumnos con reconocimiento al mérito académico, una distinción que se otorga a quienes tienen un promedio de 9 y más. Para estos estudiantes, la BUAP reserva un número determinado de lugares, pero no se trata de un “pase automático”, sino que con él —según Daniel— “se reducen los competidores” (D. López, comunicación personal, Puebla, Puebla, 13 de agosto de 2019).

Haber cursado la preparatoria en la BUAP les ofrece sin duda a los aspirantes ciertas ventajas. Una de ellas es la posibilidad de contar con más información respecto a las carreras que se imparten y, en consecuencia, un mayor estímulo para tomar la decisión de continuar con los estudios. Según los testimonios, algunos profesores del bachillerato o la preparatoria les preguntaron a las y los estudiantes si estaban interesados en emprender una carrera universitaria, y los impulsaron a continuar con los estudios; les sugirieron alguna carrera y los apoyaron con los trámites. Un profesor de Silvia, por ejemplo, le aconsejó que estudiara Administración Pública o Ciencias Políticas porque reconocía en ella cier-

9 Una estudiante poblana cursó la preparatoria en Tlaxcala y una más en Tlapa, en una escuela perteneciente a la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro).

tas habilidades para “mover a la gente” (S. Dávila, comunicación personal, Puebla, Puebla, 6 de agosto de 2019). Mientras que Lucía tenía claro el compromiso con su pueblo, ubicado en la mixteca poblana, y optó por la carrera de Administración y Dirección de Pymes para ayudar a las artesanas tejedoras de palma (L. Cortés, comunicación personal, Puebla, Puebla, 06 de agosto de 2019).

Varios mencionaron que para ellos la BUAP es una universidad con reconocimiento académico, idea compartida también en su entorno cercano, aunque algunos la consideraban una opción muy lejana, como señaló Leonel: “yo también tenía esa idea de que la BUAP es inalcanzable, de que sólo entran los niños más inteligentes, los de mejor posición económica” (L. Reyes, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019); o como dijo José:

Yo veo en los chicos de Cuetzalan que temen mucho a hacer examen en la BUAP porque tienen la mentalidad de que quienes están en la BUAP son inteligentes y adinerados; entonces, por ser de pueblo y de escasos recursos, sienten que no van a pasar. (J. Delgado, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019)

Lo mismo opinaban algunas personas cercanas a Silvia y así se lo manifestaron: “La BUAP es una universidad muy prestigiosa y sólo acepta a personas muy inteligentes; eres de un pueblito, no creo que te acepten, no vas a pasar el examen” (S. Dávila, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

Eje 2. ¿Qué se considera para la elección de la carrera?

Recordemos que uno de los factores que consideraron los estudiantes para elegir su carrera fue el apoyo y consejo de algunos de sus profesores de bachillerato. Otro factor que los impulsó fue pensar en cómo podían ayudar a su comunidad.

Algunos, como Ricardo, eligieron la carrera hasta el último momento, “porque no tenía claro qué quería estudiar” (R. Martínez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 27 de agosto de 2019). Por lo tanto, muchos señalaron, como Aura, “la importancia de contar con cursos de orientación vocacional o de inducción que sean impartidos por la misma universidad y que por ahora no están contemplados” (A. González, comunicación perso-

nal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). Otros mencionaron cambios de carrera o rechazo de otras universidades, como Carlos: “habíamos elegido medicina, pero tuvimos que desistir por ser una carrera costosa. Varios presentamos el examen de admisión también en la UNAM”; al no pasarlo, la BUAP fue su segunda opción (C. Rosas, comunicación personal, Puebla, Puebla, 13 de agosto de 2019).

La familia también es un elemento fundamental al momento de tomar la decisión de estudiar y en la elección de la carrera. Podemos afirmar que, en este rubro, las experiencias de las y los estudiantes remiten a situaciones diversas. En el caso de Rosa, nahua de San Miguel Canoa, junta auxiliar del municipio de Puebla, y de María, tzeltal de Yajalón, Chiapas, tomar la determinación de cursar una licenciatura fue un verdadero desafío a las costumbres de su pueblo: “Las palabras de ‘no estudies, no tienes por qué hacer eso’ siempre han venido de parte de abuelos, abuelas”, nos dijo María; en cambio, su mamá tenía otra perspectiva: “Mi mamá siempre me alentaba a no quedarme ahí, porque ella fue obligada a casarse con mi papá a los quince. Ella sí tenía el anhelo de estudiar y se lo negaron” (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 27 de agosto de 2019).

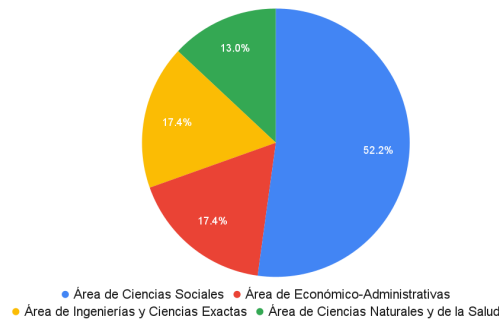
Rosa se enfrentó a la voluntad de su padre, quien opinaba que “el estudio no era muy necesario”; les decía a ella y a sus cinco hermanas: “van a crecer, se van a juntar y las va a mantener el marido, porque las mujeres siempre tienen que estar en casa” (R. Escudero, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). Algunas estudiantes hicieron referencia “al machismo de las familias” (R. Escudero, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019), a la violencia doméstica que prevalecía en sus hogares, especialmente, de sus padres hacia las esposas y las hijas, pero también por parte de los tíos.

Contraviniendo la autoridad paterna, Rosa optó por estudiar la secundaria: “aunque por mi elección mi padre me corrió de la casa y, por lo tanto, tuve que trabajar para mantenerme. Años después, mi madre intercedió por mí y pude regresar con mi familia” (R. Escudero, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). Para poder cursar el bachillerato, María tuvo que mudarse: “me fui a vivir a la cabecera municipal con una maestra, a quien ayudaba en las tareas domésticas a cambio de casa y comida” (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 27 de agosto de 2019). Pablo, por su parte, decidió independizarse económicamente: “tenía interés en estudiar la preparatoria, pero no quería depender económi-

camente de mis padres, así que busqué un trabajo” (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

En cuanto a la carrera que cursaban, doce pertenecían al área de Ciencias Sociales, cuatro al de Económico-Administrativas, cuatro al de Ingenierías y Ciencias Exactas, y tres al de Ciencias Naturales y de la Salud.

Gráfica 4. Áreas de estudio



Fuente: Elaboración propia

Eje 3. Vencer los obstáculos para llegar a la meta. El proceso de admisión a la BUAP

Una vez tomada la decisión de participar en el proceso de admisión a la universidad, los aspirantes se enfrentan a dificultades de toda índole. Las oportunidades no son las mismas para todos y, más allá de las cuestiones de tipo académico, queremos resaltar aquellas que se vinculan a la falta de recursos económicos, a la lejanía de los pueblos desde donde hay que desplazarse para el trámite de admisión y donde los servicios, sobre todo de internet, no existen o no funcionan adecuadamente; aspectos que afectan a la mayoría de los pueblos indígenas.

La convocatoria de la BUAP, al igual que las de otras universidades, se publica en internet. En la página web se encuentran los requisitos de admisión, la solicitud y todo lo que se debe “llenar” para tener derecho al examen de admisión. Sabemos que la conectividad a internet es escasa o mala en las poblaciones rurales, por lo que ése es el primer inconveniente que debe solucionar quien quiera acceder a la convocatoria y se radique en una población rural. Para María fue aún más difícil, incluso, porque “no sabía usar la computadora” (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

El segundo paso, después del pre-registro en línea, corresponde a la entrega de documentos en la ciudad de Puebla; sólo dos tuvieron la oportunidad de hacerlo en las dos sedes regionales de la BUAP donde se inscribieron —en Tehuacán y Teziutlán—. El gasto de los traslados, dependiendo de la distancia, fue oneroso. Viajar desde Chiapas, Oaxaca o Guerrero es muy caro, y más si consideramos que fueron tres las veces que tuvieron que hacerlo: para la entrega de papeles, para el examen de admisión y para la inscripción, una vez que fueron aceptados. Para el alojamiento, nos contaron que recurrieron a familiares y amigos. María, quien tuvo que viajar desde Chiapas, calcula así la inversión: “en total gasté alrededor de diez mil pesos; afortunadamente, recibí el pago de una beca de cinco mil pesos que me ayudó” (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

El pago de inscripción al examen en el banco de la BUAP constituyó, según la opinión de muchos, un requisito difícil de cumplir, dado que se trata de un banco con poca presencia a nivel local; por ello, algunos también tuvieron que emprender un viaje de varias horas para poderlo realizar. Aparte de la distancia, este pago significó una traba: Alfredo, al imprimir la póliza, se dio cuenta de que eran más de dos mil pesos: “se me fue una buena parte de mis ahorros” (A. Alvarado, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

Tras superar los obstáculos, fue grato para todos ver su nombre en la lista de aceptados publicada en línea. En ese momento comenzaba una nueva etapa de su vida, pero también el tercer paso y obstáculo a vencer: cómo encarar una gran ciudad desconocida y cómo solventar los gastos de renta, alimentación y de la universidad.

Trabajar mientras se estudia: rendimiento escolar y trayectoria laboral de las y los estudiantes

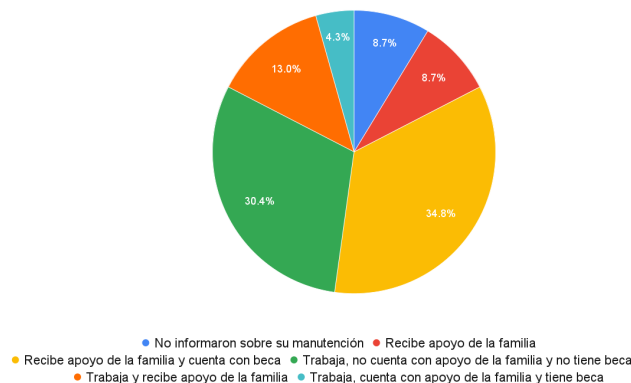
Debido a la pobreza que embarga a la mayoría de los grupos domésticos en zonas indígenas, muchos padres apoyaron la decisión de sus hijos e hijas de estudiar una carrera universitaria, pero no pudieron sostener la totalidad de los gastos; así, algunos estudiantes tuvieron que buscar un trabajo al arribar a la ciudad. Varios de ellos, como Aura, mencionaron que: “tenemos hermanos menores que todavía no concluían el ciclo escolar básico, por lo cual mis padres tenían que ver primero por ellos” (A. González, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

Muchos jóvenes habían trabajado desde que estudiaban el bachillerato o la preparatoria, así que sabían cómo valerse por sí mismos; algunos no

contaban con el apoyo económico de sus familias, otros sólo parcialmente, así que buscaron alguna actividad remunerada que les permitiera cubrir los gastos de manutención y que fuera compatible con los horarios de clase. María llegó a vivir con una familia a la que “retribuía su hospitalidad con trabajo doméstico” (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). Pablo llegó con un amigo de Metlatonoc, uno de los municipios más pobres de Guerrero, con algo de dinero ahorrado: “renté un cuarto pequeño que compartíamos” (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 27 de agosto de 2019).

De las y los veintitrés estudiantes que colaboraron, sólo veintiuno informaron acerca de su manutención. Diez mencionaron que no trabajaban porque contaban con el apoyo de sus familias y ocho de ellos gozaban también de una beca —Telmex, CNBS/PROSPERA, Benito Juárez, Jóvenes Escribiendo el Futuro [JEEF] y de una institución privada—. De los once que trabajaban, siete no recibían dinero de su familia y tres sí; uno, además, contaba con una beca. En resumen, queremos evidenciar que menos de la mitad de las y los estudiantes estaban becados, que una tercera parte no tenía una beca y tampoco recibía ayuda de los padres, es decir, sobre de ellas y ellos recaía la responsabilidad de su manutención. De hecho, cuatro estudiantes, por la necesidad de trabajar, no pudieron continuar con la misma carga de materias, así que quedaron rezagados con respecto a sus compañeros de generación.

Gráfica 5. Apoyo económico



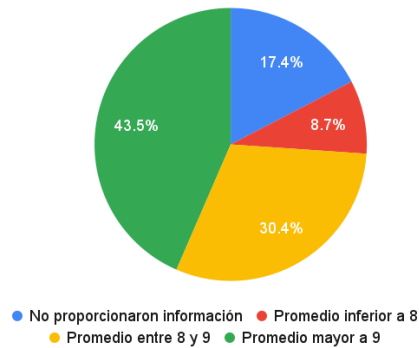
Fuente: Elaboración propia

A pesar de las actividades remuneradas, éstas no parecen haber afectado las calificaciones de las y los estudiantes, ya que, de los diecinueve que proporcionaron información académica, únicamente dos tuvieron un promedio inferior a 8; siete entre 8 y 9, y diez mayor que 9. A Silvia, con promedio de 9.5, le preguntaban cómo lograba mantener buenas calificaciones a pesar del trabajo y ella contestaba: “lo importante es seguir esforzándote y perseverar siempre” (S. Dávila, comunicación personal, Puebla, Puebla, 3 de septiembre de 2019).

Hace unos años, la ayuda económica que ofrecía la BUAP se circunscribía a un bono para el desayuno, el cual se canjeaba en unos carritos ubicados cerca de algunas facultades; sin embargo, algunos estudiantes que lo recibían señalaron que, “por falta de tiempo”, a veces les era imposible desplazarse (R. Escudero, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). En las conversaciones sostenidas durante los talleres, nos quedó claro que varios estudiantes se quedaban sin comer muchas horas por falta de recursos: no recibían el bono, cuya distribución era administrada por la DAE con base en el promedio, y sólo podían comprar comida en los quioscos o en los establecimientos cercanos a la universidad, dado que ésta no cuenta con un comedor universitario.

Como decíamos, las actividades remuneradas que desempeñaban las y los estudiantes se tenían que ajustar a sus tiempos libres, fuera del horario de clase, así que, por lo general, laboraban los fines de semana o por las tardes. Para algunos, la jornada laboral terminaba a las once de la noche o hasta la madrugada; dado que las clases comenzaban temprano, llegaban a la universidad muy cansados. Reina, por ejemplo, tuvo que “dar de baja el curso de las siete de la mañana porque llegaba a mi casa muy tarde y no podía levantarme a tiempo” (R. Suárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). Las mujeres se empleaban en el trabajo doméstico, en tiendas, como vendedoras de zapatos y ropa, vendiendo dulces y postres, aplicando encuestas, en *call centers*, en cafeterías como meseras y en el servicio de Lobo-bici de la BUAP. En cuanto a los varones, la enumeración de Genaro es representativa de los trabajos efectuados: “taquero, y también fui mesero, ‘ayudante de hospital’ y secretario; recibía ayuda de mis padres, pero considero que debo contribuir con mi trabajo y no dejarles toda la carga” (G. Velázquez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 27 de agosto de 2019).

Gráfica 6. Promedios



Fuente: Elaboración propia

Como pudimos apreciar, la carencia de recursos económicos influyó en el aprovechamiento escolar y fue la causante del rezago que sufrieron durante la carrera cuatro de veintitrés estudiantes que participaron en los talleres, lo que probablemente demoró su titulación. Sin embargo, existen otros aspectos que contribuyeron al retraso: aquéllos que conciernen a las “deficiencias” en las aulas, que —como la necesidad de trabajar— pueden llegar a ser motivo de abandono de los estudios. Nos referimos a ciertas carencias históricas estructurales, derivadas de las etapas educativas por las que atravesaron (educación básica y media superior) y las relacionadas con las diferencias culturales.

Interculturalidad en las aulas

En la introducción, recuperando la idea de Del Val y Zolla (2019), mencionamos que las universidades públicas deben contemplar una agenda que les permita “interculturalizarse”. El primer paso consiste en identificar, reconocer y visibilizar la presencia de estudiantes provenientes de los pueblos originarios porque, actualmente, la multiculturalidad es un hecho y un aspecto que las caracteriza. Lo que no sabemos es si estas instituciones están a la altura de este desafío histórico.

En este apartado nos interesa describir y analizar las experiencias de las y los estudiantes con respecto a su llegada a la universidad y a la convivencia con compañeros y docentes con el propósito de mostrar cómo se dan las relaciones interculturales en las aulas de nuestra casa de estudios. Nuevamente, hacemos hincapié en que, si bien se trata de una muestra pequeña, consideramos que los testimonios recabados en los talleres

son suficientes para ofrecer un panorama general del contenido de las relaciones interculturales asimétricas que aún prevalecen en la interacción cotidiana entre los diversos actores sociales, especialmente entre estudiantes y profesores.

Las y los estudiantes de pueblos originarios pasan, por lo general, “desapercibidos” cuando ingresan a la universidad. Al llegar a sus unidades académicas, nadie sabe de dónde provienen, “se diluyen” entre los demás estudiantes y se desdibuja su identidad porque —en realidad— están invisibilizados. Como mencionamos, no se conoce de manera oficial el número de estudiantes indígenas que asisten a la BUAP en cada una de sus sedes de la ciudad de Puebla,¹⁰ por lo que las unidades académicas tampoco reciben información al respecto. No hay para los recién llegados una bienvenida y varios, por temor a ser discriminados, se lo callan, se “mimetizan” o simplemente consideran que su adscripción étnica no es un asunto de relevancia. A María le parecía buena idea que “los maestros les pidan a sus alumnos presentarse, decir de dónde provienen y hablar de sus pueblos, porque no se trata únicamente de aprender determinados contenidos, sino también de conocer distintos ‘escenarios’ y contextos socioculturales” (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 10 de septiembre de 2019). Pero, ¿qué se puede hacer cuando existen profesores que —a decir de Genaro, nahua, de la facultad de Ciencias Físico Matemáticas— no les permiten presentarse ni expresarse? “Se paran frente al pizarrón, exponen y preguntan si tenemos dudas; ¡es toda la clase! Considero que no es didáctica porque tampoco los educan para ser profesores” (G. Velázquez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 13 de agosto de 2019).

Julietta relató en uno de los talleres que le habían aconsejado que, “al llegar a la universidad, ocultara el nombre del pueblo de donde provengo: San Miguel Canoa” (J. Herrera, comunicación personal, Puebla, Puebla, 6 de agosto de 2019). Los pobladores nahuas de esta localidad, ubicada en el municipio de Puebla, cargan desde hace más de cincuenta años con un estigma, desde el día en el que el sacerdote del pueblo tocó las campanas para reunir a la gente y avisar que habían llegado al pueblo “unos comunistas de

10 Cabe mencionar que la BUAP brinda atención en el interior del estado de Puebla mediante cinco complejos regionales: Norte, Sur, Centro, Nororiental y Mixteca, pero, como mencionamos al inicio del artículo, nuestro universo de trabajo se centró en estudiantes que migraron a Puebla capital.

la universidad” que querían robarse la imagen del santo patrón, San Miguel Arcángel, cuando —en realidad— los visitantes sólo tenían la intención de subir a la mañana siguiente a la Malinche, el volcán en cuyas laderas está asentado el pueblo. La multitud, engañada y enfurecida, se abalanzó contra los cinco trabajadores universitarios: dos murieron y tres se salvaron del linchamiento, pero quedaron muy malheridos. También perdió la vida un habitante de Canoa que intentó defenderlos (Meaney, 2000).¹¹

Cuando en el salón de clase una profesora preguntó a los alumnos de dónde eran y le tocó el turno a Julieta, ella contestó que venía de Canoa; ante tal respuesta, la docente la interpeló con estas palabras: “¿Donde matan?” (J. Herrera, comunicación personal, Puebla, Puebla, 10 de septiembre de 2019). En su primer semestre, ésta fue la acogida que le reservó una profesora a una estudiante originaria de un pueblo estigmatizado, quien tuvo que soportar una actitud sumamente insensible porque cargó con ello durante mucho tiempo. En esas circunstancias, está claro que Julieta —quien eligió estudiar la ingeniería en Energías Renovables por la relación que tiene con la naturaleza y con “su montaña”— hubiera preferido “pasar desapercibida y hacerme invisible ante los ojos de la profesora y de mis compañeros” (J. Herrera, comunicación personal, Puebla, Puebla, 10 de septiembre de 2019).

Otro ejemplo que nos ayuda a comprender la distancia que puede haber entre estudiantes indígenas y sus compañeros no indígenas y maestros, y la incompreensión con respecto a rasgos sutiles de la cultura de los pueblos originarios, es la experiencia de María, estudiante de ingeniería Civil. Ella narró que solía saludar a sus compañeros con las manos juntas y una ligera reverencia, una señal de respeto que se acostumbra en su pueblo para dirigirse a las personas mayores, pero sus compañeros interpretaban el gesto como un saludo de tipo oriental:

Antes, para saludar a alguien, te inclinabas y hasta que no te tocaran la cabeza no te podías levantar. Y yo soy de hacer inclinaciones para agradecer, por lo que muchos me decían: “tú te inclinas como los

11 Los interesados en conocer los hechos acontecidos en septiembre de 1968 pueden consultar el libro de Guillermina Meaney, *Canoa. El crimen impune* (2000).

asiáticos, porque te gusta mucho eso del *anime*”. (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019)¹²

Al final optó por no replicar más ese gesto.

En suma, los primeros meses en la universidad —y tal vez semestres— implican para los jóvenes indígenas no sólo familiarizarse con un entorno nuevo y desconocido; significan, ante todo, enfrentarse con obstáculos difíciles de superar que involucran diversos aspectos de su formación académica previa, en la que se les confronta con sus saberes y lenguas, dado que para algunos la lengua indígena es su lengua materna y en la escuela aprendieron a hablar, leer y escribir en español con todas las deficiencias implícitas de una castellanización directa y un tránsito a la adquisición de un español indígena. Otras y otros estudiantes, por el contrario, no hablan de manera fluida la lengua de su pueblo porque fueron sus propias familias las que les negaron ese derecho al considerar que, por emplearla, se expondrían a sufrir discriminación —que varios de ellos sí experimentaron, como pudimos constatar—.

Además, la lengua abarca también una forma de expresarse; incluye nociones y conceptos propios, a menudo desconocidos y ajenos a la visión del mundo para el cual fueron educados. Llegar a la universidad implica no solamente aprender conocimientos específicos de la carrera que eligieron, requiere también un gran esfuerzo por aprehender una cultura ajena o ambivalente, una forma de hablar “correcta” y escribir con competencias de un letrismo académico, de saludar, de expresarse según ciertos cánones. Esto se aprecia en el testimonio de Pablo, estudiante de la facultad de Ciencias Químicas y hablante de *tu'un nda'a vi* (mixteco): “me cuesta ser fluido, coherente o preciso. A veces, cuando estoy leyendo, tengo problemas, aunque haya leído una y otra vez no comprendo bien. A veces, tengo que ir frase por frase” (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). Es decir, a pesar de las garantías que otorga la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (SEGOB, 2003) para los hablantes de alguna de las sesenta y ocho lenguas indígenas del territorio nacional, en muchas ocasiones esto dista de ser una realidad alcanzable y positiva.

12 Se refiere a la animación japonesa. María explicó que este saludo ya casi no se usa, pero que en su familia aún está presente.

Pablo reconoce que, a lo largo de su vida, ha sido discriminado por hablar una lengua indígena o, bien, por “no saber hablar bien el español” (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). Originario del estado de Guerrero, creció en un contexto en el que el uso del *tu'un nda'a vi* fue predominantemente mayor al del español. Sin embargo, más de la mitad de sus hermanos prefirió dejar de hablarlo por distintas razones:

Una porque les da vergüenza, otra porque no les gusta, otra porque... bueno, a veces, incluso a mí, hemos tenido cierto tipo de discriminaciones, entonces prefieres no hablarlo al público para que no se enteren de dónde vienes y hacerte pasar como si nada en medio de los demás. (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019)

Al platicar sobre la discriminación lingüística a la que se ven sometidos hablantes de lenguas indígenas, Pablo afirmó que pasó por situaciones en las que su acento o su lengua fueron motivo de agresiones; sobre todo, “cuando sabía menos el español” (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). En una ocasión, mientras trabajaba, un malentendido con una señora hizo que ella le recriminara su competencia en español: “Ya estás grande y ni siquiera sabes hablar bien el español”; ante la agresión, Pablo respondió de la misma forma que suele hacerlo frente a esta clase de situaciones: “Los dejo que me critiquen, sin responder nada y ya; ora sí que mejor me callo” (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

Aunado a la hegemonía de contextos hispanohablantes en distintas etapas y contextos de su vida social, en el mundo académico la predominancia del inglés ha sido otro factor que se suma al total abandono o desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias. Pablo relató:

Te están presionando o exigiendo mucho hablar otro idioma; en donde sea, es el inglés. Quieras o no quieras, tienes que aprender a fuerza el inglés. Tienes que tomar en cuenta esta prioridad y dejar los otros; incluso el español para publicar. (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019)

Por ello, el estudiante de la BUAP considera que es necesario que las personas cuya lengua materna es el español sean conscientes de las dificultades que el aprendizaje de este idioma puede representar para quienes no la comparten como lengua materna, como en su caso: “que la gente sea más comprensible y que no ataque luego, luego” (P. Juárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

Daniel compartió también su experiencia:

Al principio, al relacionarme con mis compañeros, la forma en que te expresas es distinta a la forma de la ciudad. Y eso fue como un diferenciador en la relación con los demás compañeros. Por mi escala de valores, me empecé a agregar con un grupo específico, con los que tengo más rasgos en común, más cosas que compartir, más puntos de contacto. (D. López, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019)

También la expresión escrita representa un reto. La experiencia de Reina, estudiante tlapaneca de Guerrero, es ilustrativa:

El primer año sí nos exigían mucho con las lecturas, eran textos largos y además nos pedían ensayos, aunque en mi vida yo no he hecho ensayos. Se me hizo complicado por la cantidad de lecturas y ensayos, lo de las citas, los estilos de citación, cualquier error bajaban la puntuación. (R. Suárez, comunicación personal, Puebla, Puebla, 27 de agosto de 2019)

María comentó que a veces usaba palabras, artículos o preposiciones de manera incorrecta. Opina que:

Los profesores deberían emplear un “glosario de conceptos” con la finalidad de mejorar la comprensión por parte de sus alumnos de los contenidos básicos de sus materias, pero también por parte de la universidad se deberían ofrecer talleres de oratoria y escritura del español. (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019)

Si bien nadie los reconoce y presenta como estudiantes de pueblos originarios, desde los primeros días de clase, su peculiar acento delata a

algunos. Según María, algunos maestros “se molesta[ba]n al escuchar que un alumno hablaba con un acento diferente, se burlaban y le decían con una actitud grosera: ‘estás en Puebla, no estás en Veracruz, y tienes que hablar como en Puebla’” (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019). Es decir, estos comentarios no se dirigen sólo a quienes son hablantes de una lengua indígena, sino a todos aquéllos que tienen un acento diferente al poblano.

Aparte de su acento, hubo algo más en el comportamiento de María que llamó la atención de sus compañeros:

Tenemos esta particularidad de hablarle de usted a la gente, a lo que siempre me cuestionaban: ¿por qué me hablas de usted? Y ya empiezan las preguntas: ¿de dónde vienes y por qué estás aquí?, y la pregunta más común es: ¿y no hay universidades en Chiapas? Como que no les gusta que uno venga. (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019)

Lo que indican las palabras de María es que, a menudo, se les cuestiona a los estudiantes foráneos el derecho de buscar una universidad más acorde a sus intereses, como ella misma explicó: “elegí algo mejor de lo que allá tenía” (M. Pedroza, comunicación personal, Puebla, Puebla, 20 de agosto de 2019).

Un pueblo y su idioma también pueden ser utilizados en las clases como ejemplos de incompetencia lingüística, como comentó Silvia, estudiante totonaca de Ciencias Políticas:

Recuerdo un caso particular de una maestra de inglés. Ella nunca supo que soy de un pueblo originario, pero hacía comentarios racistas, como cuando estaba explicando la gramática y un compañero soltó una broma con lo que ella estaba explicando, pero mal dicha, y la maestra se enojó y le dijo: “habla bien, ni que fueras totonaco”. Me molesté y no le dije nada, pero si supiera que en el totonaco hay reglas gramaticales y es un tema profundo que ni ella por ser maestra de inglés podría explicar. (S. Dávila, comunicación personal, Puebla, Puebla, 27 de agosto de 2019)

En el trasfondo, es notable que procesos como la castellanización directa, la discriminación lingüística, el prestigio de idiomas internacio-

nales frente a las lenguas nacionales —dentro y fuera de las aulas— son problemas de viejo cuño que ni el sistema educativo escolar ni las políticas del lenguaje en México han podido solucionar al paso de los años. Con ello se evidencia una vez más la ausencia de la puesta en marcha del artículo 11 de la referida Ley de Derechos Lingüísticos (SEGOB, 2003).

Reflexiones finales y propuestas

Los testimonios de las y los estudiantes de pueblos originarios que participaron en los talleres dan cuenta de la necesidad inaplazable de que la BUAP promueva, a través de diversas iniciativas, su “interculturalización”; ésta debe ser considerada una meta a alcanzar. En este sentido, la UNAM es un referente para algunas instituciones; sin embargo, es muy importante precisar que cada IES guarda sus propios perfiles en atención poblacional, sus misiones y objetivos, por lo que no podemos aspirar a modelos homogéneos o recetas, como tampoco podemos implementar evaluaciones estandarizadas. Si pretendemos interculturalizar las IES en México, el tema de la evaluación educativa no puede quedarse al margen; para ello, será vital partir de las necesidades locales y particulares de las poblaciones indígenas con respecto a sus sistemas de conocimiento.

Además, como se ha mencionado anteriormente, si bien las instituciones pueden compartir algunas coincidencias y tendencias marcadas por ejes interseccionales como la migración, la inequidad de género o la discriminación étnica, es muy importante que cada institución lleve a efecto sus propios autodiagnósticos que le permitan emprender sus propuestas y acciones.

En el caso particular de la BUAP, la presencia de estudiantes de diversos orígenes étnicos (regionales, nacionales e internacionales) la convierte en una universidad multicultural; sin embargo, su gran desafío será el de transitar hacia una casa de estudios en donde el multiculturalismo quede superado y la interculturalidad constituya verdaderamente un hecho alcanzable e irrefutable.

Por lo tanto, el mayor reto consistirá en consolidar una institución educativa en donde la interculturalidad no siga siendo un concepto vacío de contenido, inerte, carente de acciones pragmáticas y propuestas alcanzables. El reto es mayúsculo. ¿Cómo lograrlo? ¿Será que únicamente es responsabilidad de quienes están inmiscuidos en el campo educativo? ¿Acaso compete, exclusivamente, a las instituciones educativas o al propio sistema escolar nacional?

En fin, consideramos que, más allá de las buenas intenciones de los discursos políticos oficiales —en los que se utiliza el concepto “interculturalidad”, con su carácter polisémico y a veces de forma indiscriminada en programas, prácticas y políticas educativas—, es necesario mirar qué se ha hecho en otros contextos y desde organismos no gubernamentales para que, desde las experiencias alternativas, se pueda avanzar en la interculturalización de las IES.

El camino hacia la interculturalización de la BUAP, según nuestra opinión, contempla varios escenarios. En principio, resulta imprescindible conocer los datos relativos a la presencia de estudiantes indígenas, por lo cual la DAE debe comprometerse a incluir una pregunta precisa al respecto en el formulario de inscripción y hacer públicos los resultados. Debe revisarse el proceso de admisión e inscripción y brindar la información y el apoyo necesarios para remontar los escollos que las y los aspirantes provenientes de pueblos originarios encuentran en el camino, involucrando también las sedes regionales de la BUAP y los ayuntamientos ubicados en regiones con presencia de población indígena, para que se comprometan a otorgar los medios necesarios —como el servicio de internet— para facilitar y garantizar el proceso de admisión. A la par de los aspectos que corresponden a la postulación de las y los aspirantes, un tema fundamental señalado por quienes participaron en los talleres fue la posibilidad de contar con cursos propedéuticos en línea y gratuitos para la preparación del examen de admisión. Éstas son algunas de las medidas que pueden contribuir a una mayor inclusión de jóvenes indígenas a la educación superior.

En cuanto a la etapa posterior, es decir, al compromiso con las y los estudiantes indígenas que cursan una licenciatura, el diseño de políticas interculturales requiere de un mayor esfuerzo. Un primer aspecto considerar es la necesidad de garantizar la permanencia de aquéllos que no cuentan con recursos económicos mediante el otorgamiento de una beca, como lo hace la UNAM a través del Sistema de Becas a Estudiantes Indígenas.

Asimismo, como se señaló en los talleres, desde el primer semestre, la universidad debe ofrecer cursos de nivelación, sobre todo, en expresión escrita y oral en español, y para el estudio del inglés, que siempre representan un punto débil en la formación profesional de las y los estudiantes indígenas y ponen en riesgo su rendimiento escolar. Aclaramos que dichos cursos no deben partir de una visión de deficiencia individual de los y las alumnas, porque ello estigmatizaría aún más su origen étnico, sino

que deben poner el acento en sus necesidades como consecuencia de las desigualdades educativas históricas.

Igualmente, se requiere reforzar el sistema de tutorías ya vigente, tomando en cuenta no solamente los requerimientos académicos, sino también las necesidades más apremiantes de quienes llegan a una ciudad, a una universidad y a un modo de vida desconocido.

Hacer de la BUAP una universidad comprometida con los preceptos básicos de la interculturalidad es una responsabilidad que debe asumirse colectivamente; sobre todo, ante las denuncias de discriminación por parte de las y los estudiantes, y las demandas que hoy en día están al centro de las protestas estudiantiles en varias universidades del país y del mundo. Consideramos que se requiere de una amplia campaña de sensibilización contra el racismo y la discriminación, a favor de la diversidad de culturas, etnias, lenguas, géneros, identidades sexuales, religiones y clases sociales. Esta campaña debe también contemplar cursos y talleres específicos dirigidos a quienes conforman la comunidad universitaria: estudiantes, docentes y trabajadores administrativos.

En este sentido, la diversidad cultural al interior de la BUAP debe ser motivo de orgullo y aprecio, lo cual se puede lograr promoviendo asignaturas y cursos obligatorios y optativos, que sean integrados al currículo de todas las disciplinas, que visibilicen a las y los estudiantes indígenas a través de la organización colectiva y su derecho a autorreconocerse desde la diferencia, aclarando que no se trata de folclorizar sus culturas, sino por el contrario, de dar pasos concretos en el reconocimiento de sus identidades como un recurso de aprendizaje para favorecer el diálogo de saberes con el propósito de enriquecer y ampliar nuestros conocimientos y, a mediano plazo, lograr un enfoque intercultural que privilegie un pluralismo epistemológico en la formación universitaria.

Bibliografía

- Barriga, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Anuario Estadístico Institucional 2007. Ciclo escolar 2006-2007*. https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2007/7/ANUARIO_BUAP_2006_2007.pdf

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2012). *Anuario Estadístico Institucional 2011-2012*. https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2012/7/ANUARIO_BUAP_2011_2012.pdf
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2013). *Anuario Estadístico Institucional 2013-2014*. https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2014/7/ANUARIO_BUAP_2013_2014.pdf
- Coronado, G. (1999). *Porque hablar dos idiomas... es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Dietz, G. (2022). Los saberes indígenas en la educación superior: Entre ausencias y emergencias. En A. L. Gallardo y C. Rosa (eds.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 333-357). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion>
- Fagetti, A., Martínez, E. y Reinoso, J. (2021, 18 de noviembre). La presencia de estudiantes de pueblos originarios y los retos de la educación intercultural en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché J., y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-401). Abya-Yala. http://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya_yala-2008.pdf
- Herrera, C. (2004, 7 de septiembre). Nace la primera universidad intercultural. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2004/09/07/04090702.pdf>
- Mallon, F. E. (2012). *Decolonizing Native histories. Collaboration, Knowledge, and Language in the Americas*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11qdxsz>
- Martínez Canales, A., Erape Baltazar, A. E., Gallardo Gutiérrez, A. L., Rodríguez Sánchez, B., Martínez Buenabad, E., Salmerón Castro, F., Mendoza Zuany, G., Dietz, G., Hernández Vasquez, J. I., Casillas Muñoz, L. M., Raesfeld, L., Bertely Busquets, M., Silva Laya, M.,

- Ortelli, P., Barriga Villanueva, R., Durán González, R. E., Sartorello, S., Schmelkes del Valle, S., y Sierra Soler, Y. (2018). *Agenda Intercultural para la Educación Nacional*. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/versiocc81n-final20nov.pdf>
- Martínez, E. y Czarny, G. (en prensa). Educación superior, interculturalidad y diversidad(es): Campo emergente. En Dietz G. (coord.), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación, 2012-2021*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mateos, L., Mendoza, R. y Dietz, G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz (coords.), *Multiculturalismo y educación, 2002-2011* (pp. 307-347). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ediciones Abya-Yala.
- Mato, D. (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: Panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En D. Mato (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Meaney, G. (2000). *Canoa. El crimen impune*. Gobierno del Estado de Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Padilla, A. y Anguiano, H. (2018). Las universidades interculturales en México. Educación superior y neoliberalismo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* 30(75), 13-34. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/953>
- PAEIIES. (2007). Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas, México. http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=info_gral.html
- Redacción. (2021, 11 de marzo). Inequidad educativa, principal problema de la educación. *Desde Puebla*. <https://desdepuebla.com/2021/03/11/inequidad-educativa-principal-problema-de-la-educacion-sylvia-schmelkes/>
- Rendón, P. (2021, 11 de marzo). Inequidad educativa, principal problema de la educación: Sylvia Schmelkes. *Ibero*. <https://ibero.mx/prensa/inequidad-educativa-principal-problema-de-la-educacion-sylvia-schmelkes>

- Roa, I. V. (2022). *Los efectos del arte de gobernar: Las trayectorias educativas y laborales de los primeros egresados de la UIEP*. Biblioteca de la Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Salmerón, F. (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. En S. E. Hernández Loeza, M. I. Ramírez Duque, Y. Manjarrez Martínez y A. Flores Rosas (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 343-349). Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Campesina Indígena en Red.
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural Universities in Mexico: Progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/14675980802700649>
- Schmelkes, S., y Rama, C. (2004). Presentación. En *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional* (pp. 11-13). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional para la Coordinación de Educación Superior. (2022, 2 de diciembre). *Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Subsecretaría de Educación Superior SEP. https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf
- Secretaría de Gobernación. (2001, 30 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. (2003, 13 de marzo). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV, del artículo 7° de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=698625&fecha=13/03/2003#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. (2021, 4 de abril). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- Sousa, B. de. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.

- Tirzo, J., y Hernández, J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 17(48), 11-34. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/4000>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3(5), 83-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- Val, J. del, y Zolla C. (2019). *La UNAM y los pueblos indígenas. La interculturalidad bajo análisis*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1-2), 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478661>