



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Vivencias de Inclusión de Juventudes Indígenas Universitarias:
El Caso de Moradores de un Albergue Universitario en Chilpancingo, Gro**

Tesis que presenta

Alexis Alberto Castro Agüero

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Director de Tesis

Dr. Germán Álvarez Mendiola

Ciudad de México

Junio, 2024

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conahcyt”

Este trabajo lo dedico a mi madre: Esperanza.

*Por estar siempre conmigo,
tú, a pesar de las carencias,
siempre me diste oportunidades
para cumplir mis logros.*

A Germán.

*Por creer en mí
y enseñarme que, a pesar de todo,
siempre se puede seguir adelante.*

Agradecimientos.

*Al final del camino me dirán: —¿Has vivido? ¿Has amado?
Y yo, sin decir nada, abriré el corazón lleno de nombres.
(Pedro Casaldáliga).*

En primer lugar, al Dr. Germán Álvarez. Me apoyaste en todo momento, incluso cuando estuve a punto de rendirme. Escribir esta tesis no habría sido posible sin tu apoyo y confianza; me alentaste en los momentos difíciles y me diste tu voto de confianza. Este trabajo es una realidad gracias a que nunca quitaste el dedo del renglón, como tanto me decías.

Agradezco sinceramente a cada uno de los moradores de la CUI que participaron en este proceso. Sin ustedes y sus valiosas narrativas, esta tesis no tendría el sentido profundo que ustedes le han dado. Mi gratitud a Pedro, por ayudarme a establecer los primeros contactos cuando la CUI aún no estaba en condiciones de recibir personas, y a la Coordinación, dirigida por Bladimir, que me abrió las puertas para continuar con mi trabajo de campo.

A mi madre, Esperanza Agüero Basilio, gracias por estar siempre pendiente de mí y por motivarme a seguir adelante a pesar de los obstáculos que hemos enfrentado juntos. Eres un ejemplo de perseverancia y sacrificio, incluso en los momentos más difíciles. A mi hermana Vero, gracias por tu apoyo constante y tu preocupación durante este proceso de formación, sin ti, este producto no estaría terminado, te amo mucho..

A mis maestras que me apoyaron durante toda la maestría: a Inés, durante todo mi proceso de maestría estuviste al pendiente de mí: cuando te necesitaba, me dabas un espacio y estabas dispuesta a escucharme y ayudarme con este trabajo. A Sylvie, por tus observaciones en cada presentación pública, tus opiniones se ven reflejadas en este trabajo; a Susana Quintanilla y Eugenia Roldán, maestras que quiero y aprecio mucho, quienes hicieron que la distancia no fuera un impedimento para sentirme alejado del DIE; a Valentina (q.e.p.d), por escucharme y darle otra mirada a mi tesis; y a Alicia, por estar dispuesta a leerme.

A Rosalba Ramírez, que como coordinadora estuvo siempre al pendiente de mí; eres una mujer trabajadora que admiro mucho. A Alma Maldonado, a quien conocía y admiraba incluso antes de ingresar al DIE; tus clases fueron enriquecedoras y me ampliaron el panorama, Ahora, como coordinadora, agradezco tu apoyo en mis trámites, especialmente durante mis momentos difíciles, también te agradezco por tus comentarios puntuales que, sin duda, enriquecieron a esta tesis.

A Fernando Damián, que desde que fuiste asignado como mi tutor en la licenciatura, no has dejado de brindarme tu apoyo moral y académico a lo largo de la maestría, gracias por seguir, te admiro y te aprecio mucho. A la Dra. Delia, que desde que se enteró de mis intenciones para ingresar a la maestría, me apoyó y me dio la orientación necesaria para poder ingresar a este programa.

A Rosa María, por estar siempre pendiente de mi proceso académico y por tus llamadas que me han salvado la vida en más de una ocasión.

A mis amigos de la maestría: a Janet, porque has estado a pesar de todo; a Edgar y Daniel, compañeros y amigos de la maestría, su amistad me dio cercanía a pesar de la distancia física.; a Rubén, quien ha estado desde el principio, codo a codo, siendo mi compañero de llantos y alegrías — miles de gracias por estar siempre aquí. A Sergio, Ricardo, Benito, Viri, Alina y Mariana, por leerme y apoyarme académicamente. en la elaboración del proyecto. Al final, la tesis son los amigos que hacemos en el camino.

A mis compañeras del POEMS: Brenda, Fanny y Fátima, que estuvieron siempre al pendiente de la evolución de mi trabajo de investigación, leyéndome y dándome consejos para seguir trabajando.

A mis amigos: Alexandra y Kevin, por su constante atención y apoyo desde el comienzo de mi maestría. A Óscar, por toda la ayuda en cada paso del camino, siendo un pilar en la conclusión de esta etapa. A Edgar Paúl, Mattos, Galem y Tony por acompañarme y compartir este proceso conmigo. A Alma y Reyna, por ser un refugio en los momentos más desafiantes y escuchar con empatía. Y a Gabo, cuya generosidad me brindó las condiciones necesarias para finalizar la redacción de este trabajo. Su apoyo no solo ha contribuido a mi crecimiento académico, sino también personal.

A mis alumnos, quienes han sido una fuente constante de inspiración y motivación. A mi familia, cuyo apoyo incondicional ha sido el pilar de mi fortaleza y perseverancia. Gracias a todas las personas que me inspiraron a iniciar y continuar en esta etapa académica, en especial al Dr. Sergio Paredes, Dr. David Beltrán, Dr. Galo Gamboa, Dr. Salvador Soto y la Dra. Norma Heredia, cuya guía y sabiduría han sido luz en mi camino.

Por último, un agradecimiento especial a Ricardo: llegaste en un momento en que todo estaba en desorden y rápidamente te convertiste en un pilar de estabilidad. Has sabido comprender mis ausencias y siempre has encontrado la manera de motivarme, incluso en aquellos momentos en los que parecía haber perdido toda esperanza. Tu paciencia y tu constante presencia han sido regalos invaluable que han hecho posible que llegara hasta aquí.

Resumen

Esta tesis se centra en las vivencias de los moradores de la Casa del Universitario Indígena y su inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero como estudiantes indígenas, especialmente durante la pandemia. Con un diseño metodológico cualitativo-fenomenológico, se analizan sus vivencias a través de entrevistas en profundidad. La inclusión se define como procesos diferenciados que promueven la equidad, no discriminación e interculturalidad en la educación. El estudio evalúa la eficacia de las políticas de inclusión en apoyar el acceso, permanencia y finalización de los estudios superiores de estos estudiantes. Los hallazgos destacan el papel esencial de la CUI en la promoción de la inclusión y el éxito de los estudiantes indígenas, a pesar de los desafíos de la pandemia. La investigación resalta la resiliencia y adaptabilidad de estos estudiantes y sugiere que es necesario mejorar y adaptar continuamente las políticas de inclusión para satisfacer las y garantizar su participación equitativa en la educación superior.

Abstract

This thesis focuses on the experiences of the residents of the Indigenous University House and their inclusion at the Autonomous University of Guerrero as indigenous students, especially during the pandemic. Using a qualitative-phenomenological methodological design, their experiences are analyzed through in-depth interviews. Inclusion is defined as differentiated processes that promote equity, non-discrimination, and interculturality in education. The study evaluates the effectiveness of inclusion policies in supporting the access, retention, and completion of higher education studies for these students. The findings highlight the crucial role of the CUI in promoting the inclusion and success of indigenous students, despite the challenges posed by the pandemic. The research emphasizes the resilience and adaptability of these students and suggests that continuous improvement and adaptation of inclusion policies are necessary to meet their changing needs and ensure their equitable participation in higher education.

Contenido

Capítulo 1: Introducción al estudio de las vivencias de los estudiantes indígenas en un albergue universitario.....	11
1.1. El problema de investigación.....	11
1.2 Preguntas de investigación.....	14
1.2.1. <i>Pregunta general</i>	14
1.2.2. <i>Preguntas específicas</i>	14
1.3. Hipótesis.....	15
1.4 Relevancia y aporte de la tesis a la investigación sobre inclusión de estudiantes indígenas...	15
1.5. Estructura de la tesis.....	17
Capítulo 2: Del pensamiento a la acción: discusiones conceptuales y metodológicas en la inclusión de estudiantes indígenas en educación superior.....	19
2.1 Discusión sobre la literatura existente acerca de los estudiantes indígenas en la educación superior.....	19
2.2 Conceptos clave para el estudio de la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior.....	21
2.2.1 <i>Discriminación, exclusión e inclusión</i>	22
2.2.2 <i>Políticas públicas e institucionales para la inclusión en educación superior</i>	32
2.2.3 <i>Interculturalidad</i>	43
2.2.4 <i>¿Quiénes son los estudiantes indígenas? Una breve discusión sobre la identidad</i> ..	44
2.2.5 <i>Estudiantes indígenas en la dualidad estructura-agencia</i>	48
2.2.6 <i>La resiliencia y la agencia</i>	50
2.2.7 <i>Vivencia y experiencia</i>	51
2.3 La metodología.....	53
2.3.1 <i>La traducción de los conceptos teóricos a la metodología</i>	54
2.3.2. <i>Las entrevistas: consideraciones conceptuales puestas en práctica</i>	56
2.3.3. <i>El proceso de construcción y análisis de datos</i>	59
2.3.4. <i>Posición de investigador</i>	62
2.4 A modo de cierre.....	63
Capítulo 3: Exclusión y discriminación institucionalizada: vivencias y desafíos de los estudiantes indígenas en la educación superior.....	65
3.1 Exclusión en educación superior: una mirada general	66
3.2 El ingreso a la universidad y las dificultades para acceder	67
3.2.1 <i>las limitaciones económicas para acceder a la educación superior</i>	68
3.2.2 <i>las barreras geográficas como límites para acceder</i>	70
3.2.3 <i>El examen de admisión y las barreras académicas</i>	74

3.3 El Ingreso a la UAGro y las expectativas hacia ésta.....	76
3.4 La discriminación como catalizador de la exclusión.....	79
3.5 Taxonomía de la discriminación	80
3.5.1 Niveles de la discriminación en educación superior	80
3.5.2. Efectos de la discriminación lingüística en los estudiantes indígenas	86
3.5.2.1 Los estudiantes ante la discriminación por su etnia.	90
3.5.2.2 Discriminación por fenotipo y vestimenta	94
3.5.2.3 Interseccionalidad de género en la discriminación	97
3.5.2.4. Discriminación por orientación Sexual en contextos indígenas.....	99
3.6 A propósito de la discriminación y exclusión	102
Capítulo 4: Puertas abiertas, mundos conectados: la CUI y su rol en la inclusión educativa	105
4.1 Un albergue universitario diferente: el caso de la CUI	106
4.2 El proceso de ingreso a la CUI: las redes sociales como apoyo.....	109
4.3 Expectativas vs. realidad: la experiencia de los estudiantes al ingresar a la CUI	111
4.4 La importancia del hospedaje en la inclusión de los estudiantes indígenas	114
4.5 Las interacciones de los estudiantes en los espacios de la cui	116
4.5.1 El comedor: punto de encuentro y socialización	117
4.5.2 La biblioteca	121
4.5.3 La Coordinación de la CUI y las Percepciones hacia ésta	123
4.5.4 Un programa no tan aprovechado: los talleres	124
4.5.5 la habitación: un espacio pequeño pero sociable.....	125
4. 6 Las relaciones entre moradores que hablan la misma lengua.....	128
4.7 Dificultades en las relaciones con los otros.....	132
4.8 Breve apunte sobre la politización de las casas de estudiante en la uagro	133
4.9 Conclusiones: la CUI, un espacio que acoge	136
Capítulo 5: La CUI en tiempos del COVID.....	140
5.1 Crónica de un retorno anunciado: el inicio de la pandemia y el retorno a casa	142
5.1.1 Los desafíos iniciales de la pandemia: distribución del tiempo y el espacio.....	143
5.1.2 La pérdida de un importante recurso de inclusión: las interacciones	145
5.2 'UAGro en línea': implicaciones académicas y sociales para los estudiantes indígenas durante la pandemia.	147
5.2.1 El acceso a internet y otras barreras digitales	148
5.2.2 Reconfiguración de las dinámicas de interacción entre alumnos y profesores ante la COVID-19	152
5.3 Las condiciones del regreso presencial	154

5.3.1 <i>la ausencia del comedor</i>	155
5.3.2 <i>La convivencia entre los estudiantes durante el covid-19</i>	160
5.4 Conclusiones: los retos de las políticas de inclusión de estudiantes indígenas ante la pandemia.	161
Capítulo 6: Conclusiones generales	164
6.1 La CUI como dispositivo de inclusión	165
6.2 La pandemia y su impacto en la inclusión de los estudiantes indígenas.	168
6.3 Limitaciones de la investigación	169
6.4 Alcances para la investigación	171
6.5 Antes de terminar: lecciones para la experiencia	172
Referencias	176
Anexos	182
Anexo 1: Esquema para guion de entrevista.	182

Capítulo 1: Introducción al estudio de las vivencias de los estudiantes indígenas en un albergue universitario.

1.1.El problema de investigación

Esta investigación tiene el propósito de identificar las vivencias de los moradores de la Casa del Universitario Indígena (CUI), en relación con su inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) como estudiantes provenientes de grupos indígenas. Dada la emergencia sanitaria por covid-19, algunos moradores tuvieron que regresar a sus lugares de origen y otros se quedaron dentro de la casa sin las condiciones que habitualmente les brindaba, de manera que las vivencias de ambos grupos han sido drásticamente modificadas, de manera que es necesario conocer cómo un fenómeno disruptivo como la pandemia afectó estas vivencias.

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes universitarios son las barreras de exclusión en el acceso, pues condiciones como la distancia geográfica, capacidad económica o los antecedentes académicos inciden en que un estudiante pueda o no, acceder a la institución que desea (Guzmán y Serrano, 2011; UAGro, 2017). Estas barreras se acentúan por otros factores que no significaron un límite en el acceso: género, orientación sexual, etnia, condición socioeconómica y discapacidades cognitivas, motrices y sensoriales (Silva, 2019).

Sin embargo, como la inclusión no es un proceso único y general, sino una articulación diferenciada de recursos que responde a las necesidades específicas de cada individuo, nos enfocaremos específicamente a la inclusión de los estudiantes indígenas, de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

Sobre los estudiantes indígenas, diversos autores señalan que esta categoría de estudiantes enfrenta mayores barreras y obstáculos para acceder a la educación superior en comparación con otros grupos de origen no indígena debido a las condiciones en las que se encuentran (Alcántara y Navarrete, 2014; Blanco, 2020; Didou, 2014; Schmelkes, 2003), por ejemplo, solo el 3% de la población indígena puede acceder a este nivel escolar (Czarny, Narvia y Salinas, 2018).

En ese sentido, Hernández (2013) señala que los estudiantes indígenas viven en situación de alta precariedad por la falta de oportunidades educativas en sus sitios de origen, lo cual dificulta la posibilidad de solventar los gastos originados por cursar una licenciatura en un espacio diferente al suyo, como el traslado, la alimentación, la vivienda y los propios gastos escolares. También se encuentran las condiciones de exclusión por el ámbito académico, derivados de la transición de un nivel escolar a otro, puesto que ingresar a la universidad implica entrar a un nuevo entorno con reglas y exigencias para los cuales no están preparados, lo que origina que posean bajo desempeño académico y, en ocasiones, problemas de comunicación por condiciones lingüísticas (Casillas, Badillo & Ortiz, 2010; Silva, 2011).

Otro factor que dificulta la inclusión está relacionado con su identidad étnica, pues, de acuerdo con diversas investigaciones (Blanco, 2020; Guzmán, 2017), los estudiantes solo conviven con compañeros de su mismo lugar de origen ya que, por un lado, viven situaciones de discriminación en los espacios escolares y, por otro, tienen frecuentes dificultades de interacción con estudiantes de otras etnias por razones lingüísticas y culturales. Asimismo, en ocasiones, hay situaciones de inequidad para estos grupos étnicos porque se les homogeniza su condición étnica.

De modo que la participación del estudiante indígena dentro de la comunidad universitaria podría ser limitada o excluida por sus pares, profesores e incluso la infraestructura. En consecuencia, los logros educativos del estudiante no serían suficientes para su inclusión.

Para disminuir las barreras de exclusión, las instituciones de educación superior en México han implementado distintas políticas de inclusión, dentro de las cuales, la Casa del Universitario Indígena (CUI) en la UAGro es una de ellas. Este espacio de albergue universitario fue inaugurado como un proyecto de inclusión financiado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (hoy INPI), la Fundación Pepsico y la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro).

Esta casa atiende a cien estudiantes –50 hombres y 50 mujeres– provenientes de las diferentes comunidades indígenas (amuzgos, nahuas, mixtecos y tlapanecos) del estado de Guerrero. La casa les ofrece ciertas condiciones materiales y de asistencia social tales como hospedaje, alimentación, becas, equipos de cómputo y talleres extracurriculares. Sin embargo, por lo que se ha mencionado en el apartado anterior, esto no agota el tema de la inclusión, dado que también implica la generación de otras condiciones basadas en principios de equidad, interculturalidad y no discriminación para que la experiencia de los estudiantes en la universidad sea relevante, fundamentalmente, en términos de su progresión educativa y conclusión de estudios

Aunado a ello, el contexto de emergencia sanitaria por Covid-19, provocó que en marzo de 2020 se suspendieran todas las actividades escolares presenciales, por lo que las clases que ofrecen los programas educativos de la UAGro migraron a entornos virtuales y a distancia, de modo que la mayoría de los moradores de la CUI tuvieron que regresar a sus

lugares de origen por los costos que les implicaba quedarse. No obstante, algunos moradores tuvieron que regresar a la CUI sin las condiciones que habitualmente les ofrece, por lo que las vivencias de tanto los que migraron como los que pertenecieron pudieron haber cambiado drásticamente por las circunstancias inéditas.

Por tanto, este estudio aborda la inclusión educativa de estudiantes indígenas y afrodescendientes, enfocándose en cómo la UAGro reconoce y atiende su diversidad y necesidades específicas, relacionadas con su etnicidad, idioma, situación académica, condiciones económicas y migratorias. A través de los testimonios de los estudiantes, se analizan las interacciones y relaciones que establecen con profesores, otros estudiantes y moradores del albergue, así como el apoyo que reciben de la universidad, tanto antes como durante la pandemia de Covid-19.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta general

En el sentido de las consideraciones presentadas, en esta investigación, pretendo responder: ¿En qué medida lo que vivencian las juventudes indígenas en un espacio de albergue universitario ha propiciado su inclusión en la universidad, aun en una pandemia?

1.2.2. Preguntas específicas

¿Cómo han sido las vivencias de los moradores dentro la CUI en relación con su inclusión como estudiantes indígenas?

¿Cómo han sido sus vivencias en su relación con su inclusión en la universidad como moradores de la CUI y estudiantes indígenas?

¿Cómo la pandemia por Covid-19 modificó las vivencias de las juventudes, tanto en la CUI como en la universidad?

1.3. Hipótesis

Se parte del hecho en el que la CUI funciona como un espacio que disminuye el riesgo de que las y los estudiantes abandonen sus estudios universitarios por las condiciones materiales y de asistencia social que allí se brindan. Sin embargo, debido a la pandemia por Covid-19, estos beneficios pudieron haber sido disminuidos o revocados, lo cual pudo condicionar la permanencia y estabilidad económica y académica de los estudiantes.

Por otro lado, si bien el carácter multicultural de la CUI persigue el objetivo de crear relaciones interculturales armónicas, podrían aparecer en las vivencias de los moradores relaciones desiguales y problemas por la diversidad de etnias y lugares de origen o por decisiones tomadas por las autoridades de la CUI.

1.4 Relevancia y aporte de la tesis a la investigación sobre inclusión de estudiantes indígenas

La tesis aporta al conocimiento sobre la exclusión y discriminación estudiantil en las universidades, específicamente en los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Estudia cómo estos estudiantes enfrentan barreras significativas para su acceso, permanencia y éxito en la educación superior. Estas problemáticas se evidencian en prácticas y estructuras institucionales que contribuyen directa o indirectamente a su marginación, así como la limitación de sus oportunidades y la perpetuación de desigualdades existentes.

Un elemento clave en esta tesis es la importancia de la CUI, que se configura como un espacio de inclusión e interculturalidad. La CUI ofrece recursos educativos y alojamiento y, a su vez, facilita la integración y permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad. A través de la CUI, se proporciona un apoyo integral que va más allá de lo académico, pues crea comunidades de apoyo y pertenencia para superar las barreras de exclusión. Los testimonios de los estudiantes resaltan cómo este espacio ha sido esencial para su adaptación y éxito.

Esta tesis destaca también el papel de las redes sociales como mecanismo de apoyo. Estas redes, formadas por vínculos familiares y comunitarios, actúan como capital social que ayuda a los estudiantes a superar los desafíos de moverse a una ciudad para continuar sus estudios. Ello facilita la inclusión de estudiantes, especialmente de mujeres indígenas, quienes enfrentan desafíos adicionales debido a las expectativas culturales de sus comunidades.

Además, se recoge una amplia gama de testimonios de estudiantes que evidencian las diversas barreras y desafíos que enfrentan. Estos testimonios enriquecen el análisis teórico con datos empíricos concretos y se ofrece una comprensión ampliada de cómo las políticas inclusivas pueden desempeñar un papel vital en promover la diversidad cultural y la equidad en la educación superior.

En el contexto de la pandemia de COVID-19, esta tesis muestra cómo esta crisis exacerbó las desigualdades preexistentes hacia los estudiantes indígenas. La transición a la educación en línea expuso desigualdades en el acceso a tecnología y capacitación digital, ampliando la brecha educativa. La falta de acceso estable a internet y la no familiaridad con plataformas digitales fueron obstáculos críticos.

En resumen, esta tesis documenta de manera exhaustiva las formas de exclusión y discriminación que enfrentan los estudiantes indígenas en la educación superior y ofrece recomendaciones para futuras políticas inclusivas, combinando evidencia empírica y análisis teórico para proporcionar una comprensión matizada de los desafíos y resiliencia de estos estudiantes.

1.5. Estructura de la tesis

La organización de esta tesis sigue un camino a través de la comprensión de la CUI y su impacto en los estudiantes indígenas, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19. A lo largo de seis capítulos se presentan los resultados obtenidos de este trabajo de investigación.

En el primer capítulo se establece el escenario, se introduce el problema de investigación y se destaca su relevancia en el estudio de la inclusión de los estudiantes indígenas. También se delinea la estructura de la tesis.

El segundo capítulo revisa las teorías y estudios previos sobre inclusión de estudiantes indígenas (exclusión, discriminación, inclusión e interculturalidad) que enmarcan esta tesis, y explica cómo la CUI se inserta en estos discursos. Además, se detallan los referentes metodológicos que guiaron el proceso de esta investigación.

El tercer capítulo analiza las vivencias de discriminación y exclusión que enfrentaron los estudiantes indígenas antes y después de su acceso a la universidad, así como las formas en que superaron estos desafíos.

El cuarto capítulo se enfoca en la función de la CUI, su historia, los espacios y servicios que ofrece, y cómo estos recursos propician la inclusión de los estudiantes indígenas a través de la interacción con otros moradores, las autoridades y los espacios del albergue.

El quinto capítulo examina cómo la CUI ajustó sus servicios y estructuras para continuar apoyando a los estudiantes durante la pandemia. Se consideran las modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acceso a recursos tecnológicos y cómo la experiencia de vivir en la CUI influyó en la capacidad de los estudiantes para adaptarse a la educación remota y a los cambios en la dinámica social y académica.

Finalmente, el sexto capítulo concluye la investigación con un resumen de los hallazgos sobre la CUI como dispositivo de inclusión, la pandemia y su impacto en la inclusión de los estudiantes indígenas, así como las limitaciones y alcances de la investigación.

Esta es la estructura de la tesis, cuyo contenido pretende ofrecer un panorama sobre cómo un albergue universitario propicia la inclusión de los estudiantes indígenas, considerando sus logros y desafíos, incluso en un contexto de pandemia.

Capítulo 2: Del pensamiento a la acción: discusiones conceptuales y metodológicas en la inclusión de estudiantes indígenas en educación superior

Este capítulo se dedica a establecer el marco teórico y metodológico que guía a esta investigación sobre las vivencias de inclusión de estudiantes indígenas en un albergue universitario.

Inicialmente, se presenta una revisión a la literatura relevante para situar esta tesis dentro del corpus de investigaciones sobre inclusión de estudiantes indígenas en educación superior. En seguida, se introduce una discusión conceptual sobre los fenómenos de discriminación, exclusión, e inclusión, la interrelación entre esto y las implicaciones que tienen para los estudiantes indígenas dentro de la educación superior.

Además, se realiza un análisis de las políticas de inclusión de estudiantes indígenas en educación superior, su alcance y logros, así como las dificultades y brechas en su implementación. Finalmente, el capítulo detalla la metodología adoptada para esta investigación, se explica el enfoque y las técnicas específicas empleadas para estudiar las vivencias de los estudiantes indígenas dentro de la Casa del Universitario Indígena.

2.1 Discusión sobre la literatura existente acerca de los estudiantes indígenas en la educación superior

En el ámbito académico se ha acumulado una considerable cantidad de investigaciones que, desde múltiples perspectivas y metodologías, analizan las estrategias de inclusión en la educación superior destinadas a estudiantes indígenas. Estos estudios, ponen especial énfasis en las necesidades únicas, identidades y contextos de estos estudiantes, y develan las diversas políticas de inclusión implementadas, tanto en los avances logrados como los desafíos y barreras que aún se enfrentan.

La literatura destaca la necesidad de un marco normativo que promueva la equidad y la cohesión social, y mecanismos que aseguren el acceso y la permanencia en la educación superior. Sin embargo, se observa una brecha significativa entre las intenciones de estas políticas, su implementación y sus resultados, lo que sugiere una desvinculación entre la formulación de políticas y la realidad vivida por los estudiantes indígenas.

Por una parte, existen análisis sobre las políticas y estrategias actuales para la inclusión de estudiantes indígenas (Alcántara y Navarrete, 2014; Silva, 2011, 2019) que enfatizan la importancia de establecer un marco normativo para fomentar la equidad y la cohesión social, así como mecanismos que garanticen el acceso y la permanencia en la educación superior. Otros estudios (Barrón, 2008; Didou, 2018; Padilla, 2008) subrayan la necesidad de adaptar las políticas a las realidades específicas de los estudiantes indígenas y critican que sus estrategias se limitan a intercambios culturales y no a una inclusión efectiva. Asimismo, algunas investigaciones resaltan la importancia de adecuar la educación a las necesidades y contextos de los estudiantes, debido a la diversidad estudiantil y al problema de definir al estudiante indígena (Alonso, Hernández y Solís, Chávez, 2008; Guzmán, 2017).

En consonancia con Didou (2014) y Hernández (2013), el entorno de la educación superior se convierte en un escenario para la conformación y el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de los estudiantes. Así, la universidad actúa como un espacio académico y, a la vez, como un lugar donde los estudiantes pueden explorar y reafirmar su herencia cultural. En este contexto, las instituciones de educación se permean en los procesos de identificación étnica mediante la inclusión de programas que fomentan el respeto y la valorización de la diversidad cultural.

La literatura revisada enfatiza la necesidad de desarrollar políticas y estrategias de inclusión que sean personalizadas y efectivas, y que incluyan aspectos como el apoyo económico, social y académico. Sin embargo, también revela una falta de estudios centrados en contextos específicos para verificar la efectividad de las políticas. Dado que las barreras son estructurales, culturales e identitarias, es fundamental centrar las investigaciones en cómo dichas estrategias reconocen la diversidad de experiencias y realidades de estos estudiantes, así como su impacto en la vida, identidad y, eventualmente, en las experiencias educativas de los estudiantes indígenas.

Este estudio pretende abordar estas perspectivas con un enfoque teórico y metodológico que considere la complejidad de las identidades indígenas dentro del contexto educativo. Al hacerlo, busca explorar las dimensiones culturales, sociales y económicas que configuran las vivencias educativas de los estudiantes indígenas. Por tanto, el análisis de las vivencias y realidades de los estudiantes indígenas en la educación superior conduce a una discusión sobre los enfoques teóricos y metodológicos empleados para estudiar este grupo, aspectos que se tomarán en cuenta para esta investigación

2.2 Conceptos clave para el estudio de la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior

Para plantear el problema de esta investigación y dar respuesta a sus interrogantes, se delimitaron conceptos que permitan entender las vivencias de estudiantes indígenas como beneficiarios de una política de inclusión social. Se inicia con una exploración de los desafíos predominantes —discriminación y exclusión— que estos estudiantes afrontan, junto con la inclusión, como un mecanismo para contrarrestar tales adversidades.

Del mismo modo, se analizan las categorías interculturalidad, que configura las dinámicas e interacciones entre los diversos grupos estudiantiles; la identidad del estudiante indígena, que se construye a partir de una percepción individual; la agencia, como una capacidad de los estudiantes para influir y moldear su entorno; y vivencia, entendida como el eje metodológico para esta investigación.

Asimismo, dado que esta tesis está centrada en una política de inclusión, se presenta una discusión sobre las principales políticas para estudiantes indígenas en educación superior en México con el fin de enmarcar el contexto en el que se inscribe esta investigación.

2.2.1 Discriminación, exclusión e inclusión

Los fenómenos de discriminación, exclusión e inclusión son fundamentales para comprender las condiciones en las que se encuentran los estudiantes universitarios indígenas. A menudo, se emplean de manera intercambiable, lo que puede complicar su análisis. Por ello, se clarificará estas diferencias para distinguir especialmente a la inclusión, que es eje central de esta tesis.

Discriminación

La discriminación es uno de los conceptos centrales para la investigación sobre poblaciones indígenas, entre ellos, la educación superior. Se refiere a las diversas situaciones de injusticia o desigualdad que afectan a distintos grupos sociales, por tanto, su significado depende del contexto y el enfoque con el que se le describa. De tal modo que se definirá a continuación desde distintos ámbitos: el institucional, y el académico.

Desde el ámbito institucional, se pueden destacar tres definiciones que tienen una amplia aceptación y reconocimiento, dado que están fundadas por acuerdos institucionales y

que a pesar de ser elaboradas en distintos contextos, lugares y tiempos coinciden, a grandes rasgos, lo que este fenómeno significa. Por un lado, la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED 2013), considera a la discriminación como «una práctica cotidiana que consiste en tratar mal o despreciar a una persona o grupo sin motivo», mientras que la Organización de las Naciones Unidas (ONU 1965) entiende este fenómeno como «cualquier acción o actitud que discrimine o excluya a una persona o grupo por motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico». Finalmente, la Ley para eliminar la discriminación en la CDMX (2011) define la "discriminación" como

«toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades» (Art. 1).

Bajo estas definiciones, se entiende que la discriminación puede ocurrir en cualquier lugar, siempre que impida, niegue, o limite los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas o grupos sociales, sin importar que ésta sea una acción o actitud. Sin embargo, dichas definiciones, solo son orientadoras y reguladoras; es decir, fueron formuladas para prevenir y sancionar esta práctica, pero no son suficientes para comprender la complejidad y la diversidad de las formas de discriminación en la realidad, ni para identificar sus causas y consecuencias. Por ello, se recurre a otras perspectivas que aportan mayor amplitud al análisis de este fenómeno social. Estas perspectivas provienen del campo académico.

En este campo, Rodríguez (2006) define a la discriminación como “una conducta cultural, sistemática y extendida, basada en un prejuicio o estigma hacia una persona o grupo con una desventaja inmerecida. Esta conducta, intencional o no, provoca daño a los derechos

y libertades fundamentales”. De acuerdo con esta definición, la discriminación implica a diversos sujetos, estructuras y niveles, formando una red compleja.

Esta definición se complementa con los niveles en los que ocurre la discriminación que proponen Conde (2014) y Pérez (2006). Estos niveles son: 1) Estructural: relacionado con las estructuras físicas, legales y políticas que generan y mantienen las desigualdades sociales. 2) Cultural: vinculado con las conductas y normas compartidas basadas en el prejuicio o el estigma hacia los grupos discriminados. 3) Institucional: asociado con las acciones de las instituciones que reproducen o refuerzan la discriminación. 4) Personal: referido a la conducta y actitudes individuales que expresan o interiorizan la discriminación. Dichos niveles se interrelacionan e influyen mutuamente, y pueden manifestarse de manera explícita o implícita, mediante prácticas que buscan legitimar la discriminación como algo normal (Salazar y Jiménez 2017).

Así, la discriminación supone no solo rechazar, distinguir o tratar de forma desigual a una persona o grupo, sino también vulnerar su derecho a participar plenamente en la sociedad y en cualquier ámbito de ésta. Uno de estos ámbitos es el educativo, donde la discriminación, se manifiesta de distintas formas en las que un joven o grupo es afectado por sus condiciones económicas, raciales, apariencia física, capacidades, género, orientación sexual, entre otras. Dicha vulneración tiene consecuencias negativas en quienes la padecen con respecto a la mayoría, y que además de tener pocas posibilidades de ejercer sus derechos, se convierten en objetos de abuso y violencia a partir de conductas, actitudes y acciones rutinarias que coexisten y reproducen la discriminación.

A pesar de que cada uno de los grupos mencionados en el párrafo anterior sufren algún tipo de discriminación, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre

Discriminación ENADIS, 2022 (INEGI), los grupos indígenas son quienes sufren mayor discriminación respecto a la población en general. Esta discriminación se manifiesta de diversas formas, ya sea por su color de piel, su vestimenta, aspecto físico, su manera de hablar o por su lugar de origen. Este fenómeno se enraíza histórica y estructuralmente, refleja los procesos de colonización, explotación, discriminación y asimilación que han marcado históricamente a estas comunidades. Estos procesos aún influyen en las actuales dinámicas de discriminación. Además, la rica diversidad cultural y lingüística de estos grupos, en lugar de ser celebrada como un patrimonio colectivo, ha sido a menudo motivo de marginación y exclusión.

Tras analizar el concepto de discriminación, conviene avanzar hacia la comprensión de la exclusión lo que nos permite no solo identificar las consecuencias directas de las prácticas discriminatorias, sino también examinar cómo estas se entrelazan para dar lugar a un fenómeno aún más complejo y perjudicial, esto es, la negación de oportunidades fundamentales y la marginación que trasciende los límites de lo institucional para afectar todos los aspectos de la vida social y educativa de los individuos. En el siguiente apartado, se aborda cómo la exclusión se configura y se sostiene en estos contextos, y las implicaciones que tiene para la participación plena de los estudiantes indígenas en la sociedad.

Exclusión

La exclusión es otro fenómeno que enfrentan los estudiantes en educación superior, en especial los jóvenes indígenas. Según Singer (2011), es un proceso de marginación y aislamiento, caracterizado por una marcada escasez de oportunidades para una integración relevante en la sociedad. Esta dinámica de exclusión se manifiesta en las interacciones cotidianas que se estructura y perpetúa a través de diversos mecanismos sistémicos.

En este contexto, Castel (2004) distingue tres formas principales de exclusión: (a) entendida como la implementación de políticas explícitas de marginación; (b) la creación de espacios segregados dentro de las comunidades, donde los individuos son confinados en aislamiento; y (c) la asignación de un estatus especial a determinados grupos que, aunque les permite una coexistencia comunitaria, los despoja de ciertos derechos y su capacidad para participar plenamente. Estas formas de exclusión repercuten negativamente en la calidad de vida y el bienestar general, minan el sentido de pertenencia de las personas y restringen su habilidad para contribuir al progreso comunitario.

Hernández (2008) y Jiménez, Luengo y Taberner (2009) destacan la naturaleza compleja y multifacética de la exclusión, influenciada significativamente por el contexto sociocultural de los individuos. Por tanto, es un proceso diverso y heterogéneo que implica una variedad de dimensiones, causas y temporalidades. Este proceso diverso y heterogéneo abarca una amplia gama de dimensiones, causas y temporalidades. La exclusión se manifiesta en distintas esferas sociales, incluida la educativa, y resulta de factores tales como género, orientación sexual, etnia, condición socioeconómica y discapacidades cognitivas, motrices o sensoriales. Respecto al ámbito educativo, la exclusión revela su complejidad temporal en toda la trayectoria educativa de los estudiantes.

Inicialmente, la exclusión en el acceso se refiere a las barreras que enfrentan los estudiantes antes de ingresar a la institución, las cuales pueden ser económicas, geográficas o lingüísticas, impidiendo así su matriculación, según Guzmán & Serrano (2011). En este ámbito, la exclusión se manifiesta en los obstáculos para el acceso a la educación y en las limitaciones que afectan la retención de los estudiantes y su capacidad para completar satisfactoriamente sus estudios. Estos obstáculos, de acuerdo con Tenti (2008), pueden estar

relacionados con problemas económicos, dinámicas familiares, factores culturales y obstáculos vinculados con la oferta educativa en el nivel medio.

Durante la permanencia en la universidad, los factores económicos prevalecen como una condición de exclusión, a lo que se suman obstáculos como la adaptación académica y social. Esta situación se agrava debido a las dinámicas complejas entre estudiantes y las actitudes discriminatorias de ciertos profesores, las cuales crean un entorno hostil y entorpecen tanto el aprendizaje como la integración social. Como apuntan Castellanos y Zayas (2019), estas dificultades emergen tanto de las estructuras e instituciones como de las interacciones cotidianas. En estas últimas, la indiferencia, el rechazo y el distanciamiento se agudizan debido a diferencias étnicas, académicas o a otras condiciones no especificadas

Finalmente, la exclusión en el egreso se refiere a las dificultades adicionales que algunos estudiantes enfrentan para completar sus estudios, ya sea por razones académicas, económicas o por falta de apoyo institucional, según Czarny (2020) y Guzmán (2017). Estas diversas formas de exclusión limitan las oportunidades de los individuos afectados de concluir sus estudios y de conseguir mejores empleos que contribuyan a su movilidad social y, por tanto, amplían las brechas de desigualdad.

La exclusión en educación superior constituye un desafío complejo que trasciende la mera marginación o aislamiento y afecta especialmente a estudiantes de minorías vulnerables al negarles la participación plena en la vida universitaria. Aunque la exclusión impacta en diversos grupos estudiantiles, son los jóvenes indígenas quienes experimentan sus efectos con mayor acentuación (Blanco, 2020; Chávez 2008; Didou 2014; Hernández 2013; Guzmán, 2017). Esto se debe a dos circunstancias: la primera, desencadenada de políticas educativas y prácticas institucionales que no reconocen ni valoran la diversidad cultural; y la

segunda, a la discriminación, que surge de prejuicios y estereotipos profundamente arraigados, donde los estudiantes indígenas son considerados diferentes por no ajustarse al perfil de una identidad hegemónica o por no cumplir con los estándares normativos del grupo mayoritario.

La discriminación y la exclusión son términos que se entrelazan a menudo en el discurso sobre la justicia social, pero que tienen impactos distintos en la experiencia educativa de los estudiantes indígenas en la educación superior. Aunque ambos fenómenos pueden vulnerar derechos fundamentales y afectar el bienestar individual, difieren en su naturaleza y manifestación. La discriminación se manifiesta mediante actitudes y comportamientos prejuiciosos que resultan en un trato desigual, consciente o inconsciente, en los niveles interpersonales e institucionales. Este fenómeno puede ser identificado y combatido con políticas y prácticas inclusivas directas.

En cambio, la exclusión implica una problemática estructural, que se origina en la discriminación pero que se extiende más allá para abarcar la negación sistemática de oportunidades y recursos. Es decir, la discriminación se enfoca en el trato desigual basado en prejuicios, mientras que la exclusión abarca la privación de oportunidades y acceso a recursos esenciales. Esta condición no se reduce a actos discriminatorios explícitos; se infiltra en la estructura misma de las instituciones educativas y los entornos sociales, creando barreras invisibles que impiden la plena participación de los estudiantes indígenas en la vida académica y comunitaria.

En el caso concreto de los estudiantes indígenas, sujetos de estudio en esta investigación, la discriminación y la exclusión se entretajan durante toda su experiencia educativa y limitan su potencial de desarrollo dentro y fuera del ámbito académico, puesto

que su ubicación geográfica, condición económica y su etnia son marcadores que acentúan más la desigualdad para acceder y permanecer en instituciones de educación superior, por ello, en el próximo capítulo se explorará de manera detallada cómo estos fenómenos afectan a los estudiantes indígenas desde sus narrativas personales.

Inclusión

En el análisis de los fenómenos que impactan de manera favorable la trayectoria de los estudiantes indígenas en la educación superior, la inclusión se erige como un pilar esencial. Desde una perspectiva teórica, la inclusión se configura como la erradicación de obstáculos al aprendizaje y la participación. De acuerdo con autores como Booth y Ainscow (2000), la inclusión exige una reconfiguración de los sistemas educativos para acoger la diversidad del estudiantado.

Esto engloba reformas en las metodologías pedagógicas, los contenidos curriculares, la cultura organizativa, las políticas y las estructuras de las instituciones educativas. Diversos organismos e instituciones han definido lo que es inclusión. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Declaración de Salamanca de 1994, concibe la inclusión como una estrategia para contrarrestar las actitudes discriminatorias y promover sociedades inclusivas. Esto se logra a través de escuelas inclusivas que no solo mejoran la calidad de la educación, sino que también aumentan la eficiencia del sistema educativo en su conjunto.

En una línea similar, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012) expande este enfoque al defender la inclusión como un derecho universal a una educación que fomente la investigación, el pensamiento crítico y la

participación activa. Por su parte, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro, 2017), y siguiendo los lineamientos de la ANUIES, subraya la importancia de la inclusión como un pilar para la democratización del conocimiento, asegurando que los estudiantes no solo accedan a la educación, sino que también la concluyan con éxito. Estas visiones esbozan un panorama ideal donde la inclusión trasciende de ser meramente un objetivo educativo para convertirse en un principio rector que permea todos los aspectos de la sociedad, garantizando así un entorno en el que los individuos, independientemente de sus diferencias, puedan florecer.

Este enfoque idealista sienta las bases para explorar las definiciones descriptivas de la inclusión, que detallan cómo estas aspiraciones se traducen en prácticas concretas y cotidianas dentro de las instituciones educativas, ajustando los principios a la realidad de las experiencias estudiantiles y respondiendo a las necesidades específicas de cada comunidad. Las investigaciones de Delgado y Blanco (2016) y Alcántara y Navarrete (2014) resaltan que la inclusión supera la simple noción de acceso físico, promoviendo una visión integral que asegura igualdad de oportunidades para todos. En esta tesitura, es imperativo considerar variables como el contexto socioeconómico, las capacidades físicas, el género y la etnia, y su repercusión en el proceso educativo de los estudiantes.

En este marco, Carro, Lima y Carrasco (2018) enriquecen la comprensión de la inclusión, al concentrarse en las estrategias destinadas a satisfacer las demandas de las comunidades vulnerables, subrayando la urgencia de adoptar medidas compensatorias que no solo mejoren el acceso, sino que también fortalezcan la permanencia y el éxito académico de estos estudiantes. La inclusión aspira a cultivar un ambiente educativo que aprecie y honre la diversidad cultural. Desde una perspectiva práctica, Silva (2019) identifica tres elementos

clave para la efectividad de la inclusión: el acceso incondicional a la educación, el fomento de la continuidad educativa a través de ajustes curriculares y pedagógicos, y la obtención de logros educativos que evidencien un aprendizaje significativo y aplicable. Entonces, cada grupo de estudiantes necesita de condiciones y mecanismos específicos que le permitan ser incluido dentro de la universidad.

En el caso de los estudiantes indígenas, con contextos socioculturales y desafíos específicos, el proceso de inclusión debe abordar de manera efectiva su diversidad cultural, lingüística y social. En relación con diversos autores (Alcántara y Navarrete, 2014; Badillo, Casillas y Ortiz, 2008; Alcántara y Navarrete, 2014; Guzmán, 2011; Schmelkes, 2013), para propiciar inclusión es necesario que se consideren varios aspectos clave: 1) políticas compensatorias o de cuota que faciliten su acceso, permanencia y egreso a la educación superior; 2) un currículo que incluya y respete los saberes indígenas dentro de los programas de estudio; 3) un ambiente inclusivo que permita la participación de los estudiantes en la dinámica social universitaria y 4) el reconocimiento de los derechos culturales y la representación política de los pueblos indígenas dentro del ámbito educativo.

Así, la inclusión en la educación superior para estudiantes indígenas se conceptualiza como un enfoque holístico y evolutivo que confronta las barreras estructurales, promueve prácticas educativas adaptables y valora la diversidad cultural como un activo enriquecedor. Este paradigma demanda un compromiso constante con la transformación educativa, con el fin de garantizar una participación plena y efectiva de todos los estudiantes en su proceso formativo y en la dinámica de sus comunidades educativas. Quedan aún diversos aspectos de la inclusión por explorar, los cuales serán abordados con mayor detalle en las siguientes secciones de este trabajo.

Se ha navegado a través de un análisis de fenómenos interconectados como la discriminación, la exclusión y la inclusión. Estos conceptos, aunque a menudo utilizados de manera intercambiable, representan realidades distintas que afectan la experiencia educativa de los estudiantes indígenas. Se han desentrañado las múltiples capas de la discriminación y cómo la exclusión se extiende más allá para crear barreras sistémicas que limitan la participación plena de estos estudiantes en la sociedad y en el ámbito educativo. En contraposición, la inclusión, por lo tanto, debe ser entendida no solo como un proceso de integrar a los sujetos en espacios educativos existentes, sino como un esfuerzo por reconfigurar estos espacios para que sean genuinamente acogedores, que, en el caso de los estudiantes indígenas, deben estar basados en principios de no discriminación e interculturalidad. Para extender la discusión sobre la inclusión de estudiantes indígenas, se examinarán a continuación las políticas dirigidas a este colectivo en el contexto de la educación superior.

2.2.2 Políticas públicas e institucionales para la inclusión en educación superior

Las políticas públicas e institucionales desempeñan un papel crucial en la promoción de la inclusión en la educación superior. Dadas las barreras que restringen el acceso a una educación equitativa y de calidad, como la desventaja socioeconómica, el aislamiento geográfico y una preparación educativa previa deficiente, se han implementado políticas dirigidas específicamente a mejorar la inclusión educativa de las comunidades juveniles indígenas.

Históricamente, desde el siglo XX, se registran esfuerzos para proporcionar educación a las comunidades indígenas. No obstante, estos esfuerzos, según Badillo, Casillas y Ortiz (2008), no lograron reconocer plenamente los derechos de estas comunidades ni asegurar oportunidades equitativas. A partir de la década de 1970, se inició un cuestionamiento de este enfoque, subrayando la necesidad de reconocer la diversidad étnica de México y de adoptar un modelo educativo bilingüe y bicultural. Sin embargo, la implementación de estos programas enfrentó desafíos, como la insuficiente competencia en lenguas indígenas por parte del profesorado, lo que contribuyó a una tendencia hacia la castellanización.

En este contexto, Stavenhagen (2000) indica un cambio significativo en las políticas hacia las comunidades indígenas, marcando una transición hacia prácticas más inclusivas. Las políticas anteriores, que asociaban la pobreza y la exclusión social con el acceso limitado al sistema económico nacional y a la modernización, tendían a estigmatizar la cultura indígena como resistente al cambio. Este enfoque no solo fue ineficaz, sino que a menudo exacerbó los problemas existentes. El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 marcó un punto de inflexión, ya que destacó la necesidad de valorar la diversidad cultural y desafiar las tendencias hacia la homogeneización cultural.

En respuesta, el gobierno de México, en colaboración con instituciones de educación superior y ONGs, inició en la década de 2000 una serie de políticas inclusivas, como señalan Badillo, Casillas y Ortiz (2008). Según Alcántara y Navarrete (2014), Schmelkes (2003) y Didou (2014) se identifican tres estrategias predominantes en estas políticas: la ampliación de los programas de becas específicamente destinados a la población indígena, la creación de universidades interculturales en regiones con una alta densidad de población indígena, y

la provisión de soporte económico, que se complementa con transformaciones institucionales destinadas a facilitar la inclusión de estos estudiantes. Estas iniciativas han sido fundamentales para fomentar la inclusión y reconocer la importancia del contexto cultural en la educación superior. La influencia de organismos internacionales ha redefinido estas estrategias hacia enfoques más detallados y extensivos.

Alcántara y Navarrete (2014) clasifican las políticas actuales en dos categorías principales: por un lado, políticas de inclusión a nivel individual implementadas dentro de universidades convencionales y, por otro, políticas que abordan la diversidad cultural en entornos educativos, como las universidades interculturales. A continuación, se presentará una revisión a las principales políticas de cada tipo.

Políticas de inclusión en universidades convencionales

Este tipo de políticas está basado en un principio de acción afirmativa (Navarrete y Alcántara, 2015) con el fin de contrarrestar la discriminación y promover una representación equitativa en la educación superior. Iniciativas como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) y el Programa Nacional de Becas (PRONABES) son ejemplos destacados de estos esfuerzos.

El PAEIIES, lanzado en 2001 por la ANUIES con el respaldo de instituciones como la Fundación Ford, el Banco Mundial y la Secretaría de Educación Pública, se erige como un modelo en políticas de inclusión educativa para estudiantes indígenas, en 24 universidades, entre ellas la UAGro. Según Cedillo (2012), el PAEIIES logró una mejora notable en el acceso y graduación de estos estudiantes mediante políticas de acción afirmativa, acompañamiento académico, espacios para el desarrollo intelectual y de identidad indígena,

tutorías, cursos de refuerzo, y la promoción de la colaboración y la interculturalidad. Este programa de base étnica permitió la movilidad social de los estudiantes indígenas con algunas salvedades, ya que, por un lado, se dirigía solamente al contexto académico y económico, descuidando los otros elementos necesarios para articular la inclusión y por otro, no pudo concretarse como un programa nacional ya que no se encontraba en todas las universidades del país, a pesar de que recibió el apoyo del Estado a partir de 2010 (Badillo, 2011).

El PRONABES, por su parte, se estableció como una iniciativa para facilitar el acceso a la educación superior entre los jóvenes de escasos recursos en México, entre ellos los jóvenes indígenas, con el fin de facilitar su acceso y permanencia en la educación superior y, con ello, reducir el abandono escolar. Investigaciones como las de Casillas y Santini (2006), Guzmán (2011), y Mateos, Mendoza y Dietz (2011) han destacado la importancia de incrementar las becas específicas para estas poblaciones. Guzmán (2011) enfatiza la necesidad de ajustar las becas para reflejar las condiciones económicas actuales y mantener su relevancia y apoyo efectivo para los estudiantes. Sin embargo, la falta de ajustes ante la inflación ha resultado en una pérdida significativa del poder adquisitivo de las becas, lo que ha limitado la capacidad para cubrir las necesidades básicas de los estudiantes y, por ende, su capacidad para concentrarse plenamente en sus estudios, según señalan Casillas y Santini (2006).

Este programa dejó de ser exclusivo para la educación superior, pues en el periodo 2006-2012 se amplió su alcance para abarcar todos los niveles educativos, el cual se mantuvo hasta 2018, dado que la administración de Andrés Manuel López Obrador implementó el programa Jóvenes Escribiendo el Futuro. Dado que PRONABES no se dirigía

exclusivamente a jóvenes indígenas, la evaluación precisa de su impacto directo en la inclusión de los estudiantes indígenas (Schmelkes, 2013)

Posteriormente, se diseñó el Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) como una respuesta complementaria a iniciativas previas como PAEIIES y PRONABES. Bajo el marco de la Ley del Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas de 2018, el PAEI se propone como su misión primordial mejorar el acceso y la permanencia en el ámbito educativo de niños, adolescentes y jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y afroamericanas. Destinado a estudiantes de entre 5 y 29 años, inscritos en niveles educativos que abarcan desde la educación básica hasta programas de maestría en instituciones públicas.

Este programa apunta a disminuir las brechas educativas mediante una serie de servicios y apoyos cuidadosamente adaptados a las necesidades específicas de estos estudiantes. Entre las iniciativas más destacadas para los jóvenes en la Educación Superior, por parte de este programa, incluyen: 1) Alimentación equilibrada en los Comedores Universitarios Indígenas para mejorar su rendimiento académico y las condiciones físicas para el aprendizaje. 2) Hospedaje en las Casas del Universitario Indígena (objeto de estudio de esta tesis) que proporcionan un espacio para quienes carecen de opciones educativas locales o de la posibilidad de financiar un espacio para residir y 3) Becas económicas para asegurar permanencia y egreso en los estudios universitarios.

Becas de posgrado para estudiantes indígenas

En México, un paso hacia la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior ha sido la implementación del programa de becas de posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, ahora Conahcyt). Establecido para fomentar la diversidad

y equidad educativa, este programa destaca por su compromiso en apoyar a estudiantes indígenas en su acceso a estudios avanzados y a la investigación científica.

El diseño de las becas abarca un amplio espectro de necesidades. De acuerdo con Navarrete (2013) cubren gastos de matrícula y manutención y les proporcionan recursos para actividades de investigación y estancias académicas. El objetivo es claro: disminuir las barreras económicas que suelen limitar el acceso de los estudiantes indígenas a programas de posgrado, promoviendo así una mayor diversidad en los campos académicos y científicos.

Además, Conacyt ha alineado sus programas con políticas que valoran y reconocen la diversidad cultural y lingüística del país para mejorar la representación de los indígenas en la academia, sino que también pretende enriquecer el panorama científico y académico del país con sus perspectivas y saberes únicos. El programa es un esfuerzo continuo para mitigar las desigualdades históricas que han caracterizado a la educación superior en la nación, proyectando un futuro más inclusivo y equitativo.

Políticas de inclusión en universidades interculturales

Las universidades interculturales (UI) representan un pilar fundamental para la inclusión de las comunidades indígenas. Estas instituciones, creadas por el Estado, tienen como objetivo integrar el conocimiento académico con el compromiso comunitario. Además, trabajan activamente para redefinir el concepto de educación superior en contextos rurales e indígenas, promoviendo una interculturalidad que fomente el diálogo entre indígenas y no indígenas. Se encuentran en 16 entidades federativas del país y, a diferencia de otras iniciativas educativas en Latinoamérica, las UI en México destacan por su enfoque estatal y su dedicación a fomentar una interculturalidad genuina, que va más allá de la simple

coexistencia de diversas culturas, hacia un diálogo constructivo entre ellas (Mateos y Dietz, 2016).

La eficacia de las UI se evidencia en sus logros tangibles: han mejorado significativamente el acceso a la educación superior para estudiantes indígenas y afrodescendientes, adaptando sus programas educativos para atender las necesidades específicas de las comunidades a las que sirven. Esto ha llevado a una mayor inclusión y pertinencia educativa, fortaleciendo la diversidad cultural y contribuyendo al desarrollo sostenible de las comunidades (Casillas, 2012).

Sin embargo, la implementación de este modelo innovador no está exenta de desafíos. Las UI enfrentan limitaciones presupuestarias, discriminación racial y barreras administrativas y académicas que obstaculizan su pleno desarrollo y eficacia (Didou, 2018; Dietz y Mateos, 2019). Estas dificultades se ven agravadas por las tensiones entre la aspiración a un modelo educativo transformador y la realidad de estructuras administrativas que aún necesitan adaptarse a este nuevo paradigma (Tapia, 2016).

Esto se debe a la tendencia a balancearse entre adoptar una estrategia cuantitativa de "extender la cobertura" para atender a la mayor cantidad posible de estudiantes, y por otro lado, implementar una estrategia cualitativa centrada en la pertinencia con el fin de proporcionar una educación que abra oportunidades laborales y profesionales a nivel local y regional. Esto último busca contrarrestar la tendencia habitual entre los jóvenes de abandonar sus comunidades de origen tras completar su educación.

A pesar de estos desafíos, el papel de las UI en el proceso de descolonización de la educación es insustituible. Al promover un "diálogo de saberes" que respeta y valora

igualmente el conocimiento indígena y el académico, las UI están sentando las bases para una sociedad más equitativa e inclusiva. Este enfoque beneficia a las comunidades indígenas y rurales, y enriquece el tejido cultural y académico de México en su conjunto en la medida en que redefine a la educación superior para abrazar la diversidad epistémica y cultural (Dietz y Mateos, 2019). En conclusión, las UI son fundamentales para avanzar en la inclusión e interculturalidad en la educación superior, pero es imperativo encarar sus limitaciones a través de políticas estratégicas y alianzas sólidas.

Políticas de inclusión en la UAGro

En la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), las estrategias de inclusión se alinean estrechamente con un marco normativo establecido por la ANUIES, que resalta la importancia de la inclusión social en la educación superior. Este alineamiento se evidencia claramente en los informes de ANUIES, que evalúan la implementación de la educación superior bajo los programas sectoriales de diversas administraciones gubernamentales. Un informe clave en este contexto es el de 2012, titulado 'Líneas estratégicas de desarrollo para la educación superior en el siglo XXI'.

Este documento reconoce la educación superior como un pilar fundamental para fomentar la paz, la prosperidad y la justicia en México y, además, establece diez ejes estratégicos. Estos ejes abarcan desde la ampliación de la cobertura educativa y el aseguramiento de la calidad académica, hasta el impulso a la investigación y la mejora de la seguridad en los campus universitarios. En la UAGro, estas directrices se traducen en programas y políticas específicas que buscan integrar estos principios en su funcionamiento diario, garantizando así un entorno inclusivo y seguro para todos sus estudiantes.

Desde estos lineamientos, la UAGro ha integrado la inclusión social como un componente clave de su misión, tal como se evidencia en sus agendas para los periodos 2013-2017 y 2017-2021. La universidad considera la inclusión esencial para democratizar el conocimiento y fomentar una participación activa y diversa en toda la comunidad académica. Para ello, ha tomado medidas concretas para materializar esta visión de inclusión. A nivel legislativo, ha implementado reglamentos enfocados en prevenir y sancionar el acoso y hostigamiento. En términos de cobertura, ha ampliado su oferta educativa a través de la creación de campus regionales, lo que facilita el acceso a la educación superior en diversas partes del estado de Guerrero (Ver figura 2.1).

Además, ha establecido departamentos especializados para atender a diversos grupos, incluidos los estudiantes indígenas y aquellos con discapacidad, y ofrece servicios de apoyo como casas del estudiante y comedores universitarios para garantizar que los estudiantes puedan completar sus estudios con éxito. En cuanto a acciones específicas para estudiantes indígenas proporciona becas, realiza condonaciones de reinscripción y tiene una cuota de acceso del 13% para los estudiantes indígenas, afrodescendientes y de las personas con discapacidad. Asimismo, instituyó un departamento de interculturalidad, el cual administra la Casa del Universitario Indígena.

Figura 2.1: Distribución regional de la oferta educativa de la UAGro en Guerrero.



Elaboración propia con base en el Anuario Estadístico de la UAGro 2020 y con datos de INEGI (2024)

Sin embargo, la implementación de estas políticas podría encontrarse con dificultades, lo que subraya la necesidad de evaluar su impacto y relevancia, especialmente en el contexto de una escasez de estudios independientes. Este análisis podría situar dichas políticas dentro de una discusión más amplia sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en México. Por tanto, llevar a cabo una investigación detallada sobre la Casa del Universitario Indígena, proporcionaría orientaciones valiosas para la formulación y ejecución de políticas de inclusión efectivas.

Se han explorado las principales políticas públicas de inclusión en la educación superior y los movimientos e ideologías que conllevaron a la implementación de estas, tanto como en universidades convencionales como interculturales. Dentro de este marco, la UAGro ha adoptado políticas en consonancia con las directrices de la ANUIES, integrando la inclusión social como un elemento fundamental de su misión.

Sin embargo, la aplicación de estas políticas presenta desafíos, lo que resalta la importancia de una evaluación continua de su impacto y relevancia, especialmente en el caso de la Casa del Universitario Indígena. Una revisión exhaustiva podría ofrecer una comprensión profunda de cómo para asegurar que las políticas de inclusión en la educación superior no solo se implementen, sino que también cumplan con su propósito de crear un entorno educativo verdaderamente inclusivo y equitativo para las comunidades indígenas y otros grupos vulnerables, en este caso las juventudes indígenas.

.2.3 Interculturalidad

En relación con el apartado anterior, políticas de inclusión deben garantizar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con enfoques más efectivos centrados la diversidad cultural. En este contexto, la interculturalidad desempeña un papel clave, ya que proporciona un marco para conceptualizar la inclusión desde una óptica que sitúa la diversidad cultural como un eje rector de sus estrategias y procedimientos. Para ello, resulta esencial considerar a la interculturalidad como un marco para comprender y redefinir estos conceptos. Autores como Schmelkes (2003) y Dietz (2011 y 2017) subrayan su naturaleza evolutiva y la postulan como un requisito fundamental para lograr una verdadera inclusión.

Coronado (2006) concibe la interculturalidad como una arena dinámica donde, diversos actores interactúan para forjar significados y prácticas. Esta perspectiva resalta la interculturalidad no meramente como un constructo teórico, sino como un escenario vivo de interacción y confrontación, enfatizando el papel crucial de la agencia y la participación en la configuración de las dinámicas interculturales. Estas dinámicas se distinguen claramente de las multiculturales, según López (2001), puesto que implican un diálogo y un intercambio equitativo entre culturas, en lugar de limitarse a la coexistencia de diversas culturas, como propone la noción de multiculturalidad.

En esta línea, Sánchez (2012) sostiene que la interculturalidad se descubre como una iniciativa política con un objetivo claro: promover la inclusión y la justicia social.. Esta estrategia implica un esfuerzo concertado por parte de actores variados, incluyendo organizaciones civiles y entidades gubernamentales, con el objetivo de asegurar interacciones equitativas entre grupos culturales diversos. Schmelkes (2003) resalta que la interculturalidad promueve un intercambio justo y recíproco entre diferentes culturas,

desafiando las desigualdades de poder y apreciando la diversidad como un tesoro y un catalizador para el entendimiento y la empatía entre culturas. Dietz (2008) complementa esta visión, describiendo la interculturalidad como un proceso activo que no solo aboga por el reconocimiento de identidades culturales únicas, sino también por la instauración de un diálogo abierto y justo entre culturas, con la intención de enriquecer el panorama educativo y profundizar el respeto y la comprensión mutuos.

Al impulsar un diálogo activo entre diversas culturas, la interculturalidad nos desafía a ir más allá de la mera coexistencia de diferencias.. Este imperativo teórico conduce a examinar cómo las políticas públicas e institucionales pueden estructurarse para promover genuinamente una inclusión intercultural, asegurando que los principios de equidad y justicia social se reflejen en la práctica educativa. La práctica de la interculturalidad, en este sentido, implica una reafirmación activa de identidades culturales y la promoción de un diálogo inclusivo, lo que contribuye a un ambiente educativo más rico y diverso.

2.2.4 ¿Quiénes son los estudiantes indígenas? Una breve discusión sobre la identidad

En el ámbito de los estudios sobre estudiantes indígenas, uno de los debates más amplios se centra en alcanzar un consenso sobre qué significa ser indígena. Esta cuestión va más allá de una simple definición; implica considerar la identidad indígena como una categorización dentro de un grupo distintivo. La propia identidad no es unívoca, sino que se configura a partir de distintos elementos e interacciones cuyas vivencias están marcadas por intersticios que configuran la óptica con la que se les categoriza.

Esta categoría no siempre proviene de una autodenominación (Aguilar, 2017), pues la identidad indígena puede entenderse como el conjunto de rasgos, creencias, prácticas y relaciones que definen a un individuo o a un grupo en particular. No es estática; se forma y

reforma continuamente a través de las interacciones con el entorno social, cultural, político y económico. En el caso de los pueblos indígenas, la identidad incluye dimensiones como el idioma, la historia, la espiritualidad, las prácticas culturales, las conexiones con la tierra y las formas de organización social, que juntas configuran su sentido de pertenencia y su manera de ver y actuar en el mundo.

Los estudiantes indígenas, en su transición hacia la educación superior, enfrentan obstáculos considerables que abarcan desde limitaciones económicas y sociales hasta barreras culturales y lingüísticas. La trayectoria de estos estudiantes está marcada por la necesidad de migrar y adaptarse a entornos culturales distintos a los de sus comunidades de origen, lo que introduce desafíos adicionales en su camino educativo. La adaptación a estos nuevos contextos requiere superar barreras lingüísticas y académicas importantes, lo que pone de relieve la complejidad de su experiencia en la educación superior (Silva y Rodríguez, 2012).

A pesar de estos retos, los estudiantes indígenas mantienen un fuerte sentido de orgullo y privilegio por su estatus educativo. Ellos reconocen el valor de su presencia en la universidad como una oportunidad para reivindicar su identidad indígena y mejorar las condiciones de vida de sus comunidades (Hernández, 2013; Matus, 2010). Su compromiso con la educación resalta un deseo personal de avanzar y una determinación tenaz por contribuir al bienestar de sus comunidades (Martínez, 2016; Hernández, 2013).

La participación de los estudiantes indígenas en el sistema educativo se entiende mejor dentro de un marco que considera su agencia y capacidad de adaptación. Estos jóvenes navegan por los desafíos impuestos por su contexto socioeconómico y cultural y se involucran activamente en procesos de adaptación y transformación cultural. A través de su

educación y movilidad, los estudiantes indígenas se encuentran en posiciones únicas que les permiten interactuar creativamente con una variedad de contextos socioculturales, enfrentar la discriminación y encontrar oportunidades para el enriquecimiento cultural (Urteaga, 2008; 2011).

La identidad de los estudiantes indígenas va más allá de su etnicidad o su participación en el sistema educativo. Encarna una experiencia compleja y dinámica que abarca la superación de barreras, la afirmación cultural y la participación en la redefinición de identidades y roles sociales. Este entendimiento ampliado subraya la importancia de un enfoque inclusivo y sensible en la investigación de sus experiencias y la necesidad de promover entornos educativos que reconozcan y celebren la diversidad y contribución de los estudiantes indígenas al tejido social y cultural más amplio.

Además, en relación con Mendoza et al (2020), las juventudes indígenas en América Latina viven en una tensión constante entre las demandas de la modernidad y las expectativas de sus comunidades de origen. Estos jóvenes acceden a la educación formal y a las oportunidades de empleo urbano, mientras mantienen viva su cultura, lengua y tradiciones. Esta dualidad genera una dinámica compleja en la construcción de su identidad, que no se limita a un simple proceso de asimilación o resistencia, sino que implica una reinención continua de sus identidades en un contexto globalizado.

La investigación sugiere que los procesos migratorios y la educación son factores clave que afectan las identidades de los jóvenes indígenas. Permiten desarrollar una identidad étnica resignificada que integra elementos tanto de su cultura de origen como del entorno urbano en el que se encuentran (Vásquez, 2014). Esta resignificación no implica una pérdida

de identidad, sino una adaptación que fortalece su sentido de pertenencia y les permite navegar en múltiples contextos socioculturales.

La identidad indígena es dinámica y responde a los cambios internos y externos. Los jóvenes indígenas pueden experimentar y expresar su identidad de maneras que difieren de las generaciones anteriores, así como incorporar elementos modernos como la tecnología digital, mientras siguen participando en las prácticas tradicionales de sus comunidades. Este proceso de negociación entre la tradición y la modernidad es un aspecto clave de cómo evoluciona la identidad indígena en el mundo contemporáneo.

La capacidad de los estudiantes indígenas para adaptarse y transformar su entorno refleja una fortaleza notable. Enfrentan y superan barreras impuestas por su contexto socioeconómico y cultural, y aprovechan estas experiencias para enriquecer su identidad y contribuir al bienestar de sus comunidades. En este sentido, la educación superior es un medio para la movilidad social y un espacio para la resistencia cultural y la reafirmación identitaria.

Entender a los estudiantes indígenas requiere reconocer su complejidad y naturaleza dinámica, marcada por la interacción entre tradición y modernidad, resistencia y adaptación. La identidad indígena no es un conjunto de características fijas, sino un proceso continuo de auto-definición y afirmación en un mundo en constante cambio. Examinar a este grupo de estudiantes, especialmente en contextos predominantemente no indígenas, permite apreciar su inclusión y resaltar la importancia de considerar los matices de su identidad. Este enfoque es fundamental para esta tesis, que se basa en la inclusión de estudiantes indígenas y su impacto en la educación superior.

2.2.5 Estudiantes indígenas en la dualidad estructura-agencia

En la investigación de políticas educativas y sociales, es crucial comprender cómo la agencia y la estructura interactúan para abordar los fenómenos entrelazados de discriminación y exclusión que enfrentan los estudiantes indígenas, así como los procesos de inclusión que buscan mitigar estos efectos. Mediante la teoría de la estructuración de Giddens (1984), que se ve enriquecida por las interpretaciones de Sautu (2014) y Harrington & Boardman (1997), se destaca la importancia de analizar tanto la agencia como las estructuras en su interacción constante.

La "agencia", en este contexto, se refiere a la capacidad para actuar de manera independiente y tomar decisiones libres, un aspecto que Giddens (1984) destaca como la habilidad de los individuos para influir en su entorno social y, por tanto, modificarlo. En este contexto, los estudiantes indígenas, utilizan sus conocimientos, habilidades y disposiciones motivacionales para navegar y desafiar las estructuras educativas existentes, y, con ello, reflejan una resistencia individual hacia las desventajas que se les colocan y un esfuerzo consciente hacia su propia inclusión (Sautu, 2014).

Paralelamente, la "estructura", según Giddens (1984) y Sewell (1992), engloba las reglas y los recursos sistemáticamente organizados dentro de los contextos sociales y educativos. Estos elementos pueden tanto limitar y facilitar las acciones de los estudiantes indígenas como crear un ambiente donde las restricciones y las posibilidades coexisten. Esta configuración tiene un impacto directo en las oportunidades de agencia, funcionando a la vez como recursos y esquemas de acción que son continuamente modelados y remodelados a través de prácticas sociales. De esta manera, la estructura no solo configura el marco operativo de los estudiantes —un marco permeado por discriminación y exclusión— sino

que también proporciona las herramientas necesarias para influir y transformar su entorno hacia una mayor inclusión (Harrington & Boardman, 1997).

La reflexividad de los actores, es decir, su capacidad para reflexionar sobre sus acciones y el contexto social en el que se encuentran es fundamental en este proceso. Esto permite a los individuos y a las comunidades adaptar sus estrategias y promover cambios en las estructuras educativas. La agencia, según Emirbayer y Mische (1998), se descompone en tres dimensiones principales: iterativa, proyectiva y práctico-evaluativa, cada una aporta a la estabilidad, la innovación y la evaluación normativa necesarias para enfrentar los desafíos actuales.

Así, la agencia de los estudiantes indígenas se manifiesta de maneras específicas y a menudo conflictivas, especialmente debido a la presencia de estructuras discriminatorias y excluyentes. Por ejemplo, en su *dimensión iterativa*, que implica que los individuos reutilicen patrones de pensamiento y comportamiento del pasado, permite que los estudiantes indígenas recurran a sus conocimientos, habilidades y experiencias como forma de resistencia dentro de un entorno académico que frecuentemente ignora o devalúa estas perspectivas.

Luego, en la *dimensión proyectiva*, entendida como la capacidad de los actores para imaginar futuros posibles y planificar acciones que transformen su realidad actual, para los estudiantes indígenas, esta proyección se relaciona en lo que las expectativas que tienen los estudiantes de la universidad en términos de inclusión y movilidad social. Finalmente, la *dimensión práctico-evaluativa*, que involucra la habilidad para formular juicios y adaptar sus acciones en respuesta a las circunstancias emergentes del momento, lo cual se refleja en cómo los estudiantes indígenas vivencian situaciones específicas de discriminación o exclusión y deciden cómo responder o adaptarse a dichas condiciones.

Dimensión Práctico-Evaluativa: Implica la habilidad de los individuos para hacer juicios normativos y adaptar sus acciones en respuesta a las circunstancias emergentes del momento. Los estudiantes indígenas aplican esta dimensión al evaluar situaciones específicas de discriminación o exclusión y decidir cuándo y cómo es más efectivo responder o adaptarse a estos desafíos, a menudo dentro de limitaciones estructurales.

Esta perspectiva permite entender que los estudiantes indígenas no solo son sujetos de discriminación y exclusión, sino también agentes activos en su propia inclusión dentro de la universidad y en la transformación de las estructuras que los rodean. Por tanto, el análisis de las políticas de inclusión debe abordar cómo estas políticas reconfiguran las estructuras institucionales que perpetúan la discriminación y, simultáneamente, cómo empoderan a los estudiantes, fomentando su capacidad de actuar y tomar decisiones informadas. Este empoderamiento es esencial para su desarrollo educativo y social, tanto dentro como fuera de la universidad.

2.2.6 La resiliencia y la agencia

Otro concepto clave en esta investigación es la resiliencia (Grotberg, 19951; Pérez, 2017), que está profundamente ligada a la agencia. Según Pérez (2017)³, la agencia se entiende como:

“una capacidad que se manifiesta en momentos específicos, que permite hacer frente a situaciones adversas de diferente tipo e intensidad en busca de superarlas de forma creativa, que es latente y que se nutre de experiencias concretas en diferentes ámbitos de la interacción social” (p. 45).

La capacidad de estos estudiantes para tomar decisiones y actuar de manera independiente les permite adaptarse y resistir en contextos educativos que a menudo no reconocen ni

valoran sus identidades. Esta agencia se traduce en resiliencia cuando los estudiantes indígenas enfrentan y superan adversidades, ya sea lidiando con barreras culturales, estructurales o sociales. La importancia de la resiliencia se hace aún más evidente en un contexto de pandemia, donde la exclusión se intensifica y las desigualdades educativas se profundizan⁴.

Al explorar su resiliencia, se revela una dimensión esencial de su experiencia educativa, subrayando la importancia de su inclusión y el reconocimiento de sus identidades únicas y dinámicas⁵. Este enfoque es fundamental para avanzar en políticas y prácticas que promuevan una verdadera equidad en la educación superior }

2.2.7 Vivencia y experiencia

El enfoque fenomenológico es una propuesta que permite responder con mayor profundidad a la problemática planteada en esta investigación. Este enfoque se centra en el estudio de las vivencias, entendidas como las experiencias subjetivas e intencionales de los sujetos que dan sentido a su realidad (Fuster, 2019). El concepto de vivencia es clave para comprender la perspectiva de los estudiantes indígenas, ya que revela cómo viven, perciben y experimentan su proceso educativo.

Sin embargo, el concepto de vivencia no es unívoco, sino que ha sido objeto de diversas interpretaciones y debates en relación con el concepto de experiencia. Algunos autores han utilizado ambos términos como sinónimos, mientras que otros han establecido

una distinción entre ellos (Arroyave, Moreno & Sánchez, 2016) En este trabajo, se adopta la posición de que la vivencia es un aspecto que antecede a la experiencia, siguiendo la propuesta de Dewey (2008) y Guzmán y Saucedo (2015). Según estos autores, la vivencia es el hecho de vivir algo, mientras que la experiencia es el resultado de la reflexión sobre lo vivido. Así, la vivencia es el punto de partida para la construcción de la experiencia, que implica un proceso de aprendizaje y transformación.

El término vivencia proviene del vocablo alemán «Erlebnis», que se traduce como «lo que se vive, percibe o experimenta». Este término fue acuñado por Dilthey (1976) para describir el proceso de tomar conciencia de lo que sucede o se vive y cómo esto afecta a cada sujeto. Por ejemplo, dos jóvenes pueden tener la misma experiencia, pero la forma en cómo los impacta varía en cada uno, originando así dos distintas vivencias. La vivencia, por tanto, es un fenómeno individual y singular, que depende de la interpretación y la valoración que cada sujeto hace de lo que vive.

La vivencia tiene una gran relevancia para la construcción de la identidad individual y colectiva. Los individuos experimentan y dan sentido a su realidad a través de sus vivencias, las cuales están influenciadas por factores sociales, culturales y temporales. Estas vivencias no son simplemente reflejos pasivos de las estructuras sociales, sino que son activamente construidas por los individuos a través de su interacción con el entorno y con otros actores sociales. La vivencia implica un proceso de reflexividad, donde los individuos reflexionan sobre su propia experiencia y se relacionan con el mundo que les rodea. Giddens (1984), argumenta que, en la sociedad moderna, caracterizada por la globalización, la deslocalización y la fragmentación de las tradiciones, la vivencia se vuelve especialmente importante para la

construcción de la identidad, ya que los individuos tienen que tomar decisiones y negociar constantemente su lugar en el mundo

La vivencia también es un fenómeno dinámico y complejo, que se construye a partir de múltiples factores, tanto internos como externos. Entre los factores internos, se encuentran las experiencias previas, la personalidad, las emociones, los sentimientos, la capacidad de reflexión y el rol que ejerce el sujeto en su comunidad y en la sociedad (Souza, 2010). Entre los factores externos, se encuentran la geografía vital, es decir, el contexto espacial, temporal y cultural en el que se desarrolla la vivencia (Esteban, 2011), así como las relaciones sociales, el ambiente, las prácticas y las instituciones que también intervienen en la configuración de la vivencia.

Este enfoque facilita el acceso a sus percepciones y realidades subjetivas, permitiendo una comprensión profunda de la construcción de su identidad y su interacción con el sistema educativo. Al priorizar las vivencias, se logra una narrativa detallada y matizada, crucial para el desarrollo de estrategias educativas inclusivas que respeten la diversidad cultural. Este marco metodológico sirve de preludeo al siguiente apartado, que detallará la metodología empleada para investigar estas vivencias, estableciendo una base para una comprensión más completa de los desafíos y dinámicas educativas que enfrentan los estudiantes indígenas.

2.3 La metodología

Se adoptó el enfoque fenomenológico (Fuster, 2019) como marco metodológico, centrando el análisis en las historias personales y los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Este enfoque resulta especialmente adecuado para abordar con profundidad la problemática de estudio: la vivencia individual en un dispositivo de inclusión universitaria

(Dilthey, 1976; Esteban, 2011; De Souza, 2010; Paulin et al, 2016), lo que permite una observación detallada de este proceso, único y diverso para cada individuo.

Gracias a este método, se consiguió no solo captar las percepciones subjetivas de los estudiantes indígenas, sino también desentrañar los significados profundos que estos, a partir de sus narrativas, asignan a sus experiencias dentro del ámbito académico. Dicha exploración fenomenológica sienta las bases para el siguiente apartado, en la cual se abordarán las categorías de análisis en las que se enmarcó esta investigación.

2.3.1 La traducción de los conceptos teóricos a la metodología

La traducción de los conceptos teóricos a la metodología se articuló a través de una exploración detallada, centrada en capturar y comprender las vivencias personales y significativas de los estudiantes indígenas. Esta aproximación metodológica se orientó hacia la revelación de las historias personales de los estudiantes, sus experiencias y las interpretaciones que ellos otorgaron a dichas experiencias. Se formularon preguntas en diversas temáticas como inclusión, discriminación y exclusión; dinámicas sociales y relaciones interpersonales; identidad cultural e interculturalidad; políticas de inclusión y apoyos recibidos, así como las adaptaciones y transformaciones experimentadas al ingresar a la universidad, su arribo a la CUI. Además, se consideró de manera crítica cómo la emergencia sanitaria global reconfiguró sus realidades cotidianas tanto en la Casa del Universitario Indígena como en el medio académico más amplio. Para abordar estos objetivos, las preguntas del guion de entrevistas se diseñaron cuidadosamente alrededor de tres ámbitos fundamentales: las experiencias dentro de la vida universitaria, la interacción con la CUI y los impactos específicos de la pandemia de Covid-19 en estos contextos.

Tras establecer el marco metodológico general y definir los ejes temáticos centrales, la investigación se adentra específicamente en las vivencias dentro de la CUI. El primer nodo de preguntas se relacionó con las *vivencias dentro de la CUI*, donde se profundizó en la experiencia integral de los estudiantes indígenas al adaptarse a la vida en la CUI, comenzando desde el proceso de selección hasta su cotidianidad como moradores. Se buscó entender cómo las expectativas previas se alinearon o divergieron con las experiencias reales, destacando la importancia de los apoyos de inclusión específicos proporcionados por la institución. Se analizó la accesibilidad y eficacia de estos apoyos, así como su relevancia para los estudiantes, indagando cómo estos recursos influenciaron en su adaptación y bienestar dentro de la CUI. Además, se exploró la estructura organizacional y jerárquica de la CUI, examinando cómo esta influyó en la inclusión y en la construcción de relaciones significativas entre los moradores, considerando tanto los aspectos positivos como las posibles dificultades interculturales o de discriminación que pudieron surgir.

En la segunda parte, con el objetivo de comprender la complejidad de su inclusión en el contexto universitario, se enfatizó la *relación de la CUI con la inclusión en la universidad*, abordando cómo la condición de morador y la identidad indígena de los estudiantes afectaron su inclusión y trayectoria en la Universidad Autónoma de Guerrero. Se investigó sobre sus experiencias educativas previas, enfocándose en las transiciones, retos y oportunidades que enfrentaron al ingresar a la educación superior. Se prestó atención especial a las expectativas y percepciones sobre la universidad, la dinámica de las relaciones con otros estudiantes y profesores, y cómo estas interacciones contribuyeron a su sentido de pertenencia y éxito académico.

Una vez exploradas las dinámicas de inclusión tanto dentro de la CUI como en el contexto universitario en general, la atención se desplazó hacia *el impacto transformador de la pandemia por Covid-19*. Este cambio de enfoque llevó a analizar cómo la pandemia reconfiguró las experiencias y rutinas diarias de los estudiantes en la CUI y la universidad. Se indagó sobre los ajustes realizados por la CUI en términos de apoyos y recursos, así como los cambios en las dinámicas de interacción y convivencia entre los estudiantes. Se buscó entender cómo estas modificaciones afectaron su bienestar, proceso educativo y sentido de comunidad. Este análisis permitió identificar las estrategias de adaptación y resiliencia desarrolladas por los estudiantes y la institución ante los desafíos impuestos por la pandemia, proporcionando descubrimientos valiosos sobre la capacidad de respuesta y flexibilidad del sistema de apoyo a los estudiantes indígenas en circunstancias extraordinarias.

2.3.2. Las entrevistas: consideraciones conceptuales puestas en práctica

Las entrevistas desempeñan un papel crucial en el contexto fenomenológico, especialmente para explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes indígenas en profundidad. Esto permite construir un entendimiento comprensivo de sus vivencias. Díaz et al. (2013) destacan que esta técnica ofrece acceso a conocimientos más profundos que los obtenidos con métodos estructurados como cuestionarios. De forma similar, Fuster (2011) argumenta que las entrevistas brindan una comprensión detallada del tema de estudio, recabando conocimientos directamente de las narrativas de los participantes. Taylor y Bogdan (1990) subrayan que la entrevista es un diálogo entre iguales, permitiendo entender las percepciones de los informantes sobre sus vidas y experiencias mediante sus propias palabras en un encuentro cara a cara. En este contexto, es importante destacar el papel de los dos roles principales dentro de la entrevista: el entrevistador y el entrevistado.

De acuerdo con Robles (2011) el entrevistador es clave para el éxito de la entrevista y actúa como un instrumento de análisis. Mediante preguntas específicas, explora y detalla la información relevante para la investigación, creando un ambiente cercano y personal, tal como sostiene Kvale (2011) Esto facilita la construcción de vínculos estrechos y genuinos, animando a los sujetos a expresarse con libertad. Por otro lado, el entrevistado, debe considerarse como el protagonista de la entrevista, puesto que habla desde su experiencia, su voz es valiosa para el estudio, por lo que se debe generar, un ambiente de confianza, conocida como *rapport* (Maffiol y Mateus, 2008), en la que la confianza permite bajar los niveles de ansiedad y facilita además el comienzo de la dinámica de la entrevista, y así, proporciona un espacio cómodo para el entrevistado. El comportamiento asertivo se fundamenta en la capacidad que tiene el entrevistador de comprender la experiencia del otro, sin perder su propia perspectiva y este aspecto es conocido como empatía. La sintonía construida entre entrevistador y entrevistado, que resulta tanto del comportamiento asertivo como del empático.

En la realización de esta investigación, las consideraciones éticas ocuparon un lugar central para comprometerse con el respeto, la integridad y la dignidad de los participantes. Al adoptar un enfoque fenomenológico, se abordaron múltiples dimensiones éticas para garantizar un tratamiento cuidadoso y respetuoso de las narrativas personales de los estudiantes indígenas. Primero, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. Este proceso no solo involucró la explicación detallada del propósito y naturaleza de la investigación, sino también la discusión sobre cómo se utilizarían y protegerían sus historias personales. Se aseguró a los participantes su derecho a retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa, respetando su autonomía y libertad.

Del mismo modo, se respetaron los momentos en los que pedían no ser grabados. El anonimato constituyó otro pilar ético esencial. Se tomaron medidas rigurosas para despersonalizar los datos, asegurando que las narrativas compartidas no pudieran vincularse a individuos específicos, protegiendo así su privacidad y seguridad.

La pandemia de Covid-19 añadió una capa adicional de consideraciones éticas. Se adaptaron las metodologías para asegurar la seguridad y el bienestar de los participantes, optando por enfoques que minimizaran el riesgo de exposición, como entrevistas virtuales o telefónicas. Además, se abordó con sensibilidad el impacto de la pandemia en la vida de los participantes, reconociendo y validando las complejas emociones y desafíos enfrentados durante este período. En resumen, las consideraciones éticas de esta investigación se fundamentaron en el respeto profundo por las voces y experiencias de los estudiantes indígenas, y se aseguró un proceso investigativo que no solo buscaba comprender sus realidades, sino que también se esforzaba por honrarlas y protegerlas.

Se ha subrayado la importancia de las entrevistas como herramienta fenomenológica vital para acceder y comprender en profundidad las experiencias de los estudiantes indígenas. La interacción dinámica entre entrevistador y entrevistado, marcada por la confianza, la empatía y el respeto mutuo, emerge como piedra angular en la revelación de percepciones auténticas y significativas. Este enfoque facilita la captura de las narrativas personales de los participantes y subraya la necesidad de un manejo ético de estas historias, especialmente en el contexto de desafíos únicos presentados por situaciones como la pandemia de Covid-19. El próximo apartado se centrará en las metodologías empleadas para desentrañar y analizar los datos.

2.3.3. El proceso de construcción y análisis de datos

La metodología de esta investigación se desarrolló a través de varias etapas. Inicialmente, se realizó una revisión y sistematización exhaustiva de la literatura sobre el tema y los conceptos clave relacionados. Este proceso tuvo como objetivo definir claramente el problema de investigación y establecer un enfoque metodológico adecuado, el cual fue discutido y refinado con los integrantes del seminario de investigación en Políticas de Educación Media y Superior, conocido afectuosamente como POEMS, que dirige el Dr. Germán Álvarez Mendiola.

La revisión bibliográfica abarcó el análisis de informes de investigación, legislación, datos censales, anuarios estadísticos y reportes de gestión recientes de la UAGro, permitiendo identificar conceptos fundamentales como exclusión, discriminación e inclusión, los cuales se detallan en la tabla 2.1

Dicha categorización funcionó como un eje articulador para el diseño del guion de entrevistas. Una vez que éste fue aprobado, el trabajo de campo se llevó a cabo de enero a junio de 2022. Debido a la situación de pandemia por Covid-19 las entrevistas se realizaron en primer lugar, mediante la plataforma Zoom, utilizando la nieve (Shaghghi, 2011).

Con todo, no pude acceder al número esperado de entrevistas, porque algunos estudiantes se rehusaron a participar o, en su caso, aceptaban participar, pero no se presentaron en las fechas presentadas. Posteriormente, se pidió el permiso para acceder a la CUI y que se facilitara el acceso a las entrevistas, sin embargo, al ser seleccionados por la coordinación de la CUI, debido a las condiciones de ese momento, solo pude entrevistar a las personas que se encontraban dentro de la casa, puesto que no todas habían regresado.

Tabla 2.1: Categorías de análisis consideradas para la investigación.

<i>Exclusión</i>	<i>Discriminación</i>	<i>Inclusión</i>
Exclusión por etapas	Tipos de discriminación	Políticas y acciones de inclusión por la universidad
Exclusión en el acceso	Institucional	Políticas para el acceso a grupos vulnerados
Exclusión en la permanencia	Lingüística	Becas y apoyos económicos
Exclusión para el egreso.	Cultural	Políticas de acción afirmativa
	Étnica	
Exclusión de acuerdo con los actores	Fenotípica	
Exclusión entre pares.	Académica	Inclusión en la Universidad
Exclusión por profesores de la Universidad.	Discriminación por actores	Inclusión entre compañeros
	Discriminación por compañeros	Exclusión por profesores de la Universidad
Condiciones de exclusión	Discriminación por profesores	
Geográficas	Discriminación entre moradores	Inclusión en la Casa del Universitario Indígena
Académicas	Discriminación por otros actores	Inclusión entre moradores
Económicas		Inclusión por parte de los directivos y de la Universidad
Lingüísticas		
Étnicas		
Otras condiciones		

El número de mujeres entrevistadas es inferior al planeado en el protocolo; caso contrario con el número de hombres, cifra que superó a la esperada; y en el el caso de la etnia, se logró entrevistar al menos a dos estudiantes de cada grupo originario que habita en la casa, como puede apreciarse en la tabla 2.2.

Las entrevistas se condujeron en el vestíbulo de la Coordinación de la CUI, a menudo en presencia de un encargado del área, a pesar de haber solicitado un espacio más privado. Esta situación limitó la comodidad y privacidad de los entrevistados, lo que inicialmente afectó la espontaneidad y sinceridad de sus respuestas. Sin embargo, cuando el encargado se retiraba, las entrevistas ganaban en fluidez y profundidad, lo que permitió obtener datos más ricos y detallados.

Para la transcripción de las entrevistas, se emplearon seudónimos (ver tabla 2.2) con el objetivo de proteger la identidad de los participantes y cumplir con los estándares éticos de confidencialidad y anonimato. Esta práctica salvaguardó la privacidad de los informantes y fomentó una mayor libertad en sus narrativas, esto les permitió expresar sus experiencias y opiniones sin temor a represalias o estigmatización. Siguiendo las normas éticas propuestas por Flick (2011), se aseguró que los datos recogidos se manejaran con el máximo respeto y responsabilidad, garantizando la integridad y el rigor del proceso de investigación

A pesar de que las condiciones de la pandemia no permitieron en un principio la presencia física con los entrevistados, se notó mayor libertad en sus discursos comparados con los que se obtuvieron dentro de la casa, en primer lugar, porque la entrevistas solo se pudieron realizar en la recepción del albergue, contigua a la dirección. A pesar de que se solicitó un espacio privado, solo se tuvo autorización para aplicarla en estos espacios. Asimismo, los estudiantes no se sentían cómodos en un principio debido a estos factores, puesto que en el momento en el que un encargado se retiraba la entrevista, ésta tenía mayor fluidez.

Tabla 2.2: Características de las y los entrevistados

No.	Sexo	Seudónimo	Etnia	Hablante	Programa educativo	Modalidad
1	Hombre	Alejandro	Me'phaa (tlapaneco)	Sí	Ingeniería civil	<i>Virtual</i>
2	Hombre	Bernardo	Náhuatl	Sí	Ingeniería en sistemas	Virtual
3	Hombre	César	Me'phaa	Sí	Ciencias de la Educación	Virtual
4	Hombre	Diego	Náhuatl	No	Sociología	Presencial
5	Hombre	Elías	Tu'un savi (mixteco)	Sí	Historia	Presencial
6	Hombre	Franco	Amuzgo	No	Arquitectura	Presencial
7	Hombre	Gerardo	Me'phaa	Sí	Q. B. P.	Presencial
8	Hombre	Héctor	Nahuatl	No	Ingeniería civil	Presencial
9	Hombre	Iván	Tu'un savi	No	Derecho	Presencial
10	Mujer	Jade	Amuzgo	No	Enfermería	Virtual
11	Mujer	Laura	Me'phaa	No	Derecho	Presencial

2.3.4. Posición de investigador

Mi formación académica en Ciencias de la Educación en la UAGro ha cimentado mi interés en la investigación en temas educativos, especialmente en la inclusión en la universidad. Aunque personalmente no provengo de un contexto indígena, la convivencia y amistad con compañeros que sí son parte de estas comunidades durante mis estudios universitarios han sido cruciales para moldear mi perspectiva y mi entendimiento de las complejidades asociadas a la educación de estudiantes indígenas.

Como consejero universitario, tuve el privilegio de colaborar en el desarrollo y ajuste de políticas que afectan directamente la experiencia estudiantil. Este rol me ofreció una perspectiva interna sobre los desafíos institucionales y estructurales que enfrentan las

universidades en la promoción de la equidad educativa, sobre todo en una universidad que persigue el lema de “universidad de calidad con inclusión social”.

Este conjunto de experiencias ha profundizado mi comprensión sobre cómo las identidades individuales y colectivas se entrelazan dentro del espacio universitario e influyen en las políticas de inclusión y en la dinámica de poder entre estudiantes, facultades y administración. La interacción con estudiantes de distintos orígenes me ha proporcionado un entendimiento más rico y matizado de las barreras que enfrentan los estudiantes indígenas, desde discriminación y prejuicios hasta obstáculos económicos y culturales.

En este sentido, mi posición como investigador está marcada por una reflexividad constante sobre mi propio contexto y cómo este interacciona con los fenómenos que estudio. Busco siempre mantener un equilibrio entre mi perspectiva subjetiva y la objetividad necesaria para realizar análisis críticos y constructivos que promuevan un cambio efectivo hacia la inclusión y equidad en el ámbito educativo.

2.4 A modo de cierre

Este capítulo teórico-metodológico establece un marco teórico y metodológico robusto y coherente. Este marco guía la investigación sobre las vivencias de inclusión de estudiantes indígenas en un albergue universitario y aporta perspectivas renovadas y profundas al corpus sobre políticas de inclusión a estudiantes indígenas.

A través de una revisión exhaustiva de la literatura y un análisis detallado, este estudio ha situado la investigación dentro del amplio espectro de trabajos sobre inclusión de estudiantes indígenas en educación superior. La discusión conceptual sobre discriminación,

exclusión e inclusión clarifica su interrelación y destaca las implicaciones significativas para los estudiantes indígenas dentro del ámbito educativo superior.

La investigación revisa las políticas de inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior, resalta tanto sus logros como las dificultades y brechas en su implementación. Se muestra la notable desvinculación entre la formulación de políticas y la realidad que viven los estudiantes indígenas.

El marco metodológico adoptado para este estudio, con su diseño riguroso y sistemático, permite una exploración profunda de las vivencias y experiencias de los estudiantes indígenas. Este enfoque fenomenológico facilita una comprensión detallada de sus realidades y cómo estas interactúan con las estructuras y políticas educativas.

En conjunto, este capítulo teórico-metodológico ofrece una base sólida para la investigación propuesta y establece un precedente para futuros estudios en este ámbito. La exploración de las dinámicas de exclusión, discriminación e inclusión que afectan a los estudiantes indígenas en la educación superior contribuye a la comprensión de cómo se pueden mejorar, aplicar y evaluar las políticas de inclusión para abordar eficazmente la problemática estudiada.

Capítulo 3: Exclusión y discriminación institucionalizada: vivencias y desafíos de los estudiantes indígenas en la educación superior

La educación superior es un pilar esencial en la construcción de sociedades equitativas y en la promoción de la movilidad social. Sin embargo, este ideal afronta serios desafíos debido a la persistente exclusión y discriminación que afectan a diversos grupos, especialmente a los estudiantes indígenas. En México, y más específicamente en estados como Guerrero, una confluencia de factores históricos, socioeconómicos y culturales ha generado un contexto en el que los estudiantes indígenas, en general, están marginados de la educación superior (Carnoy, et al, 2002).

Este capítulo aborda una gama de barreras que estos estudiantes enfrentan, desde las económicas y geográficas hasta una compleja red de factores que incluye discriminación por etnicidad, fenotipo, género y orientación sexual. Estas dimensiones coexisten y se refuerzan mutuamente, complican la trayectoria educativa de estos estudiantes y restringen sus oportunidades para su desarrollo personal y profesional.

En este contexto, el presente capítulo se centra en desentrañar la complejidad de estas formas de discriminación, para explorar cómo se superponen y refuerzan las desigualdades. Asimismo, documenta cómo la exclusión y la discriminación afectan la experiencia educativa de los estudiantes indígenas en la UAGro. De este modo, este capítulo ofrece un análisis de las adversidades que aquejan a los estudiantes indígenas en la educación superior, la dificultad de las barreras que encuentran y la resiliencia que demuestran ante estas condiciones.

3.1 Exclusión en educación superior: una mirada general

La educación superior, aunque actúa como un motor de movilidad social, está atravesada por condiciones de exclusión que refuerzan las desigualdades. En México, el 42% de la población en edad universitaria logra ingresar a instituciones de educación superior (UNAM, 2024). Factores como la ubicación geográfica, la situación económica y los antecedentes académicos son factores determinantes en la posibilidad de que un estudiante logre acceder, o no, a la institución que desea.

Adicionalmente, esas barreras pueden acentuarse por otros factores que no significaron un límite en el acceso: condiciones de género, orientación sexual, etnia, condición socioeconómica y discapacidades cognitivas, motrices y sensoriales (Silva, 2019). Este entramado de variables revela la complejidad de la exclusión, que se configura por las circunstancias particulares de cada estudiante, lo que coloca a determinados colectivos, especialmente a los jóvenes indígenas, en una posición de vulnerabilidad, debido a los desafíos adicionales que presentan por su condición étnica. Los datos de Carnoy et al. (2002) muestran cómo estas barreras además de restringir el acceso a la educación, limitan las oportunidades profesionales para la población indígena en México.

De acuerdo con diversos autores (Chávez, 2008; Didou, 2014; y Hernández 2013), estas barreras se relacionan directamente con las condiciones de precariedad que caracterizan su entorno de vida y la escasez de opciones educativas en sus comunidades, particularmente en los niveles de educación secundaria y media superior. La carencia de infraestructura educativa adecuada en las regiones indígenas, sumada a los desafíos y costos implicados en el desplazamiento para acceder a opciones educativas, intensifica esta problemática. Solís (2017) señala cómo las transiciones educativas de los jóvenes indígenas

de 20 a 24 años varían según su adscripción con la cultura indígena. Mientras que el 44% de aquellos que se identifican culturalmente como indígenas accedían a la educación superior, esta cifra disminuye al 28% entre aquellos que, además del español, hablan una lengua indígena. Esta brecha se amplía al compararla con el 54% de acceso entre los jóvenes no indígenas, y es especialmente pronunciada entre quienes hablan únicamente una lengua indígena, quienes frecuentemente no consiguen superar el nivel medio superior.

Así, la exclusión se vincula estrechamente con la etnicidad. Es decir, cuanto mayor es la adscripción de los estudiantes indígenas con su cultura, mayores son los obstáculos que se les presentan en sus trayectorias educativas, donde el idioma representa una barrera importante en este contexto, dado que la educación media y superior se imparte predominantemente en español, incluso en las universidades interculturales. Pese a las políticas y esfuerzos enfocados en apoyar a los grupos indígenas, el sistema educativo aún manifiesta desafíos considerables para garantizar oportunidades equitativas para todos los estudiantes. Además, según Brown y Martel (2017), la falta de políticas inclusivas en las instituciones educativas perpetúa un ciclo de marginación y desigualdad que afecta las oportunidades educativas y profesionales de estos estudiantes.

3.2 El ingreso a la universidad y las dificultades para acceder

Con el fin de profundizar en el entendimiento de las barreras que tienen los estudiantes indígenas en su camino hacia la educación superior, se abordará este fenómeno desde las narrativas de los estudiantes. Dichos discursos, como señala Guzmán (2017), evidencian que alcanzar la educación universitaria requiere de un esfuerzo considerable tanto personal como familiar. De éstos, emergen dos obstáculos principales que afectan el acceso a la educación superior para esta población: las limitaciones económicas y geográficas.

3.2.1 las limitaciones económicas para acceder a la educación superior

Las condiciones económicas representan, en gran medida, la principal barrera que excluye a los estudiantes indígenas del acceso a la educación superior. Según los hallazgos de Bracho (2002) y Solís (2017) existe una correlación directa entre el nivel socioeconómico y la posibilidad de ingresar a la educación superior: los grupos sociales con ingresos más altos logran acceder a niveles educativos superiores en comparación con aquellos de menores recursos, como los jóvenes indígenas.

Dicha disparidad se amplía conforme se avanza hacia niveles educativos más elevados, de tal modo que, las familias no pueden prescindir de un miembro que contribuya económicamente al hogar ni, mucho menos, solventar los gastos de traslado y manutención que implica la educación superior. Esta realidad se evidencia en Gerardo quien, al expresar su compromiso de aprovechar al máximo las oportunidades educativas, admite conscientemente que varios de sus pares vivieron desafíos insuperables que les impidieron proseguir un camino similar:

“Tengo que aprovechar las oportunidades. En mi pueblo no hay muchos que hayan querido continuar con sus estudios. Tenía compañeros que eran inteligentes, pero, porque eran de escasos recursos, ya no pudieron seguir adelante; otros tenían que trabajar ahí en el campo”. (Gerardo)

Así como Gerardo, otros jóvenes comparten una percepción de la educación superior como un medio de avance y un privilegio distinguido. Consideran a la universidad como un espacio lleno de oportunidades para su desarrollo personal y profesional, algo que no estuvo al alcance de sus padres. Este deseo por alcanzar niveles educativos superiores, previamente inaccesibles para las generaciones pasadas, manifiesta las elevadas

aspiraciones que las comunidades depositan en sus juventudes para que accedan a niveles educativos más altos, por lo que la familia se vuelve su pilar de apoyo, aunque su capacidad de asistencia pueda ser limitada (Czarny, 2020; Flores, 2015).

Entonces, este “privilegio”, en ocasiones, viene acompañado de compromisos y ajustes no planeados. La elección de la institución y la carrera a menudo se ve influenciada, y en algunos casos limitada, por la realidad económica de las familias, tal como lo reflejan Alejandro y Laura:

“Yo no elegí la UAGro como opción, quería estudiar fuera del estado, pero no existían las posibilidades por así decirlo, solo aquí mis papás podían pagar mis estudios” (Alejandro)

“No estudié gastronomía porque no contaba con el apoyo de mis papás. No me alcanza mi salario para pagar mi carrera [...] Mi papá me dijo: -si quieres estudiar vete tú solita, aquí no te vamos a apoyar” (Laura)

Alejandro menciona explícitamente que su preferencia era estudiar fuera de Guerrero, lo que refleja su aspiración por acceder a oportunidades educativas de mayor prestigio. Sin embargo, se ve confrontado por las restricciones económicas y las expectativas familiares, que limitan sus opciones de ingreso. Esta situación no es exclusiva de Alejandro; de hecho, es común entre los estudiantes de este grupo, cuyas decisiones educativas están profundamente arraigadas en sus contextos económicos y familiares. De manera similar, por ejemplo, se puede ver cómo Laura, en su elección de carrera, prefirió la parte económica que su interés personal. Asimismo, hay entrevistados que lograron ingresar a la

carrera de su elección, pero estaban imposibilitados económica para estudiar por lo que tuvieron que trabajar para poder financiar sus estudios.

Entonces, el hecho de que los jóvenes hayan superado la barrera económica en su acceso a la educación superior no significa del todo una superación de esta, pues podría complicar su permanencia en este nivel educativo. Por un lado, la necesidad de inscribirse en una carrera que no coincide con su preferencia inicial puede disminuir su interés y motivación, lo cual, a su vez, puede repercutir negativamente en su rendimiento académico y aumentar el riesgo de abandono escolar.

Por otro lado, para los estudiantes que deben equilibrar sus estudios con compromisos laborales, el trabajo no solo impacta adversamente en su desempeño académico, sino que también reduce sus posibilidades de competir por becas basadas en el rendimiento escolar. Esta situación puede llevar a un ciclo en el que la necesidad de trabajar para sostenerse económicamente impide a los estudiantes dedicar el tiempo necesario a sus estudios y, con ello, aumenta el riesgo de reprobación de asignaturas y prolongar su trayectoria educativa.

3.2.2 las barreras geográficas como límites para acceder

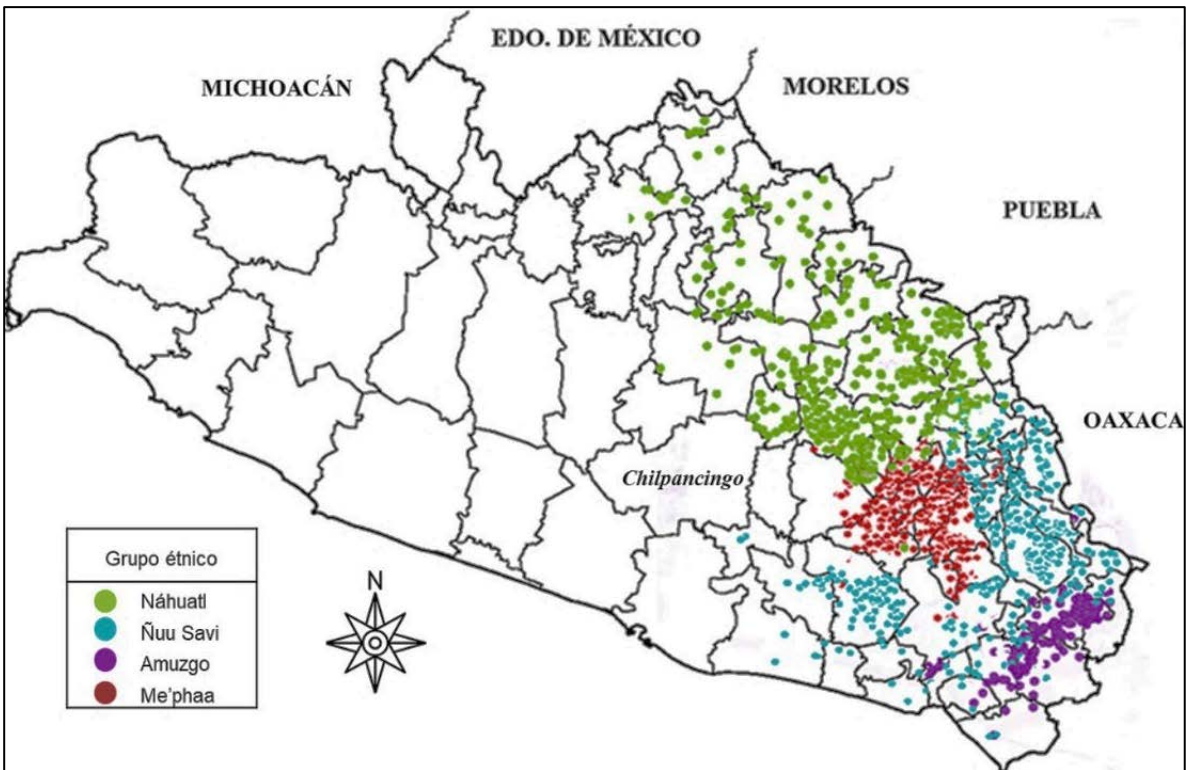
Las barreras geográficas constituyen otro de los obstáculos que contribuyen a la exclusión de los estudiantes indígenas en la educación superior. Comúnmente están relacionadas con las limitaciones económicas (Carnoy, et al., 2002), ya que a menudo se deben a la incapacidad de solventar los costos de la educación superior, particularmente, cuando los centros educativos se encuentran a una gran distancia de las comunidades indígenas.

Particularmente en Guerrero, los grupos indígenas se encuentran distribuidos al oriente del estado (ver figura 3.1), el relieve montañoso proporcionado principalmente por la Sierra Madre del Sur propicia que se encuentren en zonas de difícil acceso.

La considerable distancia que hay entre muchas comunidades y Chilpancingo –el núcleo de la oferta académica de la UAGro– tiene efectos que imponen barreras físicas y logísticas que complican el traslado y pueden obstaculizar la continuación de los estudios más allá de los niveles básicos.

Esto se encontró en las vivencias de algunos estudiantes, como César, quien durante su trayectoria educativa migró repetidamente a diversas localidades conforme ascendía en su nivel académico hasta llegar a la universidad.

Figura 3.1: Distribución poblacional de los grupos étnicos en Guerrero



Elaboración propia basada en datos de Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (2015) y con datos del INEGI (2024)

Situaciones similares se vivieron con Gerardo, quien residió en varios albergues desde la secundaria, y otros estudiantes, como Alejandro y Héctor, que se trasladaron para vivir con conocidos de sus familias mientras cursaban sus estudios. Este fenómeno subraya una realidad compartida por muchos entrevistados: la necesidad de migrar implica no solo el estrés y los costos financieros asociados al traslado, sino también el alejamiento de sus redes de apoyo comunitarias y familiares, añadiendo capas adicionales de desafío a su educación.

Además, la distancia geográfica puede traducirse en un déficit de información sobre las oportunidades disponibles en educación superior. Un ejemplo de ello es Bernardo, quien solo se enteró de la existencia de la universidad y su oferta académica gracias a la información proporcionada por su tío, que había estado en Chilpancingo.

Esta carencia informativa restringe la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones informadas sobre su futuro, especialmente en regiones donde el acceso a internet es inexistente o muy escaso.

Esta problemática se extiende al proceso de admisión, el cual se lleva a cabo mediante un registro en línea que se asigna específicamente por día para cada programa educativo. Aquí, los jóvenes tienen el riesgo de no asegurar un cupo debido a la mala conectividad dado que el número de registros permitidos se agota rápidamente: “Me quedé sin registro, estuve en lista de espera, fue una incertidumbre” (Laura), “Los que tienen mejor internet la consiguen luego” (Jade), “Los pre-registros se agotaban a los cinco o seis minutos” (Héctor), “Tuve que viajar al municipio vecino para sacar el registro” (Diego) “Tenía miedo porque mi amigo que estaba a lado no alcanzó registro para su carrera” (Bernardo).

A pesar de que el proceso de registro es en línea, lo que en teoría debería facilitar el procedimiento, la realidad geográfica y tecnológica impone barreras que colocan a la distancia geográfica como un problema más amplio: la brecha digital y las desigualdades prevalecen en áreas remotas. La combinación de estos factores incide tanto en la movilidad de los estudiantes en su búsqueda de educación como en aspectos clave como el proceso de inscripción en línea.

3.2.3 El examen de admisión y las barreras académicas

El proceso de inscripción fue solo el principio de una serie de retos para los aspirantes, quienes después se encontraron a una prueba determinante: el examen de admisión. El EXANI-II es un examen de admisión que tiene el propósito evaluar los conocimientos y habilidades necesarias para que un alumno ingrese a la educación superior. No obstante, dicho examen expone las limitaciones académicas de los aspirantes en comparación con sus pares de zonas urbanas, como indica Silva (2011).

Estas limitaciones se atribuyen parcialmente al uso restringido del español en sus comunidades de origen, a un vocabulario limitado y a un desarrollo insuficiente de habilidades cognitivas durante la educación media superior. Estos factores incrementan la dificultad para superar un examen que evalúa capacidades como la comprensión lectora y el razonamiento matemático.

La experiencia de Alejandro ilustra esta situación:

“...Tú sabes que no hay el mismo nivel académico en la ciudad que en los pueblos, en los pueblos la mayoría de los maestros no tienen el mismo compromiso. Cuando realicé mi examen sentía muy deficiente mi nivel de matemáticas.” (Alejandro)

Este problema se intensifica en el contexto de una cultura académica predominante que valora distintos conocimientos y experiencias, incluido el acceso a bienes culturales, tecnológicos y artísticos, según Badillo, Casillas y Ortiz (2008). Este enfoque complica la interpretación de textos y la solución de problemas matemáticos presentados en contextos desconocidos para los estudiantes, lo que genera incertidumbre sobre sus resultados.

Durante las entrevistas, Diego manifestó su inquietud por las consecuencias de no superar el examen, e Iván mencionó su búsqueda de métodos alternativos de estudio.

Para abordar estas desigualdades, la UAGro ha implementado una política de cuotas para estudiantes indígenas, que asegura que un 13% de los admitidos provengan de este grupo. Los estudiantes beneficiados por esta medida han expresado su alivio, ya que la competencia por un lugar en la universidad se reduce, como destaca Alejandro:

“Me tocó ser de las primeras generaciones que tuvo el apoyo para grupos vulnerables. Tuve la fortuna de ya no competir con todos los que sacaron ficha, solamente fue con los de grupos vulnerables y ya eran muy poquitos” (Alejandro)

Este sistema de cuotas mejora las posibilidades de admisión para estudiantes que, a pesar de sus limitaciones académicas, como es el caso de Gerardo y Jade, logran acceder a la universidad incluso con puntuaciones inferiores a las de algunos aspirantes no indígenas no seleccionados. Sin embargo, entre algunos miembros del colectivo falta conocimiento sobre este beneficio, lo cual podría resultar en la pérdida de oportunidades de admisión en caso de resultados adversos en los exámenes:

“En aquel momento, yo no estaba al tanto de esta política, por lo que me inscribí como cualquier otro estudiante. Fue solo después de ingresar a la universidad que descubrí la existencia de esta vía de acceso para indígenas y afroamericanos, la cual habría sido de gran ayuda en su momento.” (Bernardo)

“De hecho, desconocía completamente este 'beneficio' hasta que un amigo me informó que mi origen indígena podría facilitar mi permanencia en la universidad. De no ser por esa información, probablemente no habría sido admitido, ya que conozco a varios no indígenas que, a pesar de tener puntuaciones más altas que la mía, no fueron aceptados.” (Laura)

Ahora bien, aunque esta política representa un avance hacia la compensación de las dificultades en el proceso de admisión, no garantiza en sí misma una inclusión efectiva. Esto se debe a que la admisión de estudiantes con resultados más bajos mediante cuotas puede conllevar la exclusión de otros aspirantes, especialmente en un entorno de rezago como el de Guerrero. Además, esta estrategia no aborda las deficiencias académicas de fondo, las cuales podrían intensificarse al ingresar formalmente a la educación superior.

Aunado a lo anterior, resulta claro que en Guerrero las condiciones económicas geográficas y académicas siguen significando un límite en el acceso, a pesar de los esfuerzos por simplificar el proceso de admisión, como el registro en línea y las cuotas compensatorias de acceso. Las vivencias compartidas por los estudiantes entrevistados señalan las dificultades que tuvieron para acceder a este nivel. Gracias a la implementación de algunas políticas de la UAGro y al apoyo de sus familias, que en ocasiones es limitado, han podido superar estas barreras y matricularse en la universidad.

No obstante, superar estos obstáculos iniciales es solo el principio; integrarse de manera efectiva en la comunidad universitaria representa un nuevo conjunto de retos. El siguiente apartado se centra en las vivencias de estos estudiantes dentro de la UAGro, en la adaptación e integración en este nuevo contexto académico y social, y en el impacto en su desarrollo personal y en su trayectoria educativa.

3.3 El Ingreso a la UAGro y las expectativas hacia ésta

Este capítulo ha explorado la exclusión como un obstáculo significativo en el acceso a la educación superior para estudiantes indígenas. La exclusión, además de obstaculizar el ingreso, afecta profundamente todos los aspectos de la experiencia educativa. Determina las vivencias y el sentido de pertenencia de los estudiantes indígenas dentro de la universidad.

La adaptación a nuevo entorno social y cultural reconfigura sus identidades —como señalan Oehmichen (2015) y Silva (2011)— y moldea sus percepciones y su forma de interactuar con su nuevo entorno. Este proceso de adaptación y cambio forma nuevas expectativas sobre su experiencia universitaria.

La UAGro se destaca como la institución de educación superior con mayor presencia en el estado de Guerrero, tanto por su cobertura geográfica como por su extensa oferta académica. No obstante, las percepciones de los estudiantes hacia ésta muestran un marcado contraste. Para algunos, representa la única vía disponible para proseguir su educación superior, un punto ya discutido en secciones anteriores. Otros, en cambio, la valoran como una preciada oportunidad, un motor de desarrollo social y económico que sus antecesores no tuvieron. Este sentimiento se encuentra en las palabras de Franco, quien expresa agradecimiento por la oportunidad de avanzar y, a su vez, ayudar a su familia:

“Mi papá siempre me ha dicho: —aprovecha la oportunidad que yo no tuve y que yo te estoy dando [...] por eso quiero salir adelante para poder apoyar a mis padres.”

(Franco)

Así, los estudiantes ven la universidad como un camino para su crecimiento personal y como un medio para contribuir al bienestar de sus familias y comunidades. El deseo de superación y la responsabilidad hacia sus familias influyen en su elección de carreras, guiadas por la búsqueda de conocimiento y la capacidad de estos estudios para generar cambios positivos en su entorno.

Alejandro y Bernardo seleccionaron programas que proporcionan conocimientos avanzados en sus áreas de interés y una enseñanza de excelencia. Además, la elección de su

carrera se ve configurada por los beneficios que puedan darles a sus comunidades y, así, reducir las brechas que los marginan. César y Gerardo, por su parte, eligieron enfocarse en tecnología e informática, áreas que consideran esenciales para el desarrollo y modernización de sus comunidades.

La elección de estudiar en la universidad y la selección de la carrera reflejan un interés personal y una orientación hacia el beneficio común. Iván, por ejemplo, ve en la ingeniería una oportunidad para contribuir al progreso de su comunidad, con el fin de mejorar las viviendas y carreteras de sus comunidades. De manera similar, Laura elige estudiar derecho con el objetivo de luchar contra las injusticias que impactan a su comunidad

Las expectativas de los estudiantes indígenas respecto a la educación superior también se basan en los beneficios personales que pueden recibir en relación su identidad étnica, como el acceso a becas de programas específicos. La información sobre estas ventajas suele llegarles a través de sus redes personales. Franco menciona: “Pues nos dan una preferencia por hablar una lengua indígena, eso investigué antes de entrar y fue lo que me hizo decidirme por estudiar aquí”. Iván, por su parte, señala que su hermano, quien ya había cursado estudios en la misma institución, le recomendó aprovechar las becas disponibles. Elías agrega: "Un primo me informó sobre las casas y albergues para estudiantes; me aseguró que no debería preocuparme por el aspecto económico, que, aunque fuera poco, tendría algún apoyo".

Las narrativas de los estudiantes son reflejos de un proceso colectivo de una búsqueda de igualdad de oportunidades y condiciones para ingresar a la educación superior como estudiantes indígenas. Para ellos, la UAGro, les representa una variedad de

oportunidades que contribuyen tanto en su formación académica como en la redefinición de sus roles ante sus comunidades y la sociedad en general. Así, la universidad, especialmente la UAGro, funciona como un puente que conecta las aspiraciones personales de los estudiantes con oportunidades más amplias y facilita su tránsito hacia mayores logros académicos y profesionales y, eventualmente, los de su comunidad.

3.4 La discriminación como catalizador de la exclusión

A medida que se han explorado las dinámicas de exclusión de los estudiantes en educación superior, resulta esencial reconocer cómo la discriminación se desempeña en la perpetuación de estas dinámicas porque, lejos de ser un fenómeno aislado, es un catalizador que amplifica las barreras y limitaciones de la exclusión. Esta realidad resulta en una restricción para los estudiantes indígenas, quienes encuentran dificultades para sentirse plenamente integrados y valorados dentro de su comunidad educativa, lo que complica su proceso de inclusión.

La discriminación trasciende el acceso a la educación y se da en todos los aspectos de la experiencia académica, pues se da dentro de las interacciones cotidianas con sus pares y profesores, así como las estructuras institucionales representadas por las prácticas políticas institucionales. Así, este desafío es el resultado directo de prejuicios basados en etnia, fenotipo, idioma, cultura, color de piel y clase social, entre otros factores, como indican los estudios de Blanco (2020) y Chávez (2008).

Entonces, la discriminación hacia los estudiantes indígenas en educación superior es un fenómeno complejo y multifacético que requiere una consideración cuidadosa de sus manifestaciones y efectos. Como se señaló en el capítulo 2, aunque la discriminación sea un fenómeno menos evidente y tangible que la exclusión, sus implicaciones tienen el mismo

efecto de desventaja y marginalización. Por lo tanto, es esencial examinar estas conductas y acciones discriminatorias desde diversas ópticas para entender cómo impactan en los estudiantes. Este análisis detallado se desarrollará a continuación.

3.5 Taxonomía de la discriminación

Hablar de discriminación en estudiantes indígenas implica entenderla como fenómeno estructural que opera en distintos niveles y esferas a partir de prácticas informales o institucionalizadas. Estas prácticas, que se expresan en acciones y conductas individuales, pueden llevar a la negación de derechos para este grupo. Para comprender este fenómeno, de acuerdo con Solís (2017), es esencial considerar tres aspectos fundamentales: se fundamentan en un sistema de relaciones de dominación, se legitiman a través de un orden simbólico y tienen un carácter histórico. Dichas prácticas pueden ocurrir en cualquier ámbito social, no obstante, y para efectos de esta tesis, el estudio de la discriminación se realiza en el ámbito educativo.

3.5.1 Niveles de la discriminación en educación superior

De acuerdo con Blanco (2020), Schmelkes (2012), Solís, Güemes y Lorenzo (2019) y Velasco, (2016), la discriminación ocurre en este ámbito desde cuatro niveles: histórico, exógeno al sistema educativo, institucional y escolar.

El primer nivel de discriminación es el histórico. Se da a partir de los efectos socioeconómicos acumulados, lo que sitúa a ciertos grupos en una desventaja considerable frente a otros. Si bien es cierto que, durante las últimas décadas, las políticas de educación superior se han encaminado en reducir las desigualdades, el efecto de la discriminación sigue persistiendo, incluso en aquellos que no han experimentado directamente estas prácticas. Los testimonios de los estudiantes revelan una percepción común de pertenencia

a grupos vulnerables: Iván menciona “Los indígenas somos pobres” y Bernardo señala “Vengo de la comunidad de Tulimán, que aún es considerada parte de un pueblo indígena, y, pues, en el pueblo hay carencias”. Como puede verse, sin depender de actos directos, en este nivel, la discriminación, a través del tiempo ha permeado la conciencia colectiva y se enraíza en la identidad grupal.

Así, la discriminación trasciende las barreras estructurales y económicas para infiltrarse en las narrativas culturales y la autoimagen de las comunidades, por lo que se evidencian raíces profundas y complejas que incluyen tanto las restricciones tangibles como los impactos psicológicos y sociales.

El segundo nivel de discriminación, vinculado a factores externos al sistema educativo, se manifiesta en ámbitos sociales más amplios a través de estereotipos, microagresiones y actitudes discriminatorias que influyen tanto en la percepción de las oportunidades y futuras posibilidades de los individuos afectados, incluso cuando se encuentran en el mismo nivel educativo que otros grupos. Según los datos de la ENADIS 2022, los indígenas mayores de 12 años experimentan discriminación principalmente a través de miradas incómodas, burlas y microagresiones relacionadas con su identidad indígena. Además, siete de cada diez personas indígenas sienten que son poco valoradas por la sociedad en general, que a menudo presupone que los indígenas subestiman la importancia de continuar sus estudios.

Esta forma de discriminación impacta la educación principalmente de dos maneras: primero, mediante la internalización del racismo y la disminución de la autoestima; segundo, a través de la forma como los afectados perciben sus propias capacidades y oportunidades. Aunque no siempre son plenamente conscientes de ser discriminados,

pueden identificar situaciones específicas en las que son juzgados y desvalorizados. Un claro ejemplo es el relato de Alejandro, quien, al llegar a la ciudad para iniciar sus estudios universitarios, experimentó burlas por su falta de familiaridad con herramientas tecnológicas:

Cuando recién llegué de... entré a estudiar a la carrera, pregunté por una taquería y... pues unos así me dijeron: -no, este, como eres tan... ora sí que tan... indio para no buscar en Google maps”. Es que yo desconocía de esas aplicaciones, yo ni siquiera sabía, o sea yo en el celular literal solamente usaba... lo usaba para cámara y música.. (Alejandro)

Este incidente subraya la discriminación basada en prejuicios culturales. Además, las prácticas discriminatorias pueden escalar a situaciones de acoso, especialmente hacia las mujeres, como lo describe Laura:

Me pasaron cosas malas, de hecho, cuando entré a trabajar a una taquería el dueño intentó acosarme, quise denunciar, pero tenía mucho miedo, ya no quería seguir aquí. Pues en mi pueblo es diferente, no me pasaron este tipo de cosas. De hecho, entré a trabajar a otro lugar y me pasó lo mismo y me pregunto por qué hay gente tan cruel aquí.

Los relatos de Alejandro y Laura proporcionan una visión clara de la discriminación y el acoso que sufren los indígenas en entornos urbanos y laborales. Alejandro destaca cómo los prejuicios culturales se manifiestan en burlas sobre su desconocimiento tecnológico. Por su parte, Laura comparte su experiencia de acoso y discriminación en el trabajo, una realidad

que nunca enfrentó en su comunidad de origen, destacando la gravedad de estas prácticas, especialmente hacia las mujeres indígenas.

Estos testimonios corroboran que las personas indígenas siguen padeciendo discriminación en la actualidad y detallan las formas específicas en que esta se manifiesta, además de las profundas repercusiones en las vidas de los afectados. La discriminación hacia los indígenas es una realidad persistente que socava su dignidad y derechos, una conclusión que emerge directamente de las experiencias narradas y los datos presentados.

En el tercer nivel está la discriminación institucionalizada, propia del sistema educativo, que se refleja en tres grandes patrones: a) un proyecto educativo occidentalizante, destinado al mestizaje de la población indígena (Velazco y Baronnet, 2016), que afecta tanto la motivación como la capacidad para continuar estudiando de las personas indígenas; b) un déficit en la oferta de educación accesible para gran parte de la población indígena, debido a su segregación espacial, que afecta las oportunidades objetivas de asistir a la escuela (INEE, 2016); y c) menores recursos escolares para las comunidades indígenas (Santibáñez, 2016), además de una insuficiente adecuación curricular que afecta negativamente las oportunidades de aprendizaje y las decisiones educativas de estos grupos.

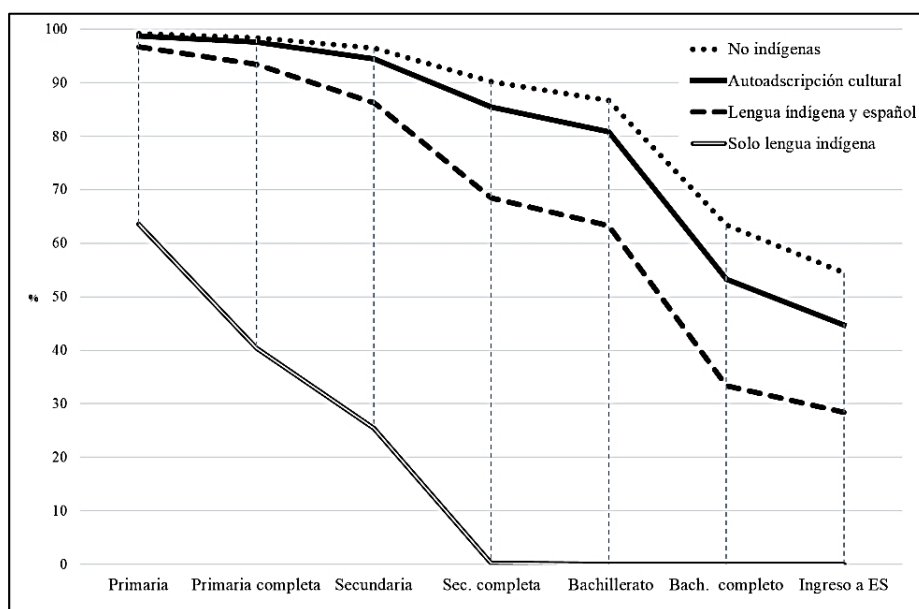
Por ejemplo, la proporción de jóvenes indígenas que logran acceder a la educación superior es notablemente más baja en comparación con sus pares no indígenas. Además, dentro de la población indígena, las oportunidades varían: los jóvenes que se identifican como indígenas, pero no hablan una lengua indígena suelen tener más posibilidades que aquellos que, además del español, hablan un idioma indígena o que únicamente se comunican en su lengua materna (véase la figura 3.2).

Esto se debe principalmente a que, a medida que se asciende en los niveles educativos, disminuyen las oportunidades de recibir una educación bilingüe o en lengua originaria. Además, históricamente, las instituciones de educación secundaria y superior se han ubicado en regiones donde el español es la lengua dominante.

El último nivel es el de la propia escuela, espacio de interacciones donde persisten las representaciones jerarquizadas de las identidades y los fenotipos, en el que se han documentado numerosas formas de discriminación cotidiana, abiertas o sutiles, tanto entre compañeros como por parte de los maestros (Schmelkes, 2012).

Estos procesos podrían afectar tanto las oportunidades de aprender (con efectos de exclusión objetiva en los niveles medio superior y superior) como la autoestima y la intención de continuar en la escuela.

Figura 3.2: Transiciones escolares de jóvenes de 20-24 años en México, 2015



Fuente: Elaboración propia basada en Solís (2017). Adaptación de las estimaciones sobre transiciones educativas con base en la Encuesta Intercensal INEGI 2015

La discriminación en este nivel opera de manera sistemática en múltiples dimensiones (Ver figura 3.3), incluidas las lingüísticas, culturales, étnicas, fenotípicas, académicas, de género y de orientación sexual (Blanco, 2020; Rodríguez, 2006). Por consiguiente, se puede afirmar que las escuelas, lejos de ser espacios neutrales de aprendizaje, actúan como epicentros en los cuales se perpetúan y refuerzan las jerarquías sociales basadas en identidades y fenotipos.

Figura 3.3. Operacionalización de la discriminación.

	Lingüística	Cultural	Étnica	Fenotípica	Académica	Género	Orientación sexual
Compañeros: no indígenas e indígenas	→	→	→	→	→	→	→
Profesores	→	→	→	→	→	→	→
Moradores	→	→	→	→	→	→	→
Funcionarios	→	→	→	→	→	→	→
Otros	→	→	→	→	→	→	→

Fuente: Elaboración propia

Primero, se considerará la discriminación lingüística y cultural, prevalente entre los compañeros. Esta forma de discriminación no es trivial; socava el derecho de los estudiantes a recibir una educación en un ambiente inclusivo y respetuoso. La presencia de esta discriminación entre compañeros refleja una cultura escolar que tolera o incluso fomenta la exclusión de aquellos que difieren en su expresión lingüística o cultural.

Además, la discriminación fenotípica y étnica, especialmente notable en las interacciones con los profesores, revela un sesgo o que puede afectar las expectativas y evaluaciones académicas de los estudiantes. Cuando los profesores, quienes deberían actuar como facilitadores imparciales del conocimiento, participan en prácticas discriminatorias, se compromete la integridad de la educación. Este tipo de discriminación puede conducir a lo que Pierre Bourdieu llama "violencia simbólica" (1992), es decir, la imposición de categorías de percepción y pensamiento dominantes sobre grupos subordinados sin el uso de la fuerza física, pero con efectos igualmente devastadores en la autoestima y las aspiraciones académicas de los estudiantes.

La discriminación es un problema arraigado que afecta a casi todos los aspectos de la vida escolar a lo largo de múltiples categorías y actores que intervienen dentro del acto educativo. Este fenómeno se manifiesta en las interacciones individuales y en las estructuras y políticas institucionales. Ignorar estas realidades, implicaría que se perpetúen los ciclos de desigualdad y discriminación. Por ello, en las siguientes secciones, se ofrecerá un análisis de estas situaciones que experimentan los estudiantes indígenas y el modo en que la han superado para su inclusión.

3.5.2. Efectos de la discriminación lingüística en los estudiantes indígenas

En México la discriminación lingüística es una realidad palpable, especialmente para los hablantes de lenguas indígenas. Esta forma de discriminación no se limita solo a los hablantes monolingües de estas lenguas; también afecta a aquellos que, siendo bilingües, presentan "residuos" de su lengua materna al hablar español. Este fenómeno es particularmente evidente en la educación superior, donde la apropiación y el uso "correcto"

del español son considerados esenciales para la integración en el proyecto de mestizaje nacional.

El sistema educativo en México ha estado orientado hacia la castellanización durante décadas (Blanco, 2020). Incluso cuando se abandonó este paradigma en términos formales, nunca se eliminó completamente en la práctica. Un ejemplo claro es observado en las generaciones más jóvenes de estudiantes indígenas, quienes ya no hablan su lengua materna. Por ejemplo, se tiene el caso de Héctor:

“Pues yo no hablo náhuatl, pero mis abuelitos y este todos los que son de mi pueblo, sí hablaban, hablaban náhuatl entonces.”

Actualmente, las generaciones más jóvenes no dominan su lengua indígena porque sus padres, de manera sutil, consideran que no hablar “castellano” podría cerrarles el acceso a mejores oportunidades. César, otro estudiante, menciona que sólo habla su lengua indígena en su comunidad porque sus abuelos le han advertido que “hablarlo en la ciudad no le va a ayudar”. Aunque sutil, esta forma de discriminación lingüística amenaza la extinción de las lenguas originarias, una pérdida que afecta, en primer lugar, a las etnias y, en segundo, a la diversidad lingüística y cultural en el país.

La discriminación lingüística afecta el cómo los estudiantes indígenas perciben y valoran su lengua materna, condiciona su uso cotidiano y su apreciación cultural. En el ámbito universitario, el empleo de lenguas indígenas está considerablemente limitado, ya que los programas académicos están diseñados e impartidos en español. Esta situación obliga a los estudiantes a adaptar su aprendizaje y sus procesos reflexivos a un idioma ajeno a su herencia lingüística, tal como lo manifiesta Diego:

“Pues tengo que hablarles en español, porque no me van a entender y, pues ellos no están obligados a hablar otra lengua”

Diego, al igual que otros estudiantes, recurre a comunicarse en español porque ni sus compañeros ni sus profesores comprenden su lengua materna. Ello conlleva una barrera lingüística que afecta su inclusión. Al no poder comunicarse en su idioma original, Diego experimenta limitaciones en su capacidad de comunicación y en la autenticidad de sus interacciones, problemas comunes entre estudiantes en circunstancias similares. Esta restricción lingüística deteriora el rendimiento académico y modifica la percepción que otros tienen de estos estudiantes, así como la forma en que ellos mismos se perciben dentro del entorno universitario.

Además, las dinámicas escolares representan un punto de inflexión en las trayectorias vitales de muchos estudiantes indígenas. Según Czarny, Ossola y Paladino (2017), la universidad lleva a que los estudiantes indígenas resignifiquen sus conocimientos y, sobre todo, su lengua, en términos de su uso y utilidad. Así, su lengua se encuentra relegada o subvalorada en un contexto donde negocian nuevos significados y construyen nuevas formas de identidad. Este proceso puede inducir a los estudiantes a reevaluar el uso de su lengua y a cuestionar cómo integrarse y contribuir a la comunidad universitaria, incluso si esto implica renuncias

Ahora bien, si la restricción del uso de su lengua ya supone un tipo de discriminación, los estudiantes indígenas no escapan de ella al utilizar el español: si hablan de una forma que otros consideran incorrecta, reciben críticas y se convierten en blanco de prejuicios.

"Algunos de nuestros compañeros nos corrigen; a mí, por ejemplo, me han señalado mucho el uso de 'haiga' quieren que hable bien –como ellos–, pero no le doy importancia. Los profesores quieren que hablemos de una manera que todos entiendan." (Héctor)

Este testimonio subraya la presión que experimentan los estudiantes indígenas para adaptar su lenguaje dentro de un marco académico que frecuentemente no reconoce ni valora la diversidad de sus variantes lingüísticas. Esta presión no solo marginaliza sus modos de expresión, sino que también puede afectar su autoestima y sentido de pertenencia dentro de la universidad. Algunos profesores y estudiantes ven como esencial la mejora en el uso del español, bajo la premisa de que esto facilitaría el aprendizaje académico. Argumentan que un dominio más "estándar" del español promovería una comunicación más efectiva y evitaría malentendidos en contextos educativos.

Sin embargo, este enfoque puede inadvertidamente marginalizar a quienes ya llevan consigo una rica herencia lingüística en sus lenguas originarias. En contraste con esta visión, existen docentes que adoptan una postura más inclusiva, pues reconocen la diversidad lingüística de sus estudiantes. Este tipo de profesores permiten que los estudiantes utilicen su lengua materna como un puente hacia una expresión más auténtica y profunda de sus pensamientos y conocimientos:

"Si no, no sé cómo o no se explicaba, pero no se le entendió lo que decían y fue cuando un maestro nuestro nos dijo que si alguien hablaba el mismo dialecto que él y yo le dije que sí y otra compañera también, éramos dos, y nos dijo que si pudiéramos traducir lo que lo que él va a hablar. Y se lo dijimos." (Iván)

Así, la inclusión de lenguas originarias en la enseñanza puede facilitar la comprensión del otro y, por tanto, coadyuvar a su participación dentro de la comunidad escolar. La acción del maestro facilitó la comunicación, pero, más importante aún, validó la importancia de las lenguas indígenas dentro del aula. Este reconocimiento actúa como una vía de inclusión para los estudiantes, quienes ven sus identidades y lenguas maternas como activos valiosos en su educación, no como barreras que deben superar.

En resumen, la universidad es un espacio donde se negocian identidades y se forjan comunidades. La insistencia en un uso "correcto" del español, sin considerar las ricas herencias lingüísticas de los estudiantes, no solo es una forma de exclusión, sino que también representa una oportunidad perdida para enriquecer el tejido académico y cultural de las instituciones educativas.

3.5.2.1 Los estudiantes ante la discriminación por su etnia.

En la mayoría de los casos, los estudiantes no manifiestan haber sido discriminados dentro de Chilpancingo, al contrario, han recibido apoyos que los hacen sentir aceptados y les brindan oportunidades para continuar en su educación superior. No obstante, en el camino hacia la educación superior, se han encontrado con situaciones de discriminación.

Franco, por ejemplo, perteneciente a la etnia de *T'uun Saavi*, cursó la preparatoria en una localidad semi-urbana distinta de su lugar de origen. En este entorno, Franco experimentó cómo el término "mixteco" era utilizado como una herramienta de exclusión y menosprecio. Describe que este término, más allá de identificar una etnia, se empleaba frecuentemente para insultar a cualquiera que no se alineara con las normas o comportamientos locales:

“O sea, te dicen: ‘es que tú eres mixteco’ y no está mal el hecho de que yo lo sea, pero es que, ah, allá pues se usa bastante esa palabra para discriminar o para burlarse de alguien, entonces así se refieren a uno cuando lo insultan por no hacer o decir lo que hacen ellos”.

Los estereotipos y prejuicios se arraigan en el lenguaje cotidiano y, por tanto, funcionan como instrumentos para la discriminación. La utilización peyorativa de "mixteco" refleja una dinámica de poder donde ciertas identidades son menospreciadas y otras normalizadas (Conde, 2014; Martínez y Bustos, 2020). Esta práctica subraya una forma de discriminación que, aunque menos formalizada, es igualmente dañina y contribuye a la invisibilización de problemas reales que enfrentan los estudiantes indígenas.

En otras localidades, la discriminación se encuentra entre las diferentes comunidades indígenas, debido al choque cultural y en la forma en cómo comparten el territorio, sobre todo en las zonas cercanas a las costas, ya que allí conviven amuzgos, mixtecos, tlapanecos y los afrodescendientes. Esto también se refleja en ciertas fricciones entre los grupos que se encuentran en la casa, por ejemplo, ante los afrodescendientes:

“Casi me llevo con todos, menos con los costeños, o sea si les hablo y todo, pero es que ellos hablan muy fuerte, hasta al coordinador luego le levantan la voz” (César).

Las diferencias étnicas y culturales generan barreras invisibles entre los grupos. Esto ocurre porque ciertos grupos étnicos adoptan prácticas no acordadas que los llevan a ser categorizados por otros grupos a partir de prejuicios, de manera que se fomenta la discriminación étnica entre los estudiantes a través de diversas dinámicas de poder. Las

percepciones y prejuicios que surgen de estas interacciones tienen un impacto en la experiencia educativa de los estudiantes.

A pesar de que se han implementado políticas para la inclusión de estudiantes indígenas, el acceso de este grupo a la educación superior ha sido, durante mucho tiempo, silenciado e incluso negado por las instituciones durante el siglo XX, como señala Czarny (2017). Esta forma de discriminación hacia la cultura de los indígenas ha sido, en gran medida, invisibilizada. A continuación, se ilustra cómo la discriminación étnica sigue siendo una realidad latente.

En la UAGro existen varias políticas de acción afirmativa destinadas exclusivamente a estudiantes indígenas. Estas incluyen el acceso a la universidad mediante un mecanismo de cuotas, becas de alimentación y el apoyo de la Casa del Universitario Indígena. Sin embargo, estas políticas, aunque bienintencionadas, no abordan toda la complejidad de la discriminación que afecta a este grupo de estudiantes.

Muestra de ello es el criterio utilizado para definir quién es indígena. Cuando a los estudiantes se les pregunta por qué son considerados indígenas, algunos afirman su identidad únicamente con base en el uso de la lengua: “Pues soy indígena porque hablo una lengua” (Franco) o por residir en un territorio específico: “ah, porque vengo de mi pueblito” (Jade). Estas concepciones reduccionistas simplifican la rica y diversa identidad indígena, así como reflejan una perspectiva limitada y externa sobre lo que significa ser indígena (Hernández, 2013; Matus, 2010; Urteaga, 2011). Sin embargo, estas concepciones no están configuradas de manera personal, pues se fundan más en los requisitos que les piden para ser beneficiarios de alguna política, como una constancia de identidad.

Al centrarse en aspectos tangibles y fácilmente identificables, como la lengua o la geografía, las instituciones educativas pueden, sin intención, discriminar y excluir. Este enfoque falla al no reconocer la complejidad de las identidades indígenas, que abarcan prácticas culturales, tradiciones, visiones del mundo y estructuras sociales. Cuando las políticas y procedimientos sólo valoran características visibles y claramente definibles, se genera un problema: los estudiantes que no exhiben estos rasgos, pero que se identifican profundamente con su herencia indígena, son sistemáticamente marginados.

Este enfoque superficial puede resultar en que únicamente los estudiantes que cumplen con estos criterios visibles reciban apoyo y dejan a un lado a muchos otros que, aunque se identifican como parte de pueblos indígenas, no cumplen con estos parámetros restrictivos. En seguida, se presenta el caso de Franco para ejemplificar esta situación

“Son bastantes trámites, la verdad no que este papel otro y que entonces ya fui una vez me rechazaron [...]mi *constancia de origen* tenía que *constancia de identidad* y tenía que ser del pueblo de donde era, y no podía estar yendo a cada rato, porque, pues, yo ya había ido y saqué tres constancias, y por más que vaya, ya me dijeron que no me van a aceptar”

Este enfoque moldea una visión estereotipada de lo que significa ser indígena y, de manera indirecta, obliga a los estudiantes a ajustarse a ciertos moldes para ser reconocidos y apoyados. Al centrarse en características como la lengua y la geografía, se ignora otras formas de discriminación y desventajas que se les asignan, como el racismo institucionalizado, las barreras socioeconómicas y los prejuicios implícitos en la vida cotidiana y las estructuras educativas.

En resumen, la discriminación étnica dentro del sistema educativo aún tiene efectos en la vida de los estudiantes indígenas. Se manifiestan tanto en prácticas burocráticas que restringen el acceso a recursos y apoyos, así como en interacciones cotidianas donde términos y estereotipos étnicos se convierten en herramientas de exclusión. Estos fenómenos contribuyen a la generación de las dicotomías entre afirmar su identidad y afrontar las barreras que esta misma identidad provoca en su entorno educativo.

La persistencia de estos problemas indica que, más allá de las políticas formales de inclusión, subsisten estructuras y percepciones que continúan invisibilizando y menospreciando la complejidad de las identidades indígenas. La utilización de criterios reduccionistas para definir quién es indígena y la perpetuación de prejuicios en el lenguaje y en las prácticas diarias revelan cómo la discriminación étnica se entrelaza con la vida académica y social de los estudiantes. Estos desafíos limitan el acceso a oportunidades educativas, impactan en autoestima y la identidad de los estudiantes, mientras amplifican las desigualdades existentes en el sistema educativo.

3.5.2.2 Discriminación por fenotipo y vestimenta

El análisis de las diferencias fenotípicas en el contexto de la discriminación en la educación superior requiere una mirada sobre cómo las percepciones y prejuicios influyen en la experiencia educativa de los estudiantes indígenas. A pesar de que las características fenotípicas —como el color de piel, la estructura facial y otras características físicas— no deberían influir en las oportunidades educativas, la realidad muestra que estos factores pueden desencadenar dinámicas discriminatorias.

Las características físicas no son, por sí mismas, barreras inherentes para ingresar a la educación superior ni para participar plenamente en ella. Sin embargo, la discriminación

basada en estas diferencias es una manifestación de prejuicios que, aunque infundados, son persistentes y dañinos.

Los prejuicios hacia las diferencias fenotípicas están principalmente moldeados por una visión euro centrista que valoriza ciertas características físicas por encima de otras. Blanco (2020), Hunter y Thatcher (2007) destacan cómo estos prejuicios disparan procesos de estigmatización y minusvaloración en las interacciones cotidianas y escolares. Esto altera el sentido de pertenencia de los estudiantes indígenas, lo cual, afecta negativamente su autoestima. La estigmatización de las características físicas es una forma de racismo que se manifiesta en múltiples dimensiones de la vida estudiantil, desde interacciones interpersonales hasta políticas institucionales.

La evidencia de este fenómeno se manifiesta las experiencias narradas por los estudiantes. Aunque muchos de ellos negaron vivenciar algún tipo de discriminación directa por sus características fenotípicas, el caso de Héctor es especialmente ilustrativo y contrapone esta percepción general.

Héctor señaló que no fue objeto de discriminación explícita porque sus compañeros le indicaron que no "parecía indígena", una afirmación que, en sí misma, encapsula la insidiosa naturaleza de la discriminación fenotípica. En contraste, un compañero suyo, con un tono de piel más oscuro y dificultades para hablar castellano, enfrentó adversidades significativas.

Este contraste no solo subraya la interacción entre fenotipia y competencia lingüística en la intensificación de la discriminación sino también revela cómo la aceptación o rechazo de los estudiantes indígenas está condicionada por la conformidad con

ciertos estándares fenotípico-culturales impuestos y normalizados en el entorno educativo. Además, las implicaciones de estos prejuicios se extienden más allá del color de la piel, abarcando otros elementos fenotípicos y culturales, como la vestimenta y la lengua.

En muchas facultades, como la de Derecho, la vestimenta puede ser un código no escrito de profesionalismo y pertenencia. Estudiantes que visten de acuerdo con las normas no escritas del entorno académico suelen ser percibidos como más competentes y serios. Sin embargo, este código puede ser excluyente para estudiantes cuya vestimenta tradicional o preferencias personales difieren de estas normas. Tal es el caso de algunos estudiantes indígenas que optan por vestir atuendos tradicionales o no convencionales, y que reciben juicios basados en su apariencia.

Por ejemplo, en la Facultad de Derecho, la expectativa de vestimenta formal — trajes, blusas y zapatos de vestir— puede inadvertidamente marginar a quienes, por razones culturales o económicas, no se adhieren a estos estándares, como Laura, quien manifiesta que al principio tanto sus compañeros como profesores le decían que tenía que venir “arreglada” y “maquillada” porque así tenían que vestirse.

“he cambiado de vestimenta, de hecho, no me peinaba, nada de eso, yo, así como andaba en mi pueblo, pues así muy, muy, este... Así con cualquier ropa me pongo, pues así y ahorita como que ahí en la facultad nos dicen debes de ir muy representable, tener buen perfil...”

Este fenómeno no solo afecta la percepción de los pares y profesores hacia el estudiante, sino que también puede influir en la autoestima y la identidad del estudiante afectado, pues de cierta manera reconfigura su pertenencia a un determinado grupo. Por ejemplo, cuando

regresa a su comunidad y sus conocidos ven en este cambio, realizan una serie de cambios en torno a esto:

“...si llega una persona así vestida bien que con tus zapatos y botas y así. Se te quedan viendo, no, una se te quedan viendo y ya entre ellos como que te critican, ¿no? entre ellos. 'Ah, mira, ya llegó, tiene mucho dinero, se cree mucho porque, este, viene de una ciudad y viene aquí a humillarnos’

Este cambio en la vestimenta y la percepción de Laura refleja un dilema más profundo que tienen muchos estudiantes indígenas: la tensión entre adaptarse a las normas y expectativas de la vida universitaria y mantener la conexión con su identidad y cultura originarias. Este conflicto no solo es un reflejo de las presiones individuales que reciben, sino también de cómo las instituciones educativas, a través de sus normas no escritas y expectativas culturales, pueden contribuir a un ambiente de exclusión y alienación.

3.5.2.3 Interseccionalidad de género en la discriminación

Las estudiantes indígenas pueden experimentar una forma de discriminación intensificada debido a la interacción entre diferentes marcadores de identidad, como el género. La idea de interseccionalidad (Rodríguez, 2006) sugiere que las opresiones no operan de manera aislada; en cambio, se entrelazan y amplifican mutuamente, lo que significa un tejido de desventajas que es significativamente más intrincado y opresivo para aquellos que se sitúan en múltiples categorías de marginalización.

Jade ofrece perspectivas valiosas sobre cómo las restricciones basadas en el género afectan la participación de las mujeres en la vida comunitaria. Ella menciona que "las reuniones de su pueblo solo eran para hombres", mientras las mujeres debían quedarse en casa, dedicándose a tareas domésticas. Esta segregación de roles perpetúa desigualdades

existentes y priva a la comunidad de las perspectivas y contribuciones de sus mujeres. Esta limitación en la participación comunitaria es una faceta de cómo las normas de género, combinadas con la identidad indígena, marginalizan a las mujeres en varios ámbitos de la vida.

En el caso de Laura, es evidente cómo el género y la etnicidad se combinan para formar una barrera formidable. Su padre le dijo:

“Tú ya no vas a estudiar, tú naciste para servir a tu futuro esposo, tú no puedes superarte, porque no sirves para nada... ¿Para qué me iba a ir para allá si luego me iba a casar?”.

Este relato refleja en cómo las normas de género están profundamente arraigadas y reforzadas dentro de las expectativas de su comunidad indígena, incluso de las estructuras familiares. La imposición de estas normas impacta en las oportunidades y los espacios de agencia para las mujeres, particularmente aquellas de origen indígena. Esta limitación en las oportunidades se manifiesta claramente cuando Laura compara su experiencia con la de su hermano, quien no enfrentó restricciones similares para estudiar. Esta disparidad destaca cómo las estructuras de género pueden diferenciar drásticamente las oportunidades de vida dentro de la misma familia, basándose en el género. Esta discriminación es una clara indicación de cómo las normas de género dictan y limitan las oportunidades para las mujeres de involucrarse en procesos de toma de decisiones y acceder a la educación.

Uno de los aspectos más críticos del testimonio de Laura es su enfrentamiento con el acoso sexual, especialmente notorio después de su mudanza a la ciudad para continuar

sus estudios y buscar empleo. Laura describe una situación alarmante en su nuevo entorno laboral:

"De hecho, me acosaban. Cuando entré a trabajar en una taquería, el dueño... intentó tocarme. Quise denunciarlo, pero no lo hice por miedo, por no saber cómo son las personas aquí, porque mi pueblo es diferente."

El acoso sexual que Laura vive en la ciudad refuerza este punto: no es solo un incidente aislado, sino una manifestación de cómo las mujeres indígenas son vulnerables en múltiples contextos. Su miedo a denunciar y su desorientación en un entorno urbano desconocido son consecuencias de un sistema que falla en proteger a las mujeres en las esferas pública y privada. El acoso que Laura describe es un reflejo de una discriminación de género amplificada por su etnicidad y su posición socioeconómica. Las experiencias de Jade y Laura revelan cómo las estructuras de discriminación son sistemáticas y operan en múltiples dimensiones, tal como la intersección género-etnia. A través de sus historias, se evidencia que la discriminación no es simplemente la suma de prejuicios individuales, sino que emerge de un entramado de normas culturales, políticas sociales y prácticas institucionales que refuerzan mutuamente las desventajas.

3.5.2.4. Discriminación por orientación Sexual en contextos indígenas

Al igual que el género, la orientación sexual es otra categoría que se intersecciona con la discriminación hacia las juventudes indígenas. Esta discriminación está basada en prejuicios sobre cómo deberían ser las y los jóvenes indígenas y cómo deberían relacionarse con los demás (Bautista, 2018). Además, estas prácticas de discriminación operan de manera sutil, no solo de personas no indígenas hacia los indígenas, sino también entre los propios miembros de las comunidades.

En este contexto, se pueden apreciar los efectos de esta realidad, donde se prefieren eufemismos para referirse a la orientación sexual y optan por menciones indirectas como "los que usan la bandera del arcoíris". Esto refleja una reticencia a abordar directamente el tema de la homosexualidad, porque las costumbres de los pueblos originarios influyen en la percepción y aceptación de la diversidad sexual. Para ilustrar cómo se manifiesta esta discriminación en la vida diaria de las juventudes indígenas, tenemos el testimonio de Alejandro:

“Me gusta ser de mente abierta y he observado que a mis compañeros les cuesta trabajo entender temas como el de ‘los que usan la bandera del arcoíris’. Les cuesta trabajo relacionarse con ese tipo de personas porque en los pueblos se piensa que, si te relacionas con una persona así, es porque tienes algo que ver o porque te estás volviendo igual y eso genera problemas: ‘No, tú ya pareces de aquí y ya te estás... ya te echaste a perder’.”

Este estigma por asociación revela que la discriminación por orientación sexual puede extenderse incluso a aquellos que simplemente son amigos o aliados de la comunidad LGBT+. Alejandro relata cómo esto afecta su vida social:

"...como tengo amigas que también iban ahí y me decían ‘no, qué haces con ellos, no son mis amigas también’. Igual, y subía fotos, así pues, de selfies casuales y veían que estaba con gente de ese tipo, pues pertenecían ahí y, eh... Recuerdo que, en una campaña de Mario Moreno, eh... Estuve ahí con ellos levantando esa bandera, ja, ja, para la foto.”

Estos testimonios evidencian cómo las percepciones y estigmas asociados a la orientación sexual, dentro de las comunidades indígenas, contribuyen a una forma de discriminación que va más allá de las interacciones individuales, lo que refleja una problemática de aceptación cultural y social más amplia.

Por otro lado, César proporciona una perspectiva sobre la dinámica interna de la casa del estudiante, donde la convivencia revela actitudes sutiles pero significativas hacia la diversidad sexual. A pesar de no reportar discriminación directa, la existencia de chistes y comentarios, así como ser objeto de bromas que implican vestirse de mujer durante actividades de la casa, sugiere una atmósfera de microagresiones. César observa que, aunque estos comentarios y acciones no se perciben como maliciosos por quienes los emiten, contribuyen a un ambiente donde no se respeta completamente la diversidad sexual:

“Una vez de hecho sí se pasaron, porque los chamacos (otros moradores) me dijeron que si quería ser morador de la casa [...] Entonces me dijeron que ya tenía que vestirme de mujer porque era como un requisito... Yo no me voy a vestir de mujer, pero al final no, no me vestí de mujer, aunque al final era una broma.”

Este tipo de interacciones muestra cómo las prácticas culturales pueden influir en la percepción de la diversidad sexual, incluso en entornos que deberían promover la inclusión y la igualdad. El caso de César es particularmente ilustrativo de cómo la discriminación se entrelaza con múltiples aspectos de la identidad. En este caso, llega a ser objeto de burlas y comentarios hirientes que cruzan las líneas de género y sexualidad, y no precisamente por su etnicidad.

La historia de Alejandro ilustra cómo la discriminación puede alterar la experiencia universitaria de una persona. En el caso de César, se observa cómo, incluso en entornos percibidos como inclusivos, las dinámicas sutiles de discriminación y exclusión siguen operando a través de chistes, comportamientos y actos que perpetúan una cultura de tolerancia pasiva en lugar de aceptación activa.

Hay que tener en cuenta también que las comunidades rurales e indígenas no son ajenas a formas de organización binarias, donde los sexos y las características socialmente atribuidas forman parte de las relaciones que se dan entre sus integrantes (Bautista, 2018). Esta narrativa indica que la pérdida de costumbres y valores es percibida de manera diferente entre los que provienen de un pueblo indígena y los que viven en la ciudad. Por lo que algunos jóvenes consideran que es necesario abandonar creencias que discriminan.

3.6 A propósito de la discriminación y exclusión

En este capítulo se ha explorado la complejidad de la exclusión y la discriminación que enfrentan los estudiantes indígenas en la educación superior, con un enfoque particular en la UAGro. A través del análisis de testimonios de estudiantes y la revisión de datos e investigaciones relevantes, se ha revelado cómo la exclusión se manifiesta en múltiples dimensiones: económica, geográfica, académica y –de manera más sutil, pero con el mismo impacto– en discriminaciones basadas en etnicidad, fenotipo, género y orientación sexual. Cada una de estas dimensiones refuerza las otras y configura un entorno en el que los estudiantes indígenas realizan una búsqueda constante por legitimidad y reconocimiento.

La discriminación actúa como un catalizador que intensifica todas las demás formas de exclusión. Los estudiantes indígenas son marginados tanto por su estatus socioeconómico o ubicación geográfica, así como por prejuicios y estereotipos que

influyen cómo son percibidos y tratados en la vida académica y social. Esta forma de discriminación tiene efectos que restringen las oportunidades educativas y personales de estos estudiantes.

Este estudio ha destacado cómo la interseccionalidad (la interacción entre género, etnicidad, orientación sexual y otras categorías de identidad) amplifica la discriminación y la exclusión. Las mujeres indígenas son afectadas por una discriminación intensificada, donde los prejuicios de género se suman a los estigmas étnicos. De manera similar, los estudiantes indígenas LGBTQ+ encuentran una multiplicidad de prejuicios que restringen su espacio de acción y expresión.

Las instituciones educativas, especialmente la UAGro, desempeñan un papel fundamental en la lucha contra la exclusión y la discriminación. A pesar de las políticas de acción afirmativa y los esfuerzos para mejorar el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior, persisten desafíos significativos. Es necesario ir más allá de las políticas formales para abordar las prácticas informales y culturales que perpetúan la discriminación. Esto requiere una transformación de la cultura institucional que genere un ambiente genuinamente inclusivo y equitativo.

Mientras que las políticas de cuotas y los programas de apoyo financiero son pasos importantes hacia la inclusión, no son suficientes por sí solos para garantizar una verdadera equidad. Se necesita un enfoque que aborde, además, las barreras económicas y geográficas, las profundas raíces de la discriminación y los prejuicios que se entrelazan con ellas. Esto implica transformar actitudes y normas culturales dentro y fuera de las aulas.

La lucha por la inclusión y la equidad en la educación superior para los estudiantes indígenas es una lucha por reconocer y valorar la diversidad en todas sus formas. Las experiencias y voces de los estudiantes indígenas deben guiar las estrategias para un futuro más inclusivo y justo. Este análisis proporciona un marco para entender las complejas dinámicas de exclusión y discriminación que experimentan los estudiantes indígenas y ofrece un punto de partida para acciones y políticas más efectivas e incluyentes en el futuro.

Capítulo 4: Puertas abiertas, mundos conectados: la CUI y su rol en la inclusión educativa

La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), establecida en la década de 1960, ha emergido como un centro crucial para la educación superior en Guerrero, un estado marcado por la diversidad cultural y los desafíos socioeconómicos. Comprometida con el principio de accesibilidad educativa, la UAGro ha implementado diversas políticas destinadas a integrar a jóvenes de comunidades históricamente marginadas. Este capítulo examina una de las iniciativas más destacadas de la universidad: la Casa del Universitario Indígena (CUI). Dedicada a apoyar a estudiantes indígenas y afrodescendientes, la CUI no solo ofrece recursos educativos y alojamiento, sino que también se configura como un espacio de empoderamiento cultural y social.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la discriminación y la exclusión son fenómenos que se inscriben en las vivencias de los estudiantes indígenas dentro de la educación superior, pues suponen barreras significativas para su acceso, permanencia y conclusión exitosa de sus estudios. Estas problemáticas se evidencian en prácticas y estructuras institucionales que, directa o indirectamente, contribuyen a su marginación, limitan sus oportunidades y perpetúan las desigualdades existentes. Por tanto, en este capítulo, se dedicará a explorar cómo estos estudiantes confrontan dichos fenómenos a través de las voces y relatos de los entrevistados.

Al explorar el desarrollo y la influencia de la CUI, este estudio revela cómo la implementación de políticas inclusivas en la UAGro afecta tanto la vida académica como personal de sus estudiantes. Este análisis profundiza en las dinámicas de inclusión, identidad y cambio dentro de una institución educativa que se esfuerza por balancear

equidad y excelencia académica. Mediante este enfoque, se espera ofrecer una comprensión ampliada de cómo las universidades, a través de sus políticas de inclusión, pueden desempeñar un papel vital en promover la diversidad cultural y la equidad en la educación superior en contextos de intensa diversidad y transformación social.

4.1 Un albergue universitario diferente: el caso de la CUI

Desde su fundación en los años sesenta, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) se ha proclamado como una institución de puertas abiertas para facilitar el acceso a la educación superior a jóvenes de sectores desfavorecidos en Guerrero (UAGro, 2014). Este compromiso se ha materializado a través de la instrumentación de políticas asistencialistas que ofrecen condiciones para que algunos estudiantes inicien y permanezcan en su educación universitaria. Estas políticas incluyen la expansión de la cobertura en diversas regiones del estado, el otorgamiento de becas y la provisión de servicios alimenticios a través de comedores universitarios.

Adicionalmente, la UAGro ha implementado servicios de alojamiento conocidos como Casas del Estudiante, que son esenciales para estudiantes con dificultades económicas o que proviene de regiones distantes. Desde su fundación, la UAGro se ha distinguido por mantener este programa, y actualmente es una de las dos únicas universidades autónomas estatales en México que ofrecen este tipo de alojamiento (UAGro, 2020). Las Casas del Estudiante de la UAGro brindan hospedaje a estudiantes de nivel medio superior y superior por una cuota mínima de mantenimiento y servicios. A su vez, crean un apoyo integral donde los estudiantes pueden residir y estudiar en condiciones que promueven su desarrollo académico y bienestar personal.

Dentro de este programa, la Casa del Universitario Indígena (CUI) se destaca especialmente. Dado que está dirigida a estudiantes de origen indígena y afrodescendiente, la CUI es única entre las aproximadamente 100 casas que mantiene la UAGro, por su enfoque específico y los servicios especializados que ofrece para satisfacer las necesidades particulares de su población estudiantil. Fundada en febrero de 2016 durante la administración del Dr. Javier Saldaña Almazán y con financiamiento adicional de instituciones como el INPI y PEPSICO, esta casa es un componente clave de las políticas de inclusión social de la universidad. Ubicada en Chilpancingo, una ciudad que atrae el 35% de la matrícula de nivel superior del estado debido a su ubicación geográfica estratégica, la CUI facilita el acceso a la educación superior para estudiantes de diversas comunidades étnicas (ver figura 4.1). Los servicios que ofrece la CUI son los siguientes:

A) Hospedaje: La CUI ofrece alojamiento en dos niveles divididos por género, con capacidad para 100 residentes (50 hombres y 50 mujeres). Cada habitación está equipada con dos literas para cuatro personas y lockers individuales para las pertenencias personales de cada residente.

B) Alimentación: El Comedor Universitario Indígena ofrece tres comidas diarias (desayuno, comida y cena) a los estudiantes sin costo durante todo el año. Por las noches, las cocineras preparan los alimentos con anticipación y una comisión de estudiantes se encarga de su distribución.

C) Biblioteca: La biblioteca de la CUI cuenta con una amplia gama de material bibliográfico, mesas de estudio y equipos de cómputo para aquellos estudiantes que no disponen de los medios para adquirir uno propio.

D) Talleres: La CUI dispone de dos espacios dedicados a actividades complementarias, ya sean culturales o recreativas

Figura 4.1: Ubicación la CUI en relación con la Ciudad Universitaria de la UAGro y las oficinas administrativas



Elaboración basada en datos de Google Maps (2024)

Figura 4.2: Vista general de la CUI



Fuente: Archivo personal (2022)

4.2 El proceso de ingreso a la CUI: las redes sociales como apoyo

La CUI experimenta una mayor demanda de estudiantes indígenas en comparación con otras casas de estudiantes, lo que se atribuye a los beneficios exclusivos que ofrece. Esto resulta en periodos de espera que pueden extenderse desde una semana hasta seis meses. Durante este tiempo, algunos estudiantes se ven forzados a buscar alternativas temporales de alojamiento o empleo para solventar sus gastos, lo que desafía su inclusión inicial como su permanencia.

A pesar de estos obstáculos, un factor determinante en la facilitación del ingreso y adaptación a la CUI es la existencia de redes sociales entre los jóvenes indígenas. Estas redes, que se definen como estructuras de apoyo social, actúan como capital social crítico que puede mitigar los efectos de los desafíos económicos y logísticos que implica moverse a una ciudad (Durín, 2003). Dichas redes se forman primordialmente a través de vínculos familiares, escolares y comunitarios que proporcionan a los nuevos estudiantes información, recursos y apoyo emocional. Por ejemplo, Jade menciona: "Mi hermano ya estuvo aquí y me ayudó con todo"; Gerardo comenta: "Un compañero de la escuela me dijo que podía estar aquí". Iván señala: "Mi primo ya se iba a ir de la casa y ocupe su espacio"; y Elías explica: "El coordinador es mi paisano y él me ayudó a entrar".

Por otro lado, tanto los estudiantes de primera generación como aquellos sin redes de apoyo preexistentes enfrentan desventajas en comparación con el resto de sus compañeros. A menudo, estos estudiantes son los que se trasladan desde regiones más remotas y tienen menos familiaridad con el entorno urbano (Guzmán y Saucedo, 2017). La universidad ha intentado paliar estas desigualdades a través de programas de orientación y asistencia,

como el que permitió a Iván, un estudiante de preparatoria, conocer y ser invitado personalmente por el Rector durante un evento escolar.

Además de estos desafíos, la construcción de redes de apoyo se ve también influenciada por el género. Lamus (2012) señala que las mujeres indígenas que deciden continuar con sus estudios universitarios a menudo se encuentran desvinculadas de su núcleo familiar, ya que transgreden las normas de su comunidad. Este alejamiento forzado implica que deben empezar a construir sus propias redes de apoyo desde cero. Laura, en relación con esta situación, comenta:

“Cuando llegué, no contaba con ningún apoyo. Yo salí de mi casa, mi papá me dijo que no me iba a dar nada, que, si me quería ir, que me arreglara solita [...] Con el tiempo comencé a conocer a mis compañeros y me preguntaban si tenía un apoyo económico o una beca (me interesó mucho una beca que se llama INPI) [...] La persona que me atendió me preguntó si venía de la Casa del Estudiante y yo pregunté con sorpresa: "¿hay una casa de estudiante?"

Al igual que Laura, muchas mujeres indígenas abandonan sus núcleos familiares para continuar sus estudios, a pesar de los inconvenientes que les origine su decisión (Gnecco, 2016). Con el transcurso del tiempo, algunas de ellas, como Laura, logran afianzar sus redes con personas que han conocido en sus espacios escolares o laborales, mediante las cuales logran beneficiarse. Si bien algunas redes están preestablecidas por condiciones de origen, como las familiares y de paisanaje, aquellas que se construyen en la escuela se convierten en un elemento fundamental para la inclusión (Castellanos y Zayas, 2019). Estas redes escolares no solo generan un sentido de pertenencia con una comunidad que los apoya, sino que también facilitan beneficios prácticos, como el ingreso a la CUI.

El proceso de ingreso a la Casa del Universitario Indígena (CUI) ilustra la importancia de las redes sociales como un mecanismo de apoyo para los estudiantes indígenas que enfrentan desafíos al trasladarse a entornos urbanos para continuar sus estudios. A pesar de las dificultades que se les presentan, sus redes de apoyo formadas por vínculos familiares y escolares se revelan como una especie de capital social que facilita el ingreso, adaptación y permanencia en la CUI y en la Universidad. Estas redes facilitan la inclusión de este tipo de estudiantes, especialmente las mujeres indígenas, quienes enfrentan desafíos adicionales debido a las expectativas culturales de sus comunidades.

Entonces, una inclusión efectiva requiere esfuerzos tanto colectivos como personalizados que reconozcan y se adapten a las realidades específicas de los estudiantes indígenas. La CUI sirve como un ejemplo de cómo sus propios miembros contribuyen activamente a la inclusión de sus pares de manera que, las estrategias de apoyo mutuo y colaboración interna pueden ser efectivas, y se pueden aplicar en enfoques similares en otras políticas de inclusión en educación superior.

4.3 Expectativas vs. realidad: la experiencia de los estudiantes al ingresar a la CUI

El ingreso a la CUI representa, para muchos estudiantes, el inicio de una etapa importante dentro de su trayectoria universitaria. Residir allí les ofrece la oportunidad de concentrarse en sus estudios, al eliminar preocupaciones económicas como el pago de alquiler y alimentación; lo que, en teoría, debería contribuir a su inclusión dentro de la universidad. Sin embargo, con esta transición, los ahora “moradores” se forman expectativas –a menudo idealizadas– sobre su estancia en la CUI, las interacciones con sus pares y las relaciones con el personal administrativo.

Al llegar a la CUI, los estudiantes enfrentaron situaciones que cambiaron el rumbo de sus vivencias: el choque entre sus expectativas y la realidad tangible del lugar. A pesar de su denominación de 'casa', la CUI es en realidad un gran edificio que puede parecer más una institución que un hogar acogedor. Esta primera impresión puede ser desalentadora y contrasta marcadamente con la imagen más íntima y familiar que muchos habían anticipado. Por ejemplo, la experiencia de Laura ilustra la desconexión emocional provocada por la ausencia de una bienvenida estructurada y personalizada:

“Me sentí rara, me preguntaba lo que iba a pasar aquí y quién me iba a recibir. De hecho, cuando yo llegué, no había nadie ahí en la dirección [...] sentí que todos me estaban viendo y me preguntaba sobre lo que podrían estar diciendo de mí o así...”

La ausencia de una figura de autoridad durante la bienvenida puede provocar en los estudiantes sentimientos de extrañeza, ansiedad, nerviosismo o soledad como lo experimentaron otros moradores:

“Me sentía solo al estar en una casa y una ciudad tan grande” (Iván)

“Es duro estar lejos de tu familia y de los que conoces” (Bernardo)

“No me sentía ubicado, la casa era un lugar al que no estaba acostumbrado”
(Gerardo).

Este aislamiento es común en los nuevos moradores, sobre todo por el ingreso diferido de cada uno durante el ciclo escolar. Este desfase impide, en su momento, la formación inmediata de un sentido de comunidad, lo que limita su pronta inclusión tanto entre compañeros como en el ambiente de la CUI en general (Martínez et al., 2014).

Así, durante los primeros días, muchos moradores se sienten desadaptados y tienden a aislarse o evitan permanecer en espacios comunes como la biblioteca y el comedor hasta que se sienten más cómodos y adaptados con el tiempo como Diego: “No bajé a comer ese día ni el otro, hasta que me dio hambre, ja, ja.” o Jade: “No conocía a nadie, no tenía con quién platicar y no me sentía cómoda, solamente con mi hermano [...] Tardé una semana en bajar al comedor”.

Estos sentimientos de soledad propician un aislamiento inicial pero temporal de los moradores, quienes se mantienen apartados incluso si tienen familiares directos presentes. No obstante, con el tiempo, comienzan a interactuar con compañeros de habitación, quienes, por su experiencia y tiempo en la CUI, les representan una valiosa fuente de apoyo y orientación. La integración se fortalece plenamente a partir de la charla de bienvenida organizada por la coordinación. Durante esta sesión, se explican las reglas de convivencia y se fomenta la sensación de pertenencia a una comunidad, la cual también es compartida por las autoridades de la casa, quienes son indígenas. Esto contribuye a fortalecer los lazos culturales entre los moradores.

El ingreso a la CUI marca un nuevo capítulo en la vida de los estudiantes, ofreciendo oportunidades académicas y personales. Con el paso del tiempo, los estudiantes encuentran apoyo en sus compañeros de habitación y en la charla de bienvenida, donde se fomentan la convivencia y el sentido de pertenencia a una comunidad. La presencia de autoridades indígenas también refuerza los lazos culturales entre los moradores.

En definitiva, la CUI tiene el potencial de convertirse en un segundo hogar para sus estudiantes, pero para ello es necesario comprender las necesidades y expectativas de los

jóvenes que ingresan a esta institución y brindarles apoyo para que su experiencia universitaria sea enriquecedora y satisfactoria.

4.4 La importancia del hospedaje en la inclusión de los estudiantes indígenas

La Casa del Universitario Indígena ofrece un beneficio fundamental a los estudiantes indígenas: proporciona un lugar para residir sin costo, un espacio seguro para vivir que satisface sus necesidades básicas y les facilita recursos para su aprendizaje y aprovechamiento escolar. Además, crea comunidades de apoyo y pertenencia, vitales para que los estudiantes superen las barreras de exclusión que enfrentan al ingresar a la universidad y durante su estancia académica.

De acuerdo con las narrativas de los informantes, a CUI es uno de los recursos de inclusión más valorados por los estudiantes indígenas. Alejandro, como originario de un municipio rural explica: “La Casa es muy importante para los que llegamos a Chilpancingo y no tenemos un lugar para vivir”. Franco, por su parte subraya la importancia económica de este beneficio: “Aquí (la CUI) tenemos un lugar donde hospedarnos para continuar con nuestra formación académica. No te preocupas por pagar la renta, la luz o el agua, esto una gran ayuda”

Sin este hospedaje, asistir a la universidad podría haber sido más difícil o imposible, especialmente por las barreras económicas y geográficas que enfrentan, ya que se ha señalado que los estudiantes son de escasos recursos.. Asimismo, la casa es fundamental para su adaptación en esta nueva etapa escolar, pues les sirve de apoyo en la transición de un entorno rural al urbano.

También, hablar del alojamiento trasciende la mera infraestructura física; comprende a las personas que viven en ella. Según Sanz et al. (2016), la inclusión se facilita gracias a la red de apoyo que se genera entre los moradores. Elías, quien ya lleva tres años dentro de la CUI, comenta que la casa es similar a su hogar “porque se pone al día al llegar de su escuela”. De igual manera, los moradores comparten recursos “Si no tenemos algo, nos los prestamos” (Jade) y se intercambian consejos: “A veces los de primer año vamos con los que ya están en grados más avanzados y les pedimos ayuda con la tarea” (Manuel). Este sentido de comunidad y pertenencia facilita una transición a la vida universitaria y reduce el choque cultural al enfrentarse a un nuevo entorno.

A pesar de la presencia de otras Casas de Estudiante en la UAGro, los residentes de la CUI resaltan diferencias significativas en comparación con las demás instalaciones. Ellos describen la CUI como un lugar acogedor que los recibe "con los brazos abiertos" y donde vivir se siente "como estar en el cielo". Estas percepciones denotan tanto el aprecio que se le tiene a la casa y a los servicios que ésta les ofrece como el impacto positivo en sus emociones que, a su vez, mejora su rendimiento académico y, por tanto, su inclusión.

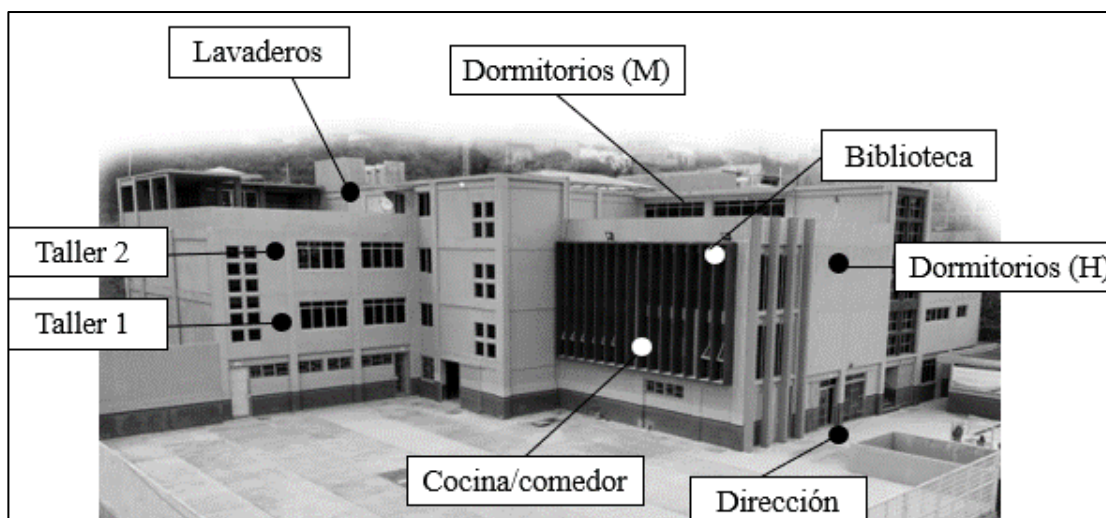
Entonces, la CUI se destaca como un medio efectivo para facilitar la inclusión de los estudiantes indígenas en el ambiente universitario. Tanto las instalaciones físicas como la comunidad que se forma dentro de ellas permiten una integración exitosa de sus moradores y les facilitan su adaptación tanto académica como personal. Esto les permite enfrentar con mayor confianza sus retos académicos y culturales, ajustándose a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades específicas.

4.5 Las interacciones de los estudiantes en los espacios de la cui

La CUI constituye una arena donde los moradores pueden reconfigurar sus identidades y ejercer su agencia, tanto en el nivel individual como en el colectivo. Cada espacio facilita diversas formas de interacción y permite a los estudiantes adaptar y renegociar sus roles dentro de la comunidad. Estas dinámicas refuerzan la cohesión entre los miembros y fortalecen su sentido de pertenencia, además de fomentar la inclusión (Esteban, 2011; Weiss, 2012).

Los espacios comunes, puntos de encuentro cotidiano, son esenciales para establecer y moldear relaciones entre todos los moradores. La disposición física de la CUI, un edificio de cuatro niveles genera estas dinámicas. La distribución de los espacios promueve encuentros y actividades conjuntas que facilitan una interacción continua y variada entre los moradores. Así, tanto las áreas comunes como las privadas del edificio contribuyen a la socialización y el desarrollo de comunidad en la Casa. Esta configuración se manifiesta de manera práctica en cada nivel del edificio.

Figura 4.6: Distribución general de los espacios de la CUI



Fuente: Archivo de la Casa del Universitario Indígena

El primer nivel alberga el recibidor, lugar donde se realizaron las entrevistas, y las oficinas de la dirección. También hay espacios destinados al almacenamiento de alimentos y otros materiales. El patio exterior funciona como cancha de voleibol y fútbol. El comedor y uno de los talleres se ubican en el segundo nivel. En el tercer nivel se encuentra el otro taller, junto con la biblioteca y los dormitorios para hombres.

Finalmente, en el cuarto nivel se ubican los lavaderos y los dormitorios para mujeres. Este apartado, por tanto, se centra en explorar cómo estos espacios estructurados influyen en las interacciones cotidianas dentro de la CUI y cómo inciden en las interacciones entre los moradores. A través de este análisis, se busca entender cómo el diseño y la utilidad de cada espacio contribuyen a la inclusión de los estudiantes.

4.5.1 El comedor: punto de encuentro y socialización

El comedor, como uno de los espacios más frecuentados de la CUI, se establece como un punto de encuentro esencial para todos los estudiantes. Aquí, los estudiantes aprovechan los beneficios que ofrece el programa de comedores universitarios indígenas, lo que les permite acceder a alimentos sin necesidad de contribuir económicamente. Se ofrecen tres servicios al día: desayuno en la mañana, comida por la tarde y cena por la noche. Esta disposición asegura que los estudiantes puedan obtener sus alimentos de manera regular y elimina la preocupación sobre cómo y dónde conseguirán su próximo alimento:

“El comedor de la casa era un gran apoyo porque no gastábamos en comida, así que teníamos almuerzo, comida y cena aquí, totalmente gratuito” (Iván)

“Mi experiencia en el comedor ha sido muy buena la verdad. Siempre nos daban, este, variedad de comida, trataban de dar lo mejor para nosotros. Por lo general en las mañanas, nos daban desayuno muy completo” (Alejandro)

Así, el comedor asegura que todos los moradores, independientemente de su situación económica, tengan de igualdad de condiciones para alimentarse. Además, según los informantes, la calidad de los alimentos supera a la ofrecida en el comedor universitario general –ubicado en el centro de la ciudad–. Al eliminar esta barrera económica, el comedor contribuye a la inclusión de los estudiantes indígenas. Del mismo modo, es como un espacio vital para la socialización y la inclusión. La importancia de este espacio (en términos de socialización) se puede examinar a través de dos temas principales: su utilidad como facilitador de la adaptación y su función como un centro de interacción social.

Para muchos estudiantes, como Jade, la transición a la vida universitaria puede ser desafiante, especialmente cuando implica mudarse a una nueva ciudad y adaptarse a un entorno culturalmente diverso. Inicialmente, Jade experimentó un período de aislamiento y tardó en empezar a usar el comedor, así que prefirió, en un primer instante, comer sólo con su hermano en su habitación. Sin embargo, el comedor finalmente se convirtió en un espacio donde pudo superar su aislamiento inicial y comenzar a integrarse más plenamente en la comunidad de la casa.

Figura 4.7: Estudiantes en el comedor de la CUI



Fuente: Archivo de la Casa del Universitario Indígena, 2024

También las “fiestas de cumpleaños de los moradores o el encargado” permiten que el comedor funcione como un espacio de unión y celebración comunitaria, que fortalece las redes de comunidad entre los estudiantes. Además, eventos como las “fiestas de cumpleaños de los moradores o del encargado” transforman el comedor en un espacio de unión y celebración comunitaria, fortaleciendo las redes de comunidad entre los estudiantes. Debido a la disparidad en los horarios de comida, estos eventos ofrecen una oportunidad para que todos los moradores coincidan y socialicen, como destaca Diego: “Me gustan mucho las posadas porque es el único día donde nos vemos todos”.

Adicionalmente, la estructura del comedor, el tamaño y la distribución de sus mesas permiten la interacción entre los moradores y evitan la formación de mini grupos aislados del resto, lo que promueve una integración. La disposición de los asientos no es fija, lo que permite que los estudiantes formen grupos de estudio, como en el caso de Bernardo quien señala que sus compañeros “aprovechan ese tiempo para preguntarles dudas”. De manera que el comedor ayuda en otras actividades además de la establecida en sus objetivos.

Sin embargo, la operación del comedor no está exenta de desafíos que pueden afectar negativamente la experiencia de los estudiantes. Según Gerardo, las cocineras se encargan de preparar y repartir el almuerzo y la comida, mientras que la cena es distribuida por una comisión de alumnos que rota constantemente. Es en estas rotaciones donde surgen problemas específicos, como la escasez ocasional de alimentos y los conflictos por utensilios o espacios, generando tensiones entre los estudiantes:

“Nos teníamos que formar; porque si no alcanzaba la comida, pues te quedabas sin cenar, así que antes de las nueve ya estaban todos ahí en la escalera parados, jaja, luego unos se metían en la fila y hubo veces que no alcancé” (Alejandro).

Iván también señala problemas de equidad en la distribución:

“No sé por qué, pero siempre apartan unos tres platos de comida acá, ¿no?, y luego les digo: ‘pero si solo te vas a comer uno’, se apartan de tres o de cuatro platos, uno ya no alcanza”.

Estas situaciones de conflicto y escasez son ejemplos claros de cómo los estudiantes, actuando desde su agencia como describe Giddens (1984), gestionan y responden a la distribución injusta de alimentos. Bernardo ilustra esta dinámica:

“En el tema de las tortillas daban cuatro, porque eran poquitas y había, los que estaban a veces repartiendo tortillas tenían compas ahí, les daban de ocho, de a diez tortillas, les digo: ‘no manches, a él les diste más y a mí me estás dando así’ [...] pues uno, resiente y ya cuando me tocaba les decía: ‘ah tú no... la vez pasada te tocó a ti, ahora me toca a mí, tomas nada más estas’”.

Esta gestión por parte de los estudiantes frente a las injusticias refleja tanto su capacidad para actuar autónomamente como las limitaciones de un sistema que debería promover la equidad, pero a veces falla en hacerlo. La situación descrita obstaculiza la inclusión al crear un ambiente donde los estudiantes deben competir por recursos básicos, lo que puede intensificar las divisiones en lugar de fomentar un sentido de comunidad.

Si bien, el comedor de la CUI es fundamental para la inclusión de los estudiantes indígenas, por los beneficios que brinda; tiene una serie de retos que podrían impedir la unión que se da en diferentes momentos. Una gestión distinta del comedor asegurará que siga siendo un entorno de apoyo efectivo y equitativo, esencial para la experiencia educativa de los estudiantes indígenas.

4.5.2 La biblioteca

Una de las barreras de exclusión para los estudiantes indígenas es la académica. Como se ha señalado en el capítulo anterior, los jóvenes presentan distintos grados de rezago desde niveles previos debido a la falta profesores y recursos que coadyuven en su formación académica. Así, la biblioteca en un albergue universitario es un recurso de gran valor para la inclusión de sus moradores, dado que son espacios de aprendizaje y exploración. Una biblioteca bien equipada les ofrece una amplia gama de conocimientos y perspectivas, lo que conlleva a la disminución de las desventajas que le han conferido sus trayectorias académicas previas.

La biblioteca, adicionalmente, es un espacio multifuncional debido a las actividades que allí se realizan. Unos la utilizan para tomar sus clases: “Cuando estoy listo para mis clases, me voy a la biblioteca a la sala de cómputo” (Manuel); otros, como un espacio de estudio y relajamiento: Me gusta la biblioteca para estudiar porque aquí están mis compañeritos y puedo hablar con ellos para desestresarme” (Sofía); y algunos más, para entretenerse: “Pues me levanto y me voy a la biblioteca, porque ahí llega el internet y me pongo a ver videos” (José).

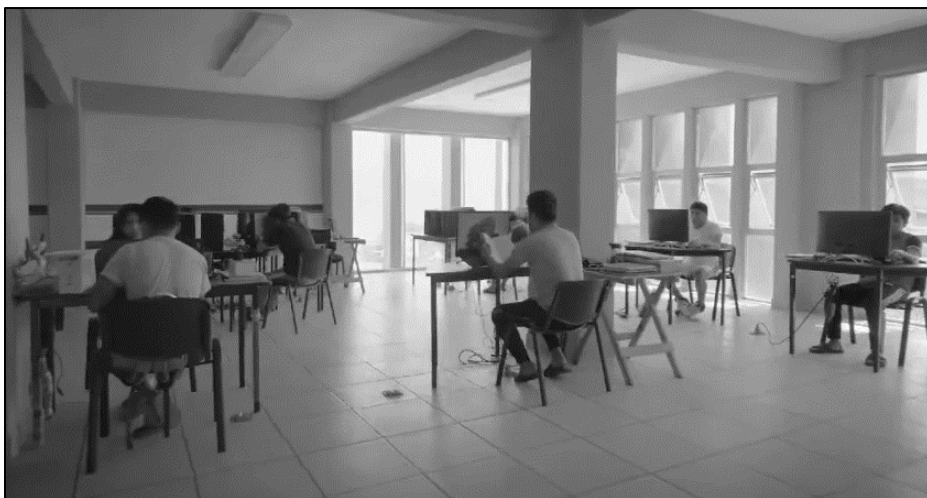
La biblioteca, tradicionalmente concebida como un mero depósito de libros, ha evolucionado para convertirse en un espacio que satisface diversas necesidades de los usuarios. Además, la sala de cómputo en la biblioteca es crucial. Proporciona acceso a la tecnología, recursos de aprendizaje en línea, y facilita la colaboración y el trabajo en equipo, habilidades esenciales para el éxito académico. Alejandro enfatiza la importancia de estas instalaciones para estudiantes que no tienen dispositivos personales. Gerardo y Diego, por su parte, utilizan este espacio para explorar la tecnología y colaborar con otros,

subrayando la importancia de la sala no solo para el aprendizaje individual, sino también para la interacción social y académica.

Por otro lado, la sala de cómputo se revela como un componente esencial para el desarrollo de habilidades digitales y la conectividad. Alejandro subraya el valor de estas instalaciones al mencionar que las computadoras son muy importantes para su aprendizaje, especialmente para aquellos estudiantes que no poseen dispositivos personales (Alejandro). Además, Gerardo y Diego encuentran en la sala de cómputo un lugar donde pueden explorar su interés por la tecnología y colaborar con otros estudiantes, lo que refuerza la importancia de este espacio no sólo para el aprendizaje individual sino también para la interacción social y académica

En suma, la biblioteca es un espacio central en el albergue por su capacidad para albergar diversas actividades. Sin embargo, no todos los estudiantes la prefieren para estudiar debido al ruido que a veces se genera, lo que evidencia que, aunque es un recurso vital, no es ideal para todos.

Figura 4.8: Moradores en la Biblioteca/Sala de Cómputo



Fuente: Archivo de la Casa del Universitario Indígena, 2024

4.5.3 La Coordinación de la CUI y las Percepciones hacia ésta

La coordinación dentro de la CUI tiene una función muy importante para la operación de la casa. Es responsable de la integración de los estudiantes y la promoción de un ambiente inclusivo. Sin embargo, su función de autoridad puede percibirse de manera dual, como se refleja en el testimonio de Bernardo: "Tal vez uno sí se siente un poco incómodo en la dirección, porque solamente lo llaman a uno, cuando hay que llamarle la atención o cuando hay problemas. Ahí sí se siente uno, hasta regañado antes de entrar". Esta percepción sugiere que la coordinación es vista más como un ente disciplinario que como un soporte para los estudiantes, lo cual puede afectar negativamente la relación entre la institución y su cuerpo estudiantil.

La experiencia de Franco al llegar a la casa del estudiante destaca la relevancia de una coordinación efectiva en momentos críticos. Una recepción estructurada y cálida es vital, ya que no solo establece la primera impresión del estudiante sobre la institución, sino que también juega un papel significativo en su adaptación inicial y en el desarrollo de un sentido de pertenencia. Por otro lado, la narrativa de Diego ofrece una perspectiva distinta, mostrando que cuando la CUI actúa eficientemente en su rol coordinador, puede tener un impacto positivo en la vida diaria de los estudiantes. Diego relata una interacción satisfactoria con el director de la casa, por lo que puede verse como una coordinación eficaz que contribuye a una relación cordial y funcional dentro de la comunidad estudiantil.

Adicionalmente, se observa que la coordinación es percibida comúnmente como el espacio menos acogedor dentro de la CUI. Esta imagen se debe en parte a la asociación del lugar con sanciones más que con orientación o apoyo, una percepción que Michel Foucault (2009) exploraría en términos de "espacios de poder". Esta situación se ve exacerbada por la falta de presencia constante de los coordinadores en sus oficinas, debido a sus

obligaciones en el departamento de multiculturalidad de la UAGro. Cuando estos coordinadores visitan la casa, su principal enfoque parece ser verificar el cumplimiento de los reglamentos, como el orden en la casa, el respeto de los horarios y la prevención de conflictos entre los estudiantes..

En resumen, aunque la coordinación tiene el potencial de influir positivamente en la experiencia estudiantil, la percepción de su rol como predominantemente disciplinario y la falta de una gestión equitativa de la información pueden minar su efectividad. Una revisión de estas prácticas podría ayudar a reforzar la importancia de la coordinación como un soporte vital para el bienestar y el desarrollo de los estudiantes.

4.5.4 Un programa no tan aprovechado: los talleres

Los talleres, que los moradores visitan con poca frecuencia, no siempre ofrecen actividades que corresponden con sus intereses. Como resultado, estos espacios a menudo quedan subutilizados:

“Unos maestros de artes venían a dar talleres de danza y había un compañero que enseñaba a pintar a mano. Sin embargo, como esas actividades no me interesaban, no participaba. Yo quería que dieran talleres de guitarra o de música, pero se quejaban por el ruido” (Rogelio).

“Los talleres estaban oscuros y desocupados, así que propuse a las chicas que nos animáramos a bailar zumba. Ahora, yo soy la maestra, ja, ja” (Laura).

Estos testimonios demuestran que los talleres pueden funcionar como espacios artísticos para los moradores, permitiéndoles compartir sus talentos con los demás. Si los individuos influyen en el diseño y las actividades de sus espacios comunitarios, es más probable que se

sientan comprometidos y participen activamente, creando un sentido de pertenencia y comunidad.

Este concepto se refleja en el caso de Rogelio, quien expresó desinterés en los talleres disponibles debido a que no se alineaban con sus intereses específicos en música y guitarra. Este ejemplo subraya la importancia de alinear las actividades ofrecidas con los intereses de los moradores para fomentar su participación. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de implementar métodos participativos, como encuestas y foros comunitarios, para mejorar la relevancia y el atractivo de los talleres.

Al aplicar esta teoría al contexto de los talleres comunitarios, se observa cómo la capacidad de los moradores para influir en las actividades y la organización de los talleres aumenta su motivación para participar. La iniciativa de Laura, quien transformó un espacio subutilizado en un lugar activo para la zumba, es un claro ejemplo de cómo la agencia individual puede revitalizar los talleres y aumentar el compromiso y la inclusión. El empoderamiento de los moradores no solo mejora la participación, sino que también fortalece los lazos comunitarios y mejora la calidad de vida. Esto demuestra que la agencia individual y colectiva en la gestión de talleres puede ser una herramienta poderosa para la inclusión.

4.5.5 la habitación: un espacio pequeño pero sociable

La habitación, a pesar de su intimidad física, se transforma en un espacio de interacciones significativas que pueden tener un impacto considerable en la inclusión social de los individuos (Sanz et al.,2016). Ello conlleva a la creación de vínculos más estrechos entre los moradores con sus compañeros de cuarto, con quienes establecen sus primeras relaciones de amistad. Estos vínculos, que comienzan como relaciones de proximidad

física, a menudo se convierten en redes de apoyo emocional y social duraderas. Este aspecto resalta la dualidad de la habitación como un espacio privado y a la vez social:

"Yo utilizo mi cuarto. Me siento cómodo porque los que viven en mi cuarto son mis paisanos y la plática es más entretenida, porque solo estamos nosotros tres" (Elías)

El relato de Elías es un claro ejemplo de cómo las afinidades culturales y lingüísticas pueden facilitar un sentido de comunidad y pertenencia en un espacio compartido. Su confort al compartir el cuarto con personas de su misma etnia demuestra cómo las características comunes entre los moradores pueden ser el cimiento sobre el cual se construyen fuertes lazos de amistad. Esto resalta el papel de la habitación como un lugar de descanso que propicia la inclusión de sus moradores. Por otro lado, Laura expresa cómo la experiencia de compartir cuarto ha enriquecido su vida social y personal:

"Antes vivía sola y ahora compartir con mis compañeras, me gusta. que nos estamos llevando bien las tres. Porque estamos para apoyarnos, pues ellas no son como 'chocantas'. Me siento bien aquí, aunque estoy aprendiendo muchas cosas que antes no hacía cuando vivía sola."

Según Castellanos y Zayas (2019) y Urteaga (2019), estas relaciones de amistad permiten la integración de un morador como parte de un grupo, incluso cuando este es pequeño. Esto indica que las interacciones en espacios compartidos no solo son fundamentales para la inclusión social, sino también para el desarrollo personal, puesto que apoyan en momentos difíciles, como la enfermedad:

"Tengo un amigo con el que hablo de vehículos y de cosas no relevantes. A veces nos contamos nuestros problemas [...] Hubo una vez que estuve enfermo y me

cuidó, me daba mis pastillas y así... Esas buenas intenciones hacen que uno se sienta bien de algún modo". (Alejandro)

El testimonio de Alejandro añade otra capa a nuestra comprensión de cómo las relaciones en el cuarto pueden trascender lo cotidiano y convertirse en fuentes de apoyo emocional y práctico en tiempos de necesidad. Su experiencia al recibir cuidado durante una enfermedad ilustra cómo las amistades formadas en estas circunstancias pueden tener un impacto profundo y positivo en la calidad de vida de los individuos. No obstante, como bien apuntan Iván y Diego, la convivencia también puede presentar desafíos significativos.

“A mí siempre me ha gustado tener ordenado, pero luego estos chavos no ayudan, tiran sus cosas y el cuarto se ve mal, no me gusta como se ve, ya les he dicho y no entienden” (Iván)

“Siempre hacía el aseo yo, pero como ellos me querían sacar de su cuarto, le decían al coordinador que yo no lo hacía” (Diego)

Los conflictos sobre el orden y la limpieza son fuentes comunes de conflicto". Estos desafíos subrayan la importancia de establecer normas de convivencia claras y equitativas para garantizar que la habitación siga siendo un espacio donde todos los moradores se sientan incluidos y respetados. En resumen, la habitación, aunque pequeña, es un microcosmos de la vida social que desempeña un papel crucial en la formación de redes de amistad y en la inclusión social de los moradores. Estos vínculos no solo enriquecen la experiencia universitaria, sino que también proporcionan el apoyo emocional necesario para navegar los desafíos de la vida lejos del hogar.

4. 6 Las relaciones entre moradores que hablan la misma lengua

En la CUI, la consolidación de identidades intraétnicas es necesaria para que haya inclusión. Los estudiantes, una vez que se adaptan a la dinámica de la CUI, construyen sus procesos de socialización en búsqueda de una identidad compartida (Urteaga, 2019). Estas primeras relaciones se establecen frecuentemente dentro del mismo grupo étnico, lo cual, según Alejandro, facilita una mejor comprensión mutua debido a costumbres y tradiciones comunes.

Pues digamos que con ellos nos entendemos un poco mejor, porque traemos las mismas costumbres y también las mismas tradiciones a diferencia de los que están aquí (los otros estudiantes). [..]nos entendemos más, tal vez sea porque venimos, ahora sí como quien dice, de pueblo y es más chida la convivencia”

Esto permite crear puentes que los ayuden a adaptarse a un nuevo entorno académico y, a su vez, actúan como un mecanismo de resistencia cultural que permite a los estudiantes reforzar su identidad y proporcionar un espacio seguro para expresarse. Sin embargo, estas relaciones interétnicas también pueden actuar como un impedimento para la inclusión (Guzmán, 2017). La utilización exclusiva de lenguas indígenas entre grupos específicos puede generar barreras comunicativas que excluyen a aquellos que no pertenecen a estos grupos lingüístico, tal como lo refiere Laura:

“Cuando hablo amuzgo con mi compañera, me siento como en mi casa... no lo quiero perder. No quiero dejar de hablar ese dialecto... Cuando queremos chismear hablamos nuestro dialecto, porque nadie nos entiende.”

Sin embargo, estas relaciones intraétnicas también pueden actuar como un impedimento para la inclusión. La utilización exclusiva de lenguas indígenas entre grupos específicos puede generar barreras comunicativas que excluyen a aquellos que no pertenecen a estos

grupos lingüísticos. Como refleja Laura, hablar amuzgo con su compañera preserva su lengua materna y le permite comunicarse en privado, excluyendo a otros. Esta exclusividad puede llevar a la percepción de exclusión social y aislamiento entre los estudiantes que no hablan la lengua, como lo expresa Bernardo, quien siente incomodidad y alienación al no poder participar en conversaciones:

“Los Me’phaa son los que hablan más así cuando están eh... cuando quieren hablar de un tema que les da pena o así, lo hablan en su lengua, pues los que no entendemos nos quedamos así nada más, tal vez hablan de nosotros, pero nosotros ni en cuenta” (Bernardo)

“Sí, me ha pasado que a veces vamos a tomar algo, ya sea un... refresco, una caguama o algo. Y los que están ahí, que hablan me’phaa empiezan, así como a hablar, como que se le quedan mirando a uno ¿no? Y ahí uno dice a lo mejor están hablando de mí, pues sí se siente incómodo ahí.” (Iván)

“Tenía una compañera que tenía una amiga y se ponían a hablar en su lengua, lo que yo hacía era salirme, no sabía si se reían de mí, porque se me regresaban a ver y se reían Me sentía incómoda, a lo mejor estaban diciendo algunas cosas de mí, pero no les entiendo.” (Jade)

Las diferencias dialectales dentro de la misma lengua también pueden ser fuente de conflictos y malentendidos, lo que complica aún más las interacciones.

Estaba hablando de un perro y yo le dije, bueno en mi conversación decía perro y él lo interpretó como frijol, y entonces me dijo ¿que el frijol qué? y ya le digo no ¿de qué frijol me hablas? Dice, no es que tú dijiste esa palabra, y le digo: "no, para mí no es frijol, para mí es perro esto. y Dice: "Ah, es que en mi dialecto eso significa frijol" (Manuel)

“Hay algunos, este, algunas palabras que son diferentes o sea no, no sé porque, pero ahí, este, diferencia entre, entre los de la montaña alta y los de la Montaña baja. O sea, yo siento que, hablan más como, como mixteco que como que hablan tan rápido, y nosotros no. Y con las palabras que como que dices no pues nosotros lo decimos de otra forma y ustedes lo dicen de otra forma.” (Diego)

Por otro lado, las interacciones interétnicas presentan tanto desafíos como oportunidades para el enriquecimiento cultural y lingüístico. Algunos estudiantes buscan activamente aprender frases de otras lenguas indígenas, lo que demuestra un respeto y curiosidad hacia otras culturas. Este tipo de intercambio puede fortalecer la inclusión y promover un ambiente más diverso y acogedor.

“Cuando están hablando mixteco y yo digo qué bonito habla el compañero, me integro. Les digo que me enseñen a hablar e intercambiamos palabras” (Iván)

Aunque la formación de comunidades de apoyo basadas en lenguas indígenas es un aspecto crucial de la vida en la CUI, muchos estudiantes se encuentran en la encrucijada de tener que adoptar el español como su principal medio de comunicación. La preferencia por el español se fundamenta en la percepción de que facilita una comunicación universal dentro de la institución y es indispensable para su éxito académico.

Bernardo explica esta necesidad destacando cómo el español se convierte en una herramienta esencial para cumplir con las exigencias académicas: “Porque es lo más necesario para lo que son nuestras, nuestra formación académica, como le digo, para exposiciones, siempre se necesitan palabras rebuscadas o como dicen por ahí, palabras exóticas pues. Y este, yo creo que principalmente por eso.”

Este énfasis en el español como lengua de instrucción académica no solo refleja una práctica educativa, sino también una forma de discriminación institucional. Según Blanco

(2020), la exclusión de las lenguas indígenas en los programas educativos puede ser vista como una forma de discriminación que margina las culturas originarias, reforzando el español como lengua hegemónica. Este enfoque monolingüe desatiende la diversidad lingüística del estado y no reconoce el valor intrínseco de las lenguas indígenas como vehículos de conocimiento y cultura.

A pesar de esta hegemonía lingüística, muchos estudiantes utilizan sus lenguas originarias como un mecanismo de resistencia. Al mantener vivas sus lenguas maternas, los estudiantes afirman su identidad cultural en un contexto que tiende a favorecer la asimilación. Este acto de resistencia es significativo, pues combate la potencial erosión de sus culturas y lenguas originarias, preservando un enlace vital con su herencia.

Sin embargo, al mismo tiempo, en un contexto en el que coexisten lenguas muy diversas, el español se constituye como una especie de lengua franca que posibilita la comunicación, tanto académica como de convivencia social, entre hablantes de varios idiomas que conviven en espacios comunes. El uso del español, aunque necesario para la navegación académica y profesional, plantea desafíos en términos de inclusión y aceptación cultural. Al priorizar una sola lengua, la universidad inadvertidamente puede estar contribuyendo a un ciclo de marginalización cultural, donde los estudiantes pueden sentir que su identidad está siendo subordinada a las exigencias de la conformidad lingüística. El reto, en este caso, es el desarrollo de actividades académicas y culturales en la universidad que estimulen el respeto, preservación y desarrollo de las lenguas originarias.

4.7 Dificultades en las relaciones con los otros.

La CUI pretende ser un espacio de inclusión y apoyo para estudiantes indígenas durante su etapa universitaria. Sin embargo, según las narrativas de los moradores, emergen ciertas prácticas y dinámicas que complican esta inclusión y presentan problemas en las relaciones interpersonales. Iván expresa su frustración con la falta de cooperación en tareas domésticas, esta situación refleja cómo las discrepancias en expectativas de limpieza y orden pueden generar tensiones y afectar negativamente la experiencia de convivencia, haciendo sentir a algunos estudiantes incomprendidos o desvalorizados.

Diego enfrentó una situación compleja que socavó la confianza y armonía en su entorno, debido a una relación complicada con sus compañeros de cuarto. Estos últimos lo acusaron ante el coordinador de no cumplir con sus tareas de aseo y de ser conflictivo, con el objetivo aparente de expulsarlo de la casa. Sin embargo, el coordinador optó por trasladarlo a otro cuarto en lugar de expulsarlo. Este tipo de conflictos erosiona las relaciones personales y puede resultar en consecuencias administrativas injustas para los implicados. Detrás de una fachada de camaradería, emergen prácticas que desafían los principios de inclusión que la Casa del Universitario Indígena (CUI) busca promover.

Algunos estudiantes han reportado que son sometidos a rituales de iniciación que, aunque en teoría se presentan como bromas, pueden resultar humillantes o intimidantes. Entre estas prácticas se incluyen requerimientos como que los hombres se vistan de mujer o para ser aceptados en la comunidad. Aunque quienes organizan estos rituales los califican como "bromas inocentes", en realidad pueden ser percibidos como irrespetuosos y discriminatorios. Este tipo de prácticas fomenta la exclusión en lugar de la acogida, contradiciendo los objetivos inclusivos de la CUI.

El alcohol, aunque prohibido en la CUI, juega un papel dual en las dinámicas sociales entre los estudiantes. Bernardo menciona cómo el consumo de alcohol en reuniones informales ha facilitado la formación de amistades: "en los pedas, ahí los conocí a algunos, ahí me empecé a llevar más con ellos". Sin embargo, el alcohol también ha sido un factor en la creación de problemas serios y malentendidos, como ilustra la experiencia de Laura: "Una compañera, me juzgaba sin conocerme, hasta que un día me dijo sería, no me lo dijo directamente, pero yo pasaba por ahí y dijo mi nombre... yo no le contesté porque ella no estaba en sus cinco sentidos" (Laura).

Un caso particularmente problemático involucra a un nuevo morador que, al ser presionado a participar en el consumo de alcohol como parte de una "bienvenida", optó por esconderse. Esto resultó en una situación que alarmó a toda la casa y llevó a sanciones colectivas: "durante su primer día, sus compañeros de cuarto le invitaron unas cervezas, por su bienvenida, por lo cual decidió esconderse" (Elías).

Este análisis revela que, mientras la CUI tiene la intención de ser un espacio de apoyo para estudiantes indígenas, aún enfrenta desafíos significativos que requieren atención y acción decidida para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de un ambiente verdaderamente inclusivo y respetuoso.

4.8 Breve apunte sobre la politización de las casas de estudiante en la uagro

Las Casas del Estudiante en la UAGro, incluida la CUI, son fundamentales para la inclusión social de los estudiantes. Sin embargo, también son arenas donde se ejerce y se reproduce el poder a partir de una serie de prácticas y procedimientos (Foucault, 2009; 2011) puesto que las casas son espacios de interacción entre los funcionarios y los

individuos. Esto se evidencia en la manera en que cada una de las casas están influenciadas por diferentes corrientes políticas universitarias y cómo esto afecta la vida diaria de los estudiantes y condiciona su estancia en dichos espacios.

Dado que la CUI tiene una alta demanda, algunos estudiantes tienen que esperar semanas o meses para poder obtener un espacio, y ante la falta de recursos para poder solventar el hospedaje, optan por ingresar a estos albergues, tal es el caso de César, Elías y Alejandro. Si bien, no les cobran una cuota alta por el hospedaje (puesto que los apoyan con el mantenimiento), hay una especie de acciones que sí se les requiere:

“No nos pedían nada a cambio para estar en la casa...bueno sí, recuerdo que nos decían que en las elecciones apoyáramos a los candidatos de la corriente de la casa”
(Elías)

“Se organizaban reuniones cada mes, o te pedían que fueras a eventos del rector, aunque tuviéramos clases [...] si uno faltaba le ponían sanción” (César)

“En tiempos de elecciones nos decían que buscáramos ser consejeros porque nos apoyarían en la candidatura” (Alejandro)

Entonces, las casas del estudiante trascienden la asistencia habitacional y entran en el terreno de la influencia política y el compromiso obligado, lo que podría percibirse como una especie de condicionamiento político hacia ciertos grupos de poder dentro de la universidad. Este fenómeno mayor relevancia, dado que las elecciones a rector, director y consejeros universitarios se determinan por el voto universal. Se trata de un fenómeno generalizado en muchos espacios de la administración pública donde los grupos que detentan el control consideran como patrimonio propio los cargos y servicios que se

ofrecen, una forma de patrimonialismo político que conduce al control político de los beneficiarios.

Por tanto, en muchas ocasiones, los estudiantes indígenas buscan cambiarse a la Casa del Universitario Indígena en cuanto aparezca una oportunidad, puesto que ven en la CUI un espacio diferente a las casas de estudiante. “No, pues sí hay una diferencia desde que uno llega” (César); “Aquí no te tratan como allá” (Alejandro). Pues el apoyo no está condicionado, al menos directamente, como el resto de las casas de estudiante. Incluso los estudiantes que no estuvieron en una casa de estudiante se dieron cuenta de estas diferencias.

“Tenemos aquí un compañero, que llegó aquí de una casa que le decían la IMA, me parece, la que está en el centro, dice que ahí era obligatorio, pues los obligaban a ir eventos, a... mítines, a botear y todo eso, pero acá no se da ese tipo de obligaciones” (Bernardo)

A pesar de esto, existen ciertas sutilezas donde la influencia del grupo hegemónico está presente, pues el coordinador de la casa pertenece al equipo de trabajo del rector en turno, y en la mayoría de las entrevistas, los estudiantes mostraban su agradecimiento al rector actual de la UAGro. Asimismo, los estudiantes reconocen que estar en “su línea política” tienen mejores beneficios o recursos que el resto de los moradores. Si bien, no son obligados a participar en estas actividades, es evidente el apoyo directo con quienes sí participan, como lo señala Iván:

“Eso se ve luego (hablando de la diferencia con quienes están en su línea), ahora sí, como dicen por ahí, lo que se ve no se pregunta (ríe). Es obvio que ellos tienen mejores privilegios”

En contraste, con el resto de las casas de estudiante, la CUI parece un entorno relativamente libre de presiones directas. Esta percepción de un espacio menos politizado hace que la CUI sea especialmente atractiva para los estudiantes indígenas, quienes buscan un espacio sin estar sometidos a una politización persistente como en otras casas de estudiante. No obstante, la aparente falta de presiones políticas en la CUI no implica una completa ausencia de influencia política, pues a partir de sutilezas, se perciben las ventajas que se les confieren a estudiantes alineados con la política del rector, por lo que esta politización es más implícita.

Las Casas del Estudiante en la UAGro, pese a su rol en la promoción de la inclusión social, reflejan la compleja interacción entre educación y política. La sutil influencia política que permea estas instituciones implica que la experiencia estudiantil está intrínsecamente ligada a dinámicas de poder que pueden afectar su autonomía y bienestar. En este contexto, la CUI se destaca como un caso peculiar: aunque es percibida como menos politizada, sigue albergando sutiles formas de influencia política que condicionan los beneficios recibidos por los estudiantes alineados con el grupo hegemónico.

4.9 Conclusiones: la CUI, un espacio que acoge

La CUI significa para las y los moradores un espacio que les ha acobijado y brindado un espacio seguro para continuar sus estudios. Pues sin la ayuda de alguno de los beneficios que reciben, les resultaría difícil continuar con sus estudios universitarios. De ahí que todos

los moradores respondieran afirmativamente a la pregunta: ¿recomendarías a la siguiente generación vivir en la CUI?,

Este capítulo ha explorado en profundidad cómo la Casa del Universitario Indígena (CUI) de la Universidad Autónoma de Guerrero facilita el acceso y la inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior. A través de un enfoque integral que abarca hospedaje, alimentación, apoyo académico y emocional, la CUI se establece como un pilar fundamental en la estrategia de inclusión de la UAGro.

La CUI elimina preocupaciones económicas, como el pago de renta, luz y agua, esto facilita que los estudiantes se concentren en sus estudios y se adapten a la vida universitaria sin la carga de dificultades económicas. Además, la creación de un entorno de apoyo y pertenencia es necesario para facilitar la transición de los estudiantes de entornos rurales a urbanos. Este enfoque aborda las necesidades básicas, emocionales y sociales, porque una inclusión efectiva debe considerar múltiples dimensiones de la experiencia estudiantil.

Sin embargo, la transición a la CUI no siempre cumple con las expectativas de los estudiantes, quienes a menudo experimentan un choque cultural y emocional al ingresar. La ausencia de una bienvenida estructurada y el ingreso diferido son factores que contribuyen a sentimientos de aislamiento y desconexión. Estos desafíos subrayan la necesidad de mejorar los procesos de acogida y orientación para facilitar una transición más suave y permitir una integración comunitaria más rápida y profunda.

Las interacciones en espacios comunes como el comedor y la biblioteca son vía para la construcción de una comunidad inclusiva dentro de la CUI. Estos espacios facilitan la socialización, el intercambio académico y, a su vez, son esenciales para la formación de redes de apoyo entre los estudiantes. No obstante, existen problemas relacionados con la

distribución de recursos y las tensiones en la convivencia. Estos desafíos resaltan la importancia de desarrollar estrategias para promover la equidad y el respeto mutuo, que refuercen la cohesión más allá de las fiestas.

Las lenguas indígenas desempeñan un papel dual dentro de la CUI, fortalecen la identidad cultural y facilitan la inclusión, pero también crean barreras para aquellos que no comparten el mismo idioma. Este fenómeno enfatiza la necesidad de promover estrategias de inclusión intercultural que valoren todas las lenguas y culturas presentes. Al hacerlo, se fomentaría un ambiente más diverso y acogedor, donde todas las expresiones culturales son respetadas y valoradas.

La influencia política es una dimensión compleja que afecta la experiencia estudiantil en las Casas del Estudiante, incluida la CUI. Aunque la CUI es vista como un espacio menos politizado, la presencia de dinámicas políticas sugiere la necesidad de abordar estas influencias para asegurar un entorno verdaderamente inclusivo y equitativo. Esto permitiría a los estudiantes desarrollarse en un entorno de apoyo genuino, libre de coacciones políticas.

Para potenciar el papel de la CUI en la inclusión de estudiantes indígenas, es esencial implementar mejoras continuas. Estas incluyen la mejora de los procesos de bienvenida, con orientaciones estructuradas y programas de tutoría que faciliten la adaptación y reduzcan el aislamiento inicial. También se deben fomentar la equidad en los espacios comunes, así como la revisión y el ajuste de las políticas de distribución de recursos para prevenir conflictos y promover un ambiente de apoyo mutuo y equidad.

Además, es fundamental promover la inclusión intercultural, desarrollar programas y talleres que celebren la diversidad de lenguas y culturas, y despolitizar los espacios estudiantiles, de manera que se asegure que las Casas del Estudiante sean espacios libres de presiones políticas. Por último, es imperativo evaluar y adaptar constantemente las políticas y prácticas de la CUI, utilizar la retroalimentación de los estudiantes para mejorar continuamente y mantener la CUI como un modelo de inclusión y apoyo en Guerrero y en México.

En conclusión, la Casa del Universitario Indígena es un centro vital para la inclusión y el éxito de los estudiantes indígenas en la UAGro. Al comprender y abordar las necesidades y experiencias de estos estudiantes, la CUI puede seguir evolucionando como un espacio donde la educación y la cultura convergen para crear un ambiente de inclusión.

Capítulo 5: La CUI en tiempos del COVID

La pandemia de COVID-19 marcó un punto de inflexión en la educación superior, alterando radicalmente la experiencia universitaria, especialmente para los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Este capítulo se adentra en las vivencias y desafíos que estos estudiantes enfrentaron cuando el mundo, casi de un día para otro, se sumergió en una crisis sanitaria sin precedentes. La emergencia global impuso la necesidad de transiciones académicas emergentes y la reconfiguración de las estructuras de apoyo y los espacios vitales para los estudiantes.

Al abordar estos temas, este capítulo se centra en el impacto multidimensional de la pandemia, destacando cómo los cambios obligados por la situación sanitaria afectaron no solo la educación sino también la vida cotidiana de los estudiantes indígenas. Desde la suspensión de actividades presenciales hasta el cierre de espacios clave como la Casa del Universitario Indígena (CUI) y los comedores universitarios, los estudiantes se vieron compelidos a adaptarse a una nueva realidad.

Este capítulo analiza cómo la falta de recursos esenciales y el retorno forzado a sus comunidades de origen presentaron desafíos únicos para estos estudiantes. La pérdida de un entorno académico estructurado y el soporte comunitario de la CUI significaron no solo superar las barreras en su aprendizaje, sino también lidiar con la integración de responsabilidades domésticas y comunitarias que antes eran ajenas a su rutina académica. Estos cambios pusieron de relieve la interconexión entre el espacio académico y el espacio personal y cómo la perturbación de uno afecta al otro.

Además, se detalla cómo la transición a la estrategia "UAGro en Línea" expuso y exacerbó la brecha digital, mostrando que la falta de acceso a tecnología y conectividad adecuadas se convirtió en una barrera que amplió las desigualdades preexistentes. La adaptación a nuevas modalidades de aprendizaje en línea, la gestión de la inestabilidad de la conexión a internet y la necesidad de desarrollar nuevas habilidades digitales son discutidas como elementos críticos que influyeron en la experiencia educativa de los estudiantes indígenas durante la pandemia.

Este capítulo también reflexiona sobre la resiliencia y las estrategias de adaptación que los estudiantes desarrollaron en respuesta a estas adversidades. La creación de nuevos sistemas de apoyo mutuo, la reorganización de sus economías personales y la búsqueda de alternativas para continuar su educación son exploradas como testimonios de su capacidad para superar los desafíos de la pandemia.

En última instancia, este análisis busca proporcionar una comprensión de cómo la pandemia de COVID-19 cambió la educación y la vida de los estudiantes indígenas en la UAGro, y cómo estos cambios pueden informar futuras estrategias para hacer que la educación superior sea más inclusiva, adaptable y equitativa en tiempos de crisis.

5.1 Crónica de un retorno anunciado: el inicio de la pandemia y el retorno a casa

En diciembre de 2019, el mundo comenzó a escuchar noticias sobre un nuevo virus emergente en la ciudad de Wuhan, China. Este virus, que más tarde se conocería como SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID-19, se propagó rápidamente a nivel mundial, lo que llevó a la Organización Mundial de la Salud a declarar una pandemia global en marzo de 2020. Las naciones de todo el mundo tomaron medidas drásticas para contener la expansión del virus, implementaron confinamientos, cerraron fronteras y establecieron cuarentenas. Estas acciones transformaron radicalmente la dinámica social y económica e impactaron las interacciones cotidianas.

En México, los primeros casos de COVID-19 se confirmaron a finales de febrero de 2020, y para marzo, el gobierno mexicano comenzó a implementar medidas restrictivas que incluyeron la suspensión de actividades no esenciales y el cierre de escuelas y universidades, en este caso la UAGro. Estas medidas afectaron la vida cotidiana de millones de personas, incluyendo a la comunidad académica. En el contexto de educación superior, la ANUIES implementó una serie de propuestas para afrontar las adversidades debido a la “sana distancia”, estas incluyeron, la implementación de la docencia multimodal mediante el uso de plataformas informáticas; la adecuación de los contenidos de los programas de estudio y los criterios de evaluación y así como la reprogramación del servicio social y las prácticas de laboratorio y campo (Schmelkes, 2020; UAGro, 2021)

En línea con estos lineamientos, la UAGro implementó "El Plan de Continuidad Académica UAGro en Línea", diseñado para asegurar que las actividades escolares continuaran a pesar de la pandemia (UAGro, 2021). Este plan formaba parte de una estrategia más amplia que incluía también a "La UAGro te cuida", un programa dedicado a

la detección y atención de personas con Covid-19. Ambos programas buscaban minimizar las interrupciones en el aprendizaje y mantener la seguridad de la comunidad universitaria. Sin embargo, algunas medidas necesarias para reducir el riesgo de contagio tuvieron consecuencias no deseadas y afectaron otras políticas de apoyo a los estudiantes, como el cierre la CUI. A continuación, se detallarán las situaciones que implicó este retorno.

5.1.1 Los desafíos iniciales de la pandemia: distribución del tiempo y el espacio

El cierre de la CUI fue una medida drástica que, aunque diseñada para reducir la exposición al virus, inadvertidamente eliminó apoyos vitales para sus residentes. Esta pérdida de recursos esenciales hizo que la permanencia en las instalaciones fuera insostenible, especialmente con la amenaza inminente de contagio por Covid-19. Para los estudiantes indígenas, este cierre significó mucho más que la pérdida de un "espacio seguro"; representó la necesidad de adaptarse rápidamente a un entorno completamente diferente al regresar a sus comunidades. Gerardo captura esta abrupta transición en sus propias palabras:

“Me quedé unos días cuando inició todo... Mi mamá me escribió que me regresara y ya pues me la pasé todo el tiempo allá para ayudarles con el trabajo.” (Gerardo)

“Pues mis papás no estaban, porque se fueron a cuidar a mis abuelitos, entonces nosotros nos teníamos que hacer cargo de la casa... de los animales que tenemos ahí.”(Iván)

Esta decisión, influenciada por la preocupación familiar, llevaron tanto a Gerardo como a Iván a un entorno donde las exigencias de la educación se vieron comprometidas por las necesidades del trabajo familiar y las tareas domésticas. Sin embargo, esta situación no es única de ellos. Otros estudiantes, como Héctor, también tuvieron complicaciones

adicionales debido a la pandemia. Dedicada a la venta de artesanías, la familia de Héctor experimentó retos económicos debido al cierre del tianguis de artesanías en Chilapa, Guerrero, lo que les impedía vender sus productos. Así, aumentó la carga de responsabilidades para Héctor, quien se encontró con la necesidad de equilibrar sus estudios con el apoyo a las actividades económicas de su familia:

“Además de mis estudios, tenía que ayudar a mi familia a encontrar nuevas maneras de conseguir dinero.” (Héctor)

Estos cambios llevaron a una reducción en los horarios académicos y a la erosión de las barreras entre la vida escolar y personal de los estudiantes. Reasignar tiempo de estudio a obligaciones familiares implicó un cambio en las rutinas diarias. Sin el apoyo previo de la CUI, estudiantes como Héctor se vieron obligados a dedicar menos tiempo a sus estudios, mientras trataban de cumplir con el mismo volumen de actividades académicas que antes de la pandemia, lo que comprometió su rendimiento escolar.

La adaptación a los cambios impuestos por la pandemia llevó a los estudiantes a transformar cualquier rincón disponible de sus hogares en espacios para el estudio. El desdibujamiento de límites entre diferentes áreas de la vida de los estudiantes impacta tanto su ámbito físico como psicológico (Navia y Czarny, 2021; Carrillo y Álvarez, 2021).

En las comunidades rurales, las viviendas suelen ser compactas y diseñadas para cumplir múltiples funciones simultáneamente, lo que dificulta establecer áreas claramente diferenciadas para actividades diversas. Esta falta de separación clara complicó la tarea de crear ambientes propicios para el estudio, especialmente para los estudiantes indígenas que dependían de estos espacios para su aprendizaje. La ausencia de áreas de estudio bien

definidas en el hogar se contrasta con los espacios especializados y estructurados que antes proporcionaba la CUI.

5.1.2 La pérdida de un importante recurso de inclusión: las interacciones

La pérdida de interacciones sociales y de apoyo entre pares fue un efecto perturbador del aislamiento impuesto por la pandemia. Los estudiantes, que antes encontraban en la Casa del Universitario Indígena (CUI) un entorno rico en soporte y comunidad, se vieron abruptamente sumergidos en una soledad que afectó su bienestar emocional. Esta transformación se refleja en el testimonio de Héctor, quien articula cómo la ausencia de un contexto comunitario intensificó su sensación de aislamiento:

“La soledad fue lo más difícil. Antes, en la casa, siempre tenía con quién hablar o dónde ir si necesitaba ayuda. En mi casa, estaba solo con mis pensamientos y mis preocupaciones.”

Esta experiencia no fue aislada. Al perder el ambiente de comunidad que la CUI proporcionaba, los estudiantes indígenas experimentaron una disminución en sus interacciones sociales. Este cambio representó un ajuste de rutina para el tejido social en el que estaban inmersos. La transición de un entorno comunitario y colaborativo a uno de aislamiento implicó mucho más que la ausencia física de otros; significó la pérdida de intercambios espontáneos y relaciones interpersonales que son fundamentales para enriquecer el proceso de aprendizaje y la experiencia universitaria en su conjunto.

La intensidad de la soledad descrita por Héctor es una manifestación aguda de cómo el aislamiento puede desestabilizar el bienestar emocional. El “estar solo” implica sentirse desconectado y aislado, sin acceso a las redes de apoyo habituales que proporcionan consuelo y comprensión frente a desafíos personales y académicos. La experiencia

emocional del aislamiento se amplifica debido a que la soledad no fue una elección; los estudiantes fueron catapultados a esta situación, lo que les provoca sentimientos de desamparo y ansiedad.

“Pues, fue difícil porque mis amigos no estaban, ¿con quién hablaba y me entendiera?, la verdad esos momentos fueron de mucho estrés” (Diego)

“... uno convivía diariamente con una persona, pues ya le agarrabas un cariño, hasta de tu familia le decías, por así decirlo, pero cuando nos fuimos ya no había esa comunicación” (Franco)

Transitar de un ambiente comunitario y colaborativo a uno de aislamiento implica más que la ausencia física de otros; representa la pérdida de intercambios espontáneos y la disolución de las redes sociales que son cruciales para el aprendizaje y la experiencia universitaria. Las vivencias de los estudiantes sobre cómo las amistades en el entorno de la CUI se convirtieron en fuentes vitales de apoyo emocional y práctico, contrasta marcadamente con la soledad descrita por Héctor durante la pandemia.

Las vivencias de los estudiantes ante la pandemia muestran cómo Antes de la pandemia, las interacciones dentro de la CUI creaban un entorno enriquecedor que facilitaba la inclusión social y emocional, especialmente importante para los estudiantes indígenas. En estos espacios, encontraban un lugar para fortalecer su identidad cultural y establecer redes de apoyo. Durante la pandemia, el aislamiento rompió estas estructuras de apoyo, y destacó cómo la ausencia de un entorno comunitario y las redes de apoyo de la CUI llevó a muchos estudiantes a encontrarse con barreras académicas y desafíos emocionales y sociales amplificados.

Esta evidencia demuestra cómo la interrupción de las interacciones habituales y la emergencia de una soledad forzada desestabilizaron las dinámicas de inclusión. Este cambio emergente en la vida de los estudiantes alteró sus rutinas diarias y modificó las condiciones bajo las cuales ellos podían participar plenamente y sentirse parte de la comunidad universitaria. Dicho cambio revela claramente la disrupción en las redes de apoyo y la emergencia de una soledad impuesta que desafió la capacidad de los estudiantes para mantener su equilibrio emocional y académico.

5.2 'UAGro en línea': implicaciones académicas y sociales para los estudiantes indígenas durante la pandemia.

La estrategia "UAGro en Línea" se implementó para que los estudiantes de la UAGro continuaran su aprendizaje a través de herramientas digitales, en relación con los lineamientos y medidas sanitarias establecidos por las autoridades nacionales y del estado de Guerrero durante los meses de abril a julio de 2020. Según datos de la UAGro (2021), se realizaron varias acciones clave.

Primero, se estableció un repositorio abierto de recursos educativos utilizando *Google Education* como herramienta emergente. Este esfuerzo se enfocó en desarrollar estrategias y acciones basadas en herramientas y aplicaciones digitales para apoyar la continuidad académica.

Además, durante el plan de continuidad académica, los estudiantes utilizaron diversas herramientas y recursos digitales disponibles en el portal. Esto les permitió participar en actividades académicas síncronas y asíncronas, garantizando así la continuidad del proceso de aprendizaje durante la contingencia. Este enfoque fue crucial para concluir el semestre de manera exitosa.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de la universidad, esta estrategia emergente no se pudo implementar completamente debido a que ignoró las realidades vividas por muchos estudiantes guerrerenses, especialmente los estudiantes indígenas. Las barreras digitales, ya discutidas en el capítulo 3, se ampliaron durante la pandemia y complicaron el proceso de inclusión que tenían los estudiantes. A continuación, se presentarán las realidades y desafíos que implicó esta medida.

5.2.1 El acceso a internet y otras barreras digitales

La transición a las plataformas digitales, aunque fue una medida necesaria, puso de manifiesto desigualdades preexistentes. Los estudiantes indígenas se encontraron con múltiples dificultades que reflejaban diferencias en el acceso previo a la tecnología, la capacitación y el soporte pedagógico, lo que acentuó la brecha digital (Lloyd, 2020) en la que ya se encontraba. Franco relata la dificultad de adaptarse a nuevas plataformas, una experiencia que fue común entre sus pares:

“Las clases fueron difíciles y diferentes, porque no conocíamos la forma de trabajar en lo que es la plataforma de Classroom, igualmente, lo que es la plataforma de zoom... Entonces todo era muy confuso”

Por otro lado, Alejandro y César destacan cómo la educación en línea transformó las materias prácticas en ejercicios teóricos, perdiendo la esencia de la experiencia práctica:

"...hay materias que son prácticas y no es lo mismo ver pura teoría. Usamos software, pero a veces son de pago o no son compatibles con nuestras computadoras, lo que afecta nuestras prácticas porque tal vez no contamos con ese software." (Alejandro)

“Era complicado, sobre todo cuando teníamos que hacer nuestras prácticas, porque ¿cómo le íbamos a hacer, si aquí en línea era puro ‘copiar y pegar’... pero eso en la vida real no pasa.” (César)

La falta de un acceso estable a internet es otra dimensión que impactó en las vivencias de los estudiantes indígenas. Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2022), solo el 57% de los hogares en Guerrero tienen acceso a internet, y esta cifra disminuye al 32% en zonas rurales. Bernardo describe cómo la inestabilidad de su conexión afectó sus actividades académicas:

"Tengo Internet, pero es muy inestable y la señal de celular no llega mucho, fallaba más en las mañanas, cuando tenía mis clases, porque en la tarde todo bien."

La falta de acceso a internet, tiene un impacto directo en la capacidad de los estudiantes para participar en el aprendizaje en línea. La inestabilidad mencionada por Bernardo, además de mostrar una interrupción técnica, evidencia cómo el acceso desigual al internet puede determinar el éxito o fracaso de la experiencia educativa en momentos críticos como los que suscitó la pandemia. Por otro lado, Héctor expone una situación donde el acceso limitado a internet afectó su permanencia en las clases virtuales:

“Uno pagaba su ficha para tener internet unas dos horas, pero luego las clases se tardaban un poco más y me sacaba el Zoom, así que luego no me quedaba a toda la clase.”

Héctor detalla cómo la restricción de tiempo en su acceso a internet resultó en una participación incompleta en las clases, lo que implica la existencia de una barrera que trasciende la mera conexión y se adentra en temas de equidad y justicia educativa. Este

inconveniente, derivado de la interrupción tecnológica, es una ilustración contundente de cómo las infraestructuras digitales inadecuadas pueden interferir en el proceso formativo de los estudiantes, como recuerda Laura:

“La verdad no ahorita por lo mismo de que si te falla el Internet o porque si no tienes a veces hay compañeros que no cuentan lo que es con la computadora o internet [...] pues ahorita como que cada quien ahorita anda con su rollo de que si quieren entrar o no como quieren los maestros te ponen una calificación.”

Si las restricciones tecnológicas y estructurales afectaban la educación antes de la crisis global, la transición abrupta a la educación en línea, forzada por la pandemia, exacerbó estas dificultades, transformando radicalmente la manera en que los estudiantes interactúan con sus profesores y acceden a la educación. Iván, enfrentando directamente la brecha digital, explica: "El Internet ha fallado mucho no hay señal más allá del teléfono."

Esta declaración pone de manifiesto cómo la falta de conectividad impactó en su capacidad para participar en clases, de manera que era necesario que los profesores adaptaran las estrategias educativas a las realidades tecnológicas de los estudiantes, particularmente aquellos en comunidades remotas o desfavorecidas.

Gerardo, por ejemplo, enfrentó grandes dificultades porque no podía enviar sus trabajos desde su casa, obligándolo a desplazarse a la cabecera municipal para enviarlos desde un ciber, con el riesgo de que los trabajos no llegaran a tiempo. Laura, por su parte, por quedarse en Chilpancingo y buscar trabajo, ya que en sus lugares de origen no tenían internet. Diego se hospedó en la casa de un amigo durante varios meses:

“Desde marzo me vine para Chilpancingo con un amigo, porque se va mucho la señal de teléfono y no puedo estar en mis clases en línea. Así que por cuestiones de la escuela me vine para acá, porque allá no hay internet.”

Diego enfrentó tal desafío con la conectividad en su comunidad que se vio obligado a reubicarse, apoyándose en las redes de apoyo que había construido previamente. César compartió una experiencia similar:

“Como yo soy de un pueblo marginado, no podía conectarme a mis clases y me tuve que mover aquí.”

Estos cambios reflejan aspectos de la brecha digital, donde la geografía puede dictar la calidad de la educación en línea que un estudiante puede recibir. Según Navia y Czarny (2021), las barreras tecnológicas se acentúan según el contexto y la capacidad socioeconómica de los estudiantes, colocando a los estudiantes indígenas en una posición de desventaja. Además, la necesidad de moverse a otro lugar también se derivaba de otros problemas relacionados con las barreras digitales. Iván, por ejemplo, explicó cómo los problemas técnicos con Google Classroom y su correo electrónico le causaron malentendidos y errores en la entrega de sus trabajos.

Las medidas adoptadas no resolvieron todos los desafíos de la educación digital. Schmelkes (2020) argumenta que la educación digital implica tanto el acceso como la calidad y continuidad de ese acceso. La inestabilidad de la red y las limitaciones temporales del acceso se convierten en desafíos para el aprendizaje. No basta con tener acceso a recursos tecnológicos; es necesario que este acceso sea continuo, estable y que permita a los estudiantes participar plenamente en sus actividades escolares.

5.2.2 Reconfiguración de las dinámicas de interacción entre alumnos y profesores ante la COVID-19

Antes de la pandemia, la mayoría de las interacciones entre y profesores se caracterizaban por la proximidad física y la comunicación directa en el aula (Castro, 2021). Estas interacciones facilitaban un apoyo académico más personalizado ya que, en cierto sentido, permitía a los profesores detectar y atender rápidamente las necesidades de los estudiantes. Para los estudiantes indígenas, la presencia de profesores indígenas jugaba un rol importante al ofrecer un entendimiento cultural y lingüístico más cercano. Bernardo, por ejemplo, expresaba satisfacción con su desarrollo académico en un entorno donde el contacto directo y el apoyo eran constantes.

Alejandro comparte una experiencia similar, destacando la importancia de la representación cultural en la academia:

"Cuando él llegó, se presentó y preguntó quiénes éramos de pueblos originarios. Yo no quería levantar la mano, pero él dijo que también era indígena y que teníamos un amigo para lo que fuera."

Estas relaciones prepandemia permitían una comunicación rica y multidimensional, donde los gestos y el lenguaje corporal jugaban un papel vital. Los profesores podían identificar las dificultades de los estudiantes de manera más inmediata y ofrecer soluciones personalizadas. Además, al compartir un contexto cultural similar, los profesores indígenas podían integrar elementos de la cultura indígena en el proceso de enseñanza, haciendo que los estudiantes se sintieran más comprendidos y valorados.

Sin embargo, la realidad no era uniformemente positiva. Laura señala algunas inconsistencias: "También había uno que otro maestro que no iba, no se presentaban... solamente mandaban trabajos y, ahora con la pandemia, no sabemos nada de él."

Este testimonio revela que, incluso antes de la pandemia, la interacción profesor-estudiante podía ser inconsistente. Aunque la comunicación directa en el aula permitía un aprendizaje personalizado, no siempre se llevaba a cabo de manera efectiva. Para los estudiantes indígenas, la relación con sus profesores era fundamental, encontrando en ellos no solo educadores sino también mentores. Más allá de la conectividad, los problemas con las plataformas de aprendizaje también presentaron desafíos considerables. Por ejemplo, el uso de Zoom por los maestros de Jade planteó diversas dificultades. Algunos docentes requerían que los estudiantes mantuvieran la cámara encendida durante toda la clase, lo que era inviable para Jade:

“Algunos maestros nos pedían que tuviéramos la cámara prendida todo el tiempo, pero en mi casa no se podía, porque atrás estaba mi mamá haciendo sus actividades.”

Esta demanda de vigilancia constante por parte de los profesores, según Diego, se debía a que muchos compañeros, especialmente en contextos urbanos, no encendían sus cámaras o no prestaban atención durante las clases. Esta falta de interacción visual dificultaba la evaluación del compromiso y la participación de los estudiantes. Como resultado, los profesores implementaron distintas prácticas para superar estos desafíos ante la pandemia (Linares, García y Martínez, 2021). En este contexto, se estableció la política de que las cámaras debían estar encendidas en momentos específicos: al inicio de la clase para verificar asistencia, durante las participaciones para asegurar la interacción activa, y al final de la clase para confirmar que los estudiantes permanecían hasta el término de la sesión.

Esta medida era solo una de las estrategias que los profesores implementaron para adaptar las clases al entorno virtual. Sin embargo, lejos de ser completamente satisfactorio o adaptable, muchos profesores esperaban replicar la misma dinámica y obtener resultados similares a los de las clases presenciales. Esto llevó a la aplicación de medidas que podían percibirse como drásticas e incluso intrusivas. Estas prácticas no siempre consideraban la intimidad de los hogares, que se veía comprometida al obligar a los estudiantes a exponer su entorno doméstico. Este enfoque refleja una falta de adaptación a la diversidad de contextos de vida de los estudiantes, ignorando cómo estas políticas podrían afectar la sensación de seguridad y privacidad dentro de sus propios hogares (Álvarez, 2020).

Analizando las dinámicas educativas antes y durante la pandemia, se observa una transformación en las interacciones entre profesores y estudiantes y en la efectividad de los métodos de enseñanza. Antes de la pandemia, la enseñanza presencial permitía una comunicación personalizada y directa, esencial para estudiantes indígenas que necesitaban apoyo emocional y orientación contextual de sus profesores.

5.3 Las condiciones del regreso presencial

El retorno a las actividades presenciales en la educación superior, después de un extenso período de enseñanza remota, debido a la pandemia por COVID-19, representó un enorme desafío para los estudiantes. Ahora bien, el regreso a la CUI, más que un regreso proporcionado por la Universidad fue un regreso necesario por las limitaciones ya descritas anteriormente:

“De hecho, la casa debería permanecer cerrada, pero nosotros pedimos de favor al encargado que mantuviera abierto, pues, para que tomáramos nuestras clases y él,

pues accedió. Dijo: —sí, está bien. No hay los servicios que hay normalmente, ahorita los puedo apoyar solamente con el internet” (Alejandro)

Entonces, aún sin los servicios que ofrecía la casa, tuvieron que regresar a la CUI al menos por tener un espacio donde la conectividad a internet les permitiera continuar con sus estudios de manera efectiva. Esta acción de resiliencia señala cómo los propios estudiantes son también agentes de su propia inclusión al buscar soluciones debido a la falta de internet que tenían en sus hogares.

5.3.1 la ausencia del comedor

El acceso a Internet, aunque vital, no compensa la ausencia de otros servicios esenciales. Los estudiantes, en su retorno a la CUI, tuvieron que enfrentar y adaptarse a la falta de recursos completos, lo que implicó desafíos adicionales, particularmente en la gestión de sus necesidades básicas como la alimentación. Diego describe cómo se organizaron para manejar esta situación:

“Pues nos turnábamos, hacíamos equipos de 4 o 5, no éramos muchos los que estábamos en la casa, así que nos cooperábamos para hacer la comida” (Diego)

El acto de turnarse para cocinar además de ser una medida práctica es un reflejo de cómo la comunidad estudiantil intenta reconstruir un sentido de normalidad y colaboración en un ambiente aún marcado por la incertidumbre. De esta manera, la solidaridad y el trabajo en equipo se convierten en estrategias esenciales para sobrevivir y adaptarse a las nuevas realidades. No obstante, la cooperación no estuvo exenta de tensiones y desequilibrios, como lo señala Elías:

“Dejamos de hacerlo, porque no todos los chavos trabajan, unos nada más se hacían que estaban haciendo algo y le dijimos, ‘ira, vale, mejor no estorbes’”

La disparidad en las capacidades y la disposición para contribuir generó fricciones entre los estudiantes, lo que influye en la experiencia comunitaria y la dinámica de trabajo conjunto y por tanto influye en el sentido de comunidad de los estudiantes. Iván aporta otra perspectiva sobre este tema, al abordar el cierre del comedor y sus propias limitaciones culinarias:

“el comedor fue lo que se cerró y pues varios compañeros, pues cocinan ahí yo después de eso, este también digo, pues conviene más cocinar, no porque, o sea, te rinde más y la comida también se ve buena, pero, yo ahorita no sé cocinar y está difícil” (Iván)

En muchas comunidades indígenas rurales, los roles de género están arraigados en las tradiciones y prácticas culturales (Klein y Vázquez, 2020). Estos roles a menudo dictan que las mujeres aprendan y realicen tareas domésticas como cocinar, mientras que los hombres se enfocan en otras actividades, como el trabajo agrícola o artesanal. Iván, al no saber cocinar, refleja esta división tradicional de roles. Su dificultad para adaptarse a las necesidades en la CUI es un claro ejemplo de cómo la brecha de género, influenciada por normas culturales, puede resultar en desventajas en situaciones donde las habilidades de autosuficiencia son esenciales.

Por otro lado, la necesidad de adquirir ingredientes adicionales para completar las comidas se convirtió en una nueva presión económica. César y otros estudiantes encontraron que sus gastos en alimentación aumentaron, lo cual fue una carga pesada para aquellos que

dependían de becas y apoyos financieros limitados. La gestión de estos gastos adicionales se convirtió en una fuente constante de estrés y preocupación.

“Pues no tenía dinero para comer como antes, así que lo que hacía era dormir para que no me diera hambre... me levantaba a las 12 y pues ya a la una veía qué comer”
(Franco)

“Antes nos alcanzaba para comprar cosas de la escuela o para comprar algo que se nos antojara, así que cuando regresamos se nos iba casi todo en comida” (Bernardo)

El impacto económico de tener que complementar o incluso reemplazar las comidas del comedor ha sido considerable. Antes, con el comedor, podían destinar recursos financieros a otros aspectos esenciales de su vida estudiantil, como materiales y transporte. Ahora, una parte considerable de sus becas y ahorros se tiene que dirigir a cubrir el simple hecho de alimentarse adecuadamente. Aunque después de un tiempo recibían una especie de dispensa por parte del INPI, ésta no reemplazaba el apoyo que les daba el comedor.

Como se señaló en el capítulo 4, el comedor era más que un lugar para comer; era un centro vital para la interacción social y el apoyo mutuo entre estudiantes. Su cierre afectó la dinámica social y redujo las oportunidades para que los estudiantes se reunieran y compartieran experiencias y apoyo. La falta de este espacio común contribuyó a un aumento en el sentimiento de aislamiento y soledad, y disminuyó la cohesión dentro de la comunidad estudiantil

“Pues ya no es lo mismo que antes, comíamos todos juntos, o al menos la mayoría, ahora cada quién con su grupito, o se poner a ver videos y ya no hay interacción” (Héctor)

La convivencia dentro de la Casa del Universitario ha propiciado una serie de tensiones. La falta de espacios comunes para la interacción ha hecho que los desacuerdos y tensiones, que antes podían resolverse en encuentros casuales en el comedor, ahora escalen y se conviertan en conflictos más serios. Algunos compañeros no participan en las tareas comunes, y el estrés de la situación ha llevado a conflictos que antes eran menos frecuentes. Estas tensiones se han visto agravadas por el aislamiento y la falta de oportunidades para socializar y apoyarse mutuamente en un ambiente relajado y neutral.

Uno de los acontecimientos que mitigó de cierta manera esta problemática fue el descubrimiento de un comedor comunitario que se encontraba relativamente cerca de la CUI:

“Pues, eh... nos dimos cuenta de que, aquí en nuestra colonia, había un comedor comunitario, de los que había anteriormente, de los que se llamaban ¿cruzada sin hambre?, que ahorita ya es más... más este... privado, pues, porque en el gobierno de Andrés Manuel, pues, cerraron esos comedores que eran de utilidad para nosotros”
(Bernardo)

“Por lo de la pandemia, el INPI canceló esto del comedor y este... vamos a un comedor comunitario que está acá a tres calles de la casa, hacia arriba y pues... es accesible, la verdad” (Jade)

“Una persona aquí, que lo sigue haciendo funcionar de su... de su bolsa, digamos, nosotros le vamos a consumir para que no cierre pues el comedor, porque es de gran apoyo para nosotros porque la comida está barata ahí” (Alejandro)

La experiencia del comedor comunitario destaca la importancia de las redes de apoyo locales y la resiliencia de las comunidades frente a las políticas públicas adversas. La continuidad

del comedor, gracias a la iniciativa privada y al consumo solidario de los estudiantes, subraya cómo las comunidades pueden autoorganizarse y buscar soluciones creativas ante la falta de apoyo institucional.

La dependencia de soluciones temporales y la autoorganización, aunque efectiva en el corto plazo, no puede reemplazar la necesidad de un apoyo institucional robusto y sostenible. La capacidad de los estudiantes para adaptarse y encontrar soluciones alternativas demuestra su resiliencia, pero también pone de manifiesto las fallas sistémicas que perpetúan su vulnerabilidad.

El comedor comunitario, aunque no es una solución perfecta, ha proporcionado un alivio a la situación alimentaria de los estudiantes. Este comedor no solo ofrece comida a precios accesibles, sino que también ha recreado en cierta medida el espacio de interacción social que antes proporcionaba el comedor de la CUI. Este espacio se ha convertido en un nuevo punto de encuentro donde los estudiantes pueden socializar y apoyarse mutuamente, ayudando a aliviar el sentimiento de aislamiento:

“Sí, pues nos poníamos de acuerdo con la hora y de ahí nos íbamos todos juntos al comedor... les decíamos “al Vips, chavos, al Vips,” (Iván)

La iniciativa del comedor comunitario resalta la importancia de los espacios comunes para la cohesión social y el bienestar emocional. Dado que estos espacios también actúan como puntos de conexión social vitales para los estudiantes para un sentido de pertenencia y comunidad. La dependencia de soluciones temporales y la autoorganización, aunque efectiva en el corto plazo, no puede reemplazar la necesidad de un apoyo institucional robusto y sostenible. La capacidad de los estudiantes para adaptarse y encontrar soluciones alternativas

demuestra su resiliencia, pero también pone de manifiesto las fallas sistémicas que perpetúan su vulnerabilidad.

La respuesta de los estudiantes y la comunidad al desafío del cierre del comedor institucional refleja una capacidad admirable para la adaptación y la solidaridad. Sin embargo, también subraya una brecha crítica en la infraestructura de apoyo que debería estar garantizada por las políticas públicas. Los estudiantes indígenas, al sobrellevar la falta de recursos esenciales, muestran una vez más que la autonomía comunitaria puede ser una fuerza poderosa, pero no debe ser la única línea de defensa.

Además, la situación del comedor comunitario plantea importantes preguntas sobre la sostenibilidad a largo plazo. Dependiendo de la buena voluntad y los recursos limitados de individuos privados, estas soluciones pueden ser frágiles y estar sujetas a cambios repentinos.

5.3.2 La convivencia entre los estudiantes durante el covid-19

Durante la pandemia de COVID-19, la convivencia en espacios compartidos como la Casa del Universitario se volvió mucho más complicada debido al aumento del estrés y las tensiones derivadas de las nuevas rutinas y la incertidumbre. Esta situación condujo a conflictos y malentendidos entre los residentes. La ausencia de un espacio común donde los estudiantes pudieran interactuar y socializar informalmente aumentó la sensación de aislamiento. Para muchos, la interacción diaria era una válvula de escape importante para aliviar el estrés y mantenerse conectados emocionalmente con otros. Sin la posibilidad de reunirse en el comedor o en otras áreas comunes, los estudiantes se encontraron más aislados, lo cual complicó la convivencia y la resolución de conflictos.

“Es que era raro, pues como estábamos con eso de la sana distancia, no podíamos estar juntos, así que ni hablábamos tanto, además algunos andaban en sus clases o haciendo tareas” (Jade)

Además, la necesidad de mantener colaboraciones efectivas y una comunicación constante se volvió más difícil bajo las restricciones y el modelo de aprendizaje a distancia. Adaptarse a nuevas herramientas digitales y formas de trabajo colaborativo presentó un conjunto de desafíos técnicos y organizativos. La organización para los trabajos en equipo y proyectos grupales se complicó notablemente. Las restricciones y la falta de espacios físicos para reunirse hicieron que los estudiantes tuviesen que desarrollar nuevas habilidades de comunicación y utilizar herramientas digitales de manera más intensiva. Este proceso de adaptación fue un aprendizaje importante, pero también presentó numerosos desafíos, especialmente para aquellos que enfrentaban limitaciones tecnológicas o carecían de un espacio tranquilo y estable para participar en llamadas y reuniones virtuales.

5.4 Conclusiones: los retos de las políticas de inclusión de estudiantes indígenas ante la pandemia.

La pandemia de COVID-19 trastocó la dinámica educativa, obligando a una transición inmediata a la educación en línea y alteró las relaciones entre estudiantes y profesores. Esta situación impactó significativamente a los estudiantes indígenas, quienes enfrentaron barreras adicionales debido a la brecha digital, la falta de recursos tecnológicos adecuados y diferencias culturales. Los desafíos iniciales de esta transición se vieron reflejados en la pérdida de recursos y apoyos cruciales proporcionados por la CUI, lo que comprometió su rendimiento académico y bienestar emocional.

La estrategia "UAGro en Línea" dejó al descubierto las múltiples limitaciones que enfrentan los estudiantes indígenas en las modalidades digitales, incluyendo la falta de acceso previo a la tecnología, la insuficiente capacitación y el escaso soporte pedagógico. Estas dificultades restringieron su capacidad para participar plenamente en el aprendizaje en línea y ampliaron las desigualdades educativas preexistentes. La falta de acceso estable a internet, la insuficiente preparación tecnológica y la incompatibilidad de software y hardware emergieron como obstáculos que retornaron las desigualdades educativas que anteriormente se consideraban mitigadas.

Durante la pandemia, la enseñanza dependió en gran medida de la tecnología, lo cual redujo la capacidad de los profesores para percibir y responder a las necesidades individuales y emocionales de los estudiantes. La reconfiguración de las interacciones entre alumnos y profesores demostró cómo la proximidad física y el apoyo personalizado son esenciales para el éxito académico de los estudiantes indígenas. Sin embargo, la enseñanza en línea disminuyó notablemente estas interacciones, esto causó en los estudiantes sentimientos generalizados de frustración, aislamiento y desconexión.

La experiencia emocional de los estudiantes bajo estas condiciones técnicas adversas fue predominantemente negativa. Los sentimientos de irritabilidad y desánimo reflejan el estrés inmediato provocado por los problemas técnicos y el impacto emocional prolongado de enfrentar un sistema que parece indiferente a sus necesidades. Muchos estudiantes expresaron sentimientos de aislamiento y desconexión, ya que la falta de interacción presencial y los problemas de conectividad intensificaron su sensación de soledad. Este aspecto del aprendizaje en línea puede llevar a una disminución en la motivación y el compromiso con el aprendizaje, lo que aumenta la vulnerabilidad a la ansiedad y la depresión.

El sentido de comunidad es vital para el bienestar emocional y el éxito educativo, y su erosión en entornos en línea subraya la persistencia de ciertas barreras.

En conclusión, la pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto y exacerbado las desigualdades preexistentes en la educación superior en México, afectando especialmente a los estudiantes indígenas. El cierre de la CUI y la migración a la educación en línea demostraron que las políticas de inclusión, aunque bienintencionadas, están lejos de alcanzar una efectiva inclusión, particularmente en situaciones de crisis como la pandemia.

Capítulo 6: Conclusiones generales

La Casa del Universitario Indígena ha emergido como un catalizador esencial para la inclusión de los estudiantes indígenas en la UAGro. Al proporcionar alojamiento y alimentación gratuitos, la CUI no solo alivia las cargas económicas que estos estudiantes enfrentan, sino que también crea un entorno donde pueden cultivar un sentido de comunidad y pertenencia. Las experiencias documentadas en el capítulo 3 revelan que la CUI ha permitido a muchos estudiantes indígenas acceder a oportunidades educativas que de otro modo habrían sido inaccesibles

Este espacio es crucial para permitir que los estudiantes se concentren en su desarrollo académico y personal sin la constante preocupación por su subsistencia. La convivencia y el intercambio de experiencias con compañeros que enfrentan desafíos similares facilitan la creación de redes de apoyo mutuo, fundamentales para superar sentimientos de aislamiento y fortalecer su sentido de identidad.

Sin embargo, para que la CUI funcione como un verdadero espacio de inclusión y aprendizaje intercultural, es vital mejorar la gestión y operación de servicios como el comedor, garantizando una distribución justa y equitativa de los recursos. El análisis del capítulo 5 muestra cómo los estudiantes desarrollaron estrategias de adaptación y resiliencia durante la pandemia. Estos estudiantes demostraron una capacidad notable para gestionar múltiples responsabilidades y continuar sus estudios a pesar de las adversidades. Por tanto, la implementación de programas que fortalezcan las habilidades académicas y personales de los estudiantes, como tutorías y asesoramiento psicológico, complementaría el apoyo estructural que ya ofrece la CUI para fortalecer las redes de apoyo y la igualdad dentro del espacio.

La inclusión en la CUI debe abordar de manera efectiva la diversidad cultural, desarrollando estrategias que valoren todas las lenguas y culturas presentes. En particular, la enseñanza de lenguas indígenas contribuiría significativamente a fomentar un ambiente más diverso y acogedor, donde se respeten y valoren todas las expresiones culturales. Esta iniciativa no solo enriquecería la experiencia educativa de los estudiantes indígenas, sino que también ampliaría la comprensión y apreciación de la diversidad cultural entre todos los miembros de la comunidad universitaria. Esta propuesta es especialmente relevante, dado que los discursos de los estudiantes aún evidencian los efectos de una discriminación histórica que relega sus lenguas a la categoría de dialectos y no las reconoce como idiomas completos y ricos. Al promover la enseñanza de estas lenguas, la CUI podría desafiar estas percepciones erróneas y reafirmar la importancia y riqueza de las culturas indígenas.

6.1 La CUI como dispositivo de inclusión

La CUI se ha establecido como un espacio fundamental para la inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Al proporcionar alojamiento y alimentación gratuitos, este centro disminuye las cargas económicas de los estudiantes, permitiéndoles concentrarse plenamente en su desarrollo académico y personal sin la preocupación constante por su subsistencia.

Muchos de los estudiantes que llegan al CUI provienen de contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica y han superado diversas barreras para acceder y permanecer en la educación superior. Al tener sus necesidades básicas cubiertas en el CUI, estos estudiantes pueden enfocarse más efectivamente en su desarrollo académico y personal, evidenciando cómo el centro actúa como un puente para reducir las disparidades económicas y facilitar la igualdad de oportunidades educativas.

Más allá de la provisión de servicios básicos, el CUI se destaca como un catalizador para el desarrollo integral de los estudiantes. Las interacciones sociales en espacios comunes, como el comedor y la biblioteca, son fundamentales para la integración social y el bienestar emocional. La convivencia y el intercambio de experiencias con compañeros que enfrentan desafíos similares fortalecen los vínculos de apoyo mutuo, aumentan el sentido de pertenencia y ayudan a superar sentimientos de aislamiento. En un entorno donde las diferencias culturales y económicas son marcadas, el CUI emerge como un espacio inclusivo donde las identidades indígenas son valoradas y respetadas.

También, Las redes de apoyo que se forman dentro de la CUI son esenciales para la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria. La convivencia diaria y las actividades compartidas fomentan la colaboración y el compañerismo, permitiendo a los estudiantes compartir recursos y conocimientos. Sin embargo, es crucial mejorar la gestión y operación de servicios como el comedor para garantizar una distribución justa y equitativa de los recursos. Optimizar estos servicios puede intensificar la cohesión y el apoyo comunitario dentro del CUI, creando un entorno aún más propicio para el éxito académico y personal de los estudiantes.

A pesar de los beneficios innegables, la transición a la CUI no siempre cumple con las expectativas de los estudiantes, quienes a menudo experimentan un choque cultural y emocional. La ausencia de una bienvenida estructurada y procesos de orientación diferidos contribuyen a sentimientos de aislamiento y desconexión. Estos desafíos subrayan la necesidad de mejorar los procesos de acogida y orientación para facilitar una transición más suave y una integración comunitaria más rápida y profunda.

Las lenguas indígenas juegan un papel dual dentro de la CUI, fortaleciendo la identidad cultural y facilitando la inclusión, pero también pueden crear barreras para aquellos que no comparten el mismo idioma. Es vital promover estrategias de inclusión intercultural que valoren todas las lenguas y culturas presentes. La enseñanza de lenguas indígenas podría fomentar un ambiente más diverso y acogedor, donde todas las expresiones culturales sean respetadas y valoradas.

La experiencia estudiantil en las Casas del Estudiante, incluida la CUI, está marcada por una dimensión política compleja. Aunque la CUI es percibida como un espacio menos politizado, es imprescindible abordar las influencias políticas para asegurar un entorno verdaderamente inclusivo y equitativo. Liberar estos espacios de coacciones políticas permitirá que los estudiantes se desarrollen en un ambiente de apoyo genuino.

Para maximizar el papel de la CUI en la inclusión de estudiantes indígenas, es esencial implementar mejoras continuas. Esto incluye la mejora de los procesos de bienvenida, con orientaciones estructuradas y programas de tutoría que faciliten la adaptación y reduzcan el aislamiento inicial. Además, se debe fomentar la equidad en los espacios comunes y revisar las políticas de distribución de recursos para prevenir conflictos y promover un ambiente de apoyo mutuo. Promover la inclusión intercultural y despolitizar los espacios estudiantiles son pasos cruciales para asegurar que las Casas del Estudiante sean espacios libres de presiones políticas. Finalmente, es imperativo evaluar y adaptar constantemente las políticas y prácticas de la CUI y usar la retroalimentación de los estudiantes para mejorar continuamente y asegurar una experiencia inclusiva y equitativa para ellos, pues la inclusión debe estar en torno a ellos.

6.2 La pandemia y su impacto en la inclusión de los estudiantes indígenas.

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado las brechas digitales y socioeconómicas preexistentes. Esto afectó de manera desproporcionada a los estudiantes indígenas en la educación superior. Esta situación ha revelado críticamente la falta de preparación tecnológica y la desigualdad en el acceso a recursos digitales esenciales para la educación en línea.

Durante la pandemia, muchos estudiantes indígenas enfrentaron dificultades significativas para acceder a internet estable y dispositivos adecuados, lo que limitó su capacidad para participar eficazmente en clases en línea. Esta falta de acceso tecnológico impidió que mantuvieran el ritmo académico, incrementó las desigualdades existentes y amplió la brecha educativa entre ellos con respecto a sus pares no indígenas.

El cierre de instalaciones como la CUI y la transición a la educación en línea obligaron a estos estudiantes a adaptarse a entornos de estudio menos favorables en sus comunidades de origen. Este retorno forzado implicó asumir nuevas responsabilidades familiares y laborales, aumentó su carga de estrés y complicó su concentración en las actividades académicas. La combinación de estas responsabilidades con la falta de un entorno de estudio adecuado creó condiciones adversas para su aprendizaje y puso en riesgo su continuidad educativa y, por tanto, su inclusión.

Los estudiantes indígenas demostraron una notable capacidad de adaptación y resiliencia frente a los desafíos presentados. Utilizaron estrategias efectivas como el empleo de redes de apoyo comunitario y la adaptación a nuevas formas de aprendizaje, lo cual evidencia su fortaleza y ofrece perspectivas valiosas para la reformulación de políticas educativas más adaptativas y equitativas. Resulta urgente desarrollar estrategias inclusivas

que aborden no solo las barreras tecnológicas sino también las necesidades emocionales y comunitarias de los estudiantes. Es fundamental que las políticas de inclusión implementen programas de apoyo psicológico, aumenten la disponibilidad de recursos tecnológicos y garanticen el acceso a internet de alta calidad.

En suma, la pandemia ha resaltado tanto las vulnerabilidades como la fortaleza de los estudiantes indígenas. Aprender de la resiliencia y las estrategias empleadas por los estudiantes es clave para desarrollar políticas más efectivas. Estas políticas deberían apoyar a los estudiantes en situaciones de crisis y asegurar una educación equitativa y accesible que garantice la permanencia y el egreso de los estudiantes, especialmente de los estudiantes indígenas.

6.3 Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones de esta investigación es la representatividad de la muestra de estudiantes entrevistados. Las condiciones de emergencia sanitaria impidieron abarcar toda la diversidad de la población de moradores, especialmente las mujeres indígenas. La inclusión de una muestra más amplia y diversa de estudiantes, incluyendo más mujeres, habría enriquecido la discusión sobre la intersección entre etnia y género. Para obtener una imagen más completa de las diferentes realidades que enfrentan estos estudiantes, es esencial asegurar una representación más amplia y variada en futuras investigaciones. Esto permitirá una comprensión más precisa de las vivencias de los estudiantes indígenas en la educación superior.

La pandemia de COVID-19 introdujo variables inesperadas que afectaron las respuestas de los participantes, añadiendo una capa de complejidad a la interpretación de los datos. Aunque se han examinado las vivencias de los estudiantes antes y durante la pandemia,

un análisis de las condiciones y dinámicas post-pandemia ayudaría a comprender de manera más integral los efectos a largo plazo de la pandemia en su inclusión educativa.

Los testimonios recogidos ofrecen una perspectiva cualitativa valiosa que enriquece la comprensión de las experiencias individuales. Sin embargo, la complementación de estos testimonios con técnicas que impliquen la recolección de datos colectivos puede ofrecer una visión más equilibrada y robusta. La triangulación de datos cualitativos y cuantitativos es fundamental para validar los hallazgos y desarrollar una visión más completa y precisa de la inclusión de estudiantes indígenas.

Además, es necesario ampliar la comprensión de la inclusión de estudiantes indígenas y de sectores socioeconómicos desfavorecidos en el seno de la UAGro. Conocer el aporte específico de la Casa a la inclusión educativa en el conjunto de la universidad es necesario para valorar en qué medida los estudiantes indígenas, no solo los que residen en la Casa, son efectivamente beneficiarios de políticas de inclusión. También es importante determinar cómo las políticas de inclusión influyen no solo en la permanencia de los estudiantes en la universidad, sino también en la conclusión de sus estudios. Las políticas de inclusión más efectivas serán aquellas que proporcionen no solo condiciones materiales y afectivas para el estudio, sino también aquellas que propicien la culminación exitosa de los estudios académicos.

6.4 Alcances para la investigación

Este trabajo ha explorado las dinámicas de inclusión de estudiantes indígenas en un contexto universitario específico en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). A través de las vivencias detalladas de estos estudiantes dentro del Centro Universitario Indígena (CUI), este estudio ha iluminado cómo estos espacios de albergue universitario han sido esenciales en facilitar su inclusión en la universidad, incluso bajo las complicadas circunstancias impuestas por la pandemia. Los hallazgos revelan que la CUI ha sido decisiva en proporcionar un entorno de apoyo que trasciende el soporte material y social, al mitigar las barreras culturales y emocionales que frecuentemente se les presentan a los estudiantes indígenas.

Estas experiencias dentro de la CUI son ricas y multifacéticas, y son fundamentales para comprender cómo se ha favorecido la inclusión académica y social de los estudiantes. La investigación también ha explorado cómo las vivencias de estos estudiantes dentro de la CUI y en la universidad han sido impactadas por la pandemia. La adaptabilidad y resiliencia observadas reflejan cómo la CUI y sus estudiantes han enfrentado y superado los desafíos emergentes que modificaron sus métodos de apoyo y estrategias de inclusión en respuesta a la nueva realidad.

Este análisis muestra que, a pesar de las dificultades, la CUI ha mantenido su papel esencial en promover la inclusión. De acuerdo con la hipótesis, este estudio confirma que la CUI ha funcionado efectivamente para disminuir el riesgo de abandono universitario. No obstante, la investigación reconoce que la pandemia ha puesto a prueba este modelo, dado que alteró algunos de los beneficios previamente establecidos y presentó nuevos desafíos para la inclusión y estabilidad de los estudiantes. La necesidad de adaptar y fortalecer el

modelo de la CUI es evidente, especialmente para responder a las fluctuaciones en las condiciones de vida y estudio provocadas por la crisis sanitaria.

Futuras investigaciones deberán enfocarse en cómo estos ajustes y mejoras pueden implementarse en la CUI y en modelos similares en otras instituciones, como la Casa del Universitario en Quintana Roo. Estos estudios deberían intentar replicar y adaptar las estrategias efectivas de la CUI para facilitar la inclusión de estudiantes indígenas bajo diversas condiciones. Además, es vital profundizar en cómo las interacciones interculturales dentro de la CUI y las decisiones administrativas afectan la equidad y las experiencias de los estudiantes.

. En resumen, esta investigación ofrece una visión de cómo la CUI ha facilitado la inclusión de estudiantes indígenas en la UAGro, sin ignorar la importancia de adaptar continuamente las políticas y prácticas educativas para enfrentar efectivamente las complicaciones que se presenten. La UAGro y otras instituciones educativas están llamadas a adoptar enfoques que aseguren que todas las políticas y estrategias reflejen un compromiso firme con la equidad, la inclusión y la adaptabilidad en el ámbito educativo..

6.5 Antes de terminar: lecciones para la experiencia

Esta investigación destaca la necesidad de que las políticas educativas y estrategias de intervención, además de reconocer la diversidad cultural de los estudiantes indígenas, promuevan prácticas empoderadoras que les brinden oportunidades para su inclusión tanto dentro como fuera de la universidad, incluso en contextos de emergencia. Por tanto, se tienen que reconfigurar las políticas en la medida de que puedan responder a las necesidades emergentes y en constante evolución de estos estudiantes.

La inclusión implica más que “incorporar a los estudiantes dentro de un espacio universitario, pues se refiere, también, a la implementación de programas y políticas que potencien la capacidad de adaptación y la agencia individual de los estudiantes indígenas. Para ello, tanto el Gobierno como la propia Universidad Autónoma de Guerrero deben orientar estos programas de apoyo personalizado para que aborden directamente las barreras culturales, estructurales y sociales.

Asimismo, es vital mejorar la infraestructura de la CUI, para que promueva actividades que enriquezcan el aprendizaje intercultural y la socialización. Es igualmente importante ampliar y fortalecer las redes de apoyo social, a partir de la incorporación familiares, amigos y mentores dentro del entorno universitario, para proporcionar un apoyo holístico que trascienda lo académico. Estas políticas de inclusión deben ser exhaustivas y reflejar la diversidad étnica, orientación sexual, género y situación económica de los estudiantes indígenas, garantizando así que ningún estudiante quede atrás.

En paralelo, es necesario abordar las brechas digitales exacerbadas por la pandemia, a partir de políticas comprensivas que aseguren acceso a tecnologías adecuadas, promuevan la ejecución de programas de formación en habilidades digitales y garanticen una conectividad confiable. Esta intervención debe incluir tanto la mejora de la infraestructura tecnológica como el desarrollo de competencias digitales críticas, con el fin de que los estudiantes puedan acceder e interactuar eficazmente en entornos digitales. Este diseño debe tomar en cuenta las realidades de los estudiantes para asegurar que la tecnología facilite su educación y no represente un obstáculo. Estas acciones son fundamentales para lograr una inclusión digital que efectivamente apoye la continuación y el enriquecimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes indígenas.

La investigación y la evaluación continuas son esenciales para adaptar y mejorar de manera estas políticas y programas. Esto no solo responde a los desafíos actuales, sino también permite anticiparse a futuras necesidades y cambios en el contexto educativo. Además, se requiere una transformación del currículo en la UAGro, que incluya elementos de la diversidad cultural en sus programas educativos y promueva activamente el respeto y la valoración de esta diversidad. La reformulación del currículo debe ser un esfuerzo concertado para integrar contenidos que reflejen las variadas identidades y experiencias de los estudiantes que forman parte de la universidad, para asegurar, así una educación verdaderamente inclusiva que fomente el respeto mutuo y el entendimiento intercultural. Este enfoque responderá a las necesidades educativas de los estudiantes indígenas –que se han encontrado en las entrevistas– ante una sociedad globalmente conectada y culturalmente diversa.

Finalmente, resulta vital la implementación de programas de formación y concientización dirigidos al personal académico y administrativo en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). El propósito de estos programas es ampliar el conocimiento del personal sobre las condiciones particulares que enfrentan los estudiantes indígenas, para que puedan atender sus necesidades específicas, los retos que encuentran y sus diferentes perspectivas. Capacitando al personal con una comprensión detallada y aplicable de estas realidades, se mejora el proceso de inclusión. Esto se logra adaptando las formas de interactuar y las metodologías de enseñanza a las necesidades culturales y sociales de los estudiantes, fomentando así un entorno educativo más acogedor y efectivo.

Las estrategias consolidadas que se presentan en esta tesis representan un compromiso sólido con la equidad, la inclusión y la adaptabilidad en la educación superior. Estas no solo benefician a la comunidad estudiantil indígena, sino que también enriquecen el entorno educativo en su totalidad. De esta manera, la presente tesis no solo satisface los requisitos académicos, sino que también puede servir como referencia para otras instituciones en México. Aunque estas recomendaciones puedan parecer utópicas en el presente, confío en que, en un futuro se conviertan en una realidad que beneficie a los pueblos indígenas, a quienes se les debe tanto

Referencias.

- Alcántara, S. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 213-239.
- Alonso, L., Hernández, V. y Solís, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 103-128.
- Álvarez, Mendiola G. (2020, abril 17). *Covid-19: Cambiar de paradigma educativo*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- (2020). El objeto de estudio y las decisiones metodológicas en la investigación educativa. En B. I. Sánchez Luján & R. Hinojosa Luján (Coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 21-41). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Arroyave, D., Moreno V y Sánchez, L. (2016). Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias/experiencias de la misión y visión de la USB-Medellín. *El Ágora USB*, 16(1), 317-333.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. (2011). *Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México*. Gaceta Oficial del Distrito Federal¹.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2000) *La educación superior en el siglo XXI*. Líneas estratégicas de desarrollo, México, ANUIES.
- ANUIES (2012) *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, México, ANUIES.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, (61), 25-33.
- Badillo, J., Casillas, M. y Ortiz, V. (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 33-61.
- Barrón, M. (2008): Exclusión y discriminación como fuentes de desigualdad interétnica en el Perú. *Economía*, 61 (31), 51-80
- Bautista, E. (2018). Reflexiones acerca de la diversidad sexual entre jóvenes indígenas en México. *Revista de Estudios Sociales*, (63), 100-109.
- Blanco, E (2020) Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México. *Sociológica*. 35 (101), 139-180
- Booth, T. Ainscow, M. (2000) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*, Bristol, Reino Unido, Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar*, (29), pp. 31-54.
- Brown Murga, A., & Martel, M. (2017). *Leaders, Contexts, and Complexities: IFP Impacts in Latin America*. Ford Foundation International Fellowships Program Alumni Tracking Study, Report No. 3. New York: Institute of International Education

- Carnoy, M., et al. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 9-4
- Carrillo, L., y Álvarez Mendiola, G. (2021). *Estrés percibido entre estudiantes de nivel medio superior y superior durante el distanciamiento social por COVID-19: Un estudio exploratorio en la Zona Metropolitana del Valle de México*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, septiembre de 2021, Puebla, México.
- Carro, A., Lima, J. y Carrasco, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Educare*, 22(1), 146-175.
- Casillas, Miguel, Badillo, J. y Ortiz, V. (2010) Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. 7 serie, 53
- Casillas, María. & Santini, L. (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. 287 páginas.
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Colección Fichas del siglo XXI. Topía Editorial, Buenos Aires. 86 páginas.
- Castellanos, L. y Zayas, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19).
- Castro-Agüero, A. (2021). *Experiencias de profesores de una universidad en México sobre la comunicación en el aula antes y durante la pandemia por COVID-19*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, septiembre de 2021, Puebla, México.
- Cedillo, R. (2012). *Tres políticas educativas para la educación superior (UI, PUMNM y PAEIIES) dirigidas a población escolar indígena*. México: UPN, Colección Tesis. 3er lugar del Concurso de Tesis y Tesinas de Licenciatura y Tesis de Posgrado UPN 2012, categoría maestría, 244 páginas
- Chávez, M.. (2008). Ser indígena en la educación superior: ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55.
- Conde, F. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20.
- Coronado, M. (2006). "Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural". En H. Muñoz (Coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 213-227). México: UAM-UPN.
- Czarny, G. (2017). "Schooling processes and the indigenous peoples in urban contexts in Mexico". En William Pink y George Noblit (eds.), *Second international handbook of urban education*, vol. 1. Suiza: Springer, pp. 487-504.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la educación superior*, 47(188), 87-108
- (2020). Estudiantes indígenas e interculturalidad (es) en educación superior. *Movimento- revista de educação*, 7(13).
- Delgado, D., y Blanco, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria: las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18.

- De Souza, C. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, 6, 251-261.
- Dewey, J. (2009). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós. 504 páginas.
- Díaz, L. et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Caracas: IESALC-UNESCO.
- 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). Universidad de Colima, México.
- Didou, S. (2014) Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. Entre Diversidades. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 17 -49
- (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109.
- Dilthey, W. (1976). *Dilthey Selected Writings*. H. P. Rickman (Ed. y Trad.). Cambridge University Press. 270 páginas.
- Durin, S. (2003). Indígenas urbanos en la Zona Metropolitana de Monterrey. En *Vetas*, núm. 15. México: El Colegio de San Luis.
- Esteban, M. (2011) Una interpretación de la Psicología cultural, aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18 (2), 65-88
- Flick, U. (2011). *Designing Qualitative Research*. SAGE. 120 páginas.
- Flores, I. (2015). ¿Por la estudiantía todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. CIESAS Occidente, Guadalajara.
- Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 2ª ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011) *Historia de la sexualidad v.1. La voluntad del saber*. 3ª ed. Siglo XXI
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa, Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gnecco, M. (2016). Mujeres indígenas, experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47-66.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Early Childhood Development: Practice and Reflections, 8.
- Guzmán, C. (2017) Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*. 46 (182), 71-87
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2011) 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

- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011) Las puertas del ingreso a la educación superior, el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación superior*. XL (157), 31-53
- Harrington, A., & Boardman, J. (1997). *The Placebo Effect: An Interdisciplinary Exploration*. Harvard University Press.
- Hernández, M. (2013). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario. En Carlota Guzmán (Ed.), *Los estudiantes y la universidad, integración, experiencias e identidades* (pp. 179–207) México, ANUIES
- Hunter, L., & Thatcher, S. (2007). Feeling the heat: Effects of stress, commitment, and job experience on job performance. *Academy of Management Journal*, 50(4), 953–968.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2016). *Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación. Informe General de Resultados*. Ciudad de México: INEE
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2022). Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022. INEGI.
- (2015). Encuesta Intercensal 2015. INEGI.
- (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022*. INEGI.
- Lamus, D. (2012). Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. *Revista Colombiana de Antropología*, 48(1), 25-50.
- Linares, E., García, A. y Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22)
- Jiménez, M., Luengo, F., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Educación*, 349, 109-134.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Maffiol, L. y Mateus, S. (2008). La entrevista metaposicional, modelo de comunicación efectivo y eficaz. *Tesis Psicológica*, (3), 116-123.
- Martínez, E., y Bustos, R. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural, *Didac*(76), 14-23
- Mateos, L., y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690.
- Mateos, L., Mendoza, C, y Dietz, G. (2011). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso*, (16), 57-67
- Mendoza, R. et al. (2020). Las y Los jóvenes indígenas: un acercamiento a su investigación en América Latina. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 365-391. Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

- Navarrete, D. (2013). *Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México*. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985.
- Navia, C. y Czarny, G. (2021). Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46).
- Oehmichen, J. (2015). Board background heterogeneity and exploration-exploitation: The role of the institutionally adopted board model. *Global Strategy Journal*, 5(2), 154-176.
- Padilla, G. Z. (2008). Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto. *Memoria y sociedad*, 12(24), 79-95.
- Paulín, G. et al. (2012). Reflexiones sobre la importancia del lenguaje en la educación entitativo-funcional universitaria. *Enunciación*, 17(1), 120-139.
- Pérez, B. (2017). La experiencia de ser estudiante en una universidad privada de medio costo. En D. Hernández y R. López (Coords.), *Múltiples y diversas miradas de los estudiantes sobre el campo de la Educación* (pp. 43-54). Universidad Veracruzana 1.
- Robles, Bernardo. (2011) La entrevista en profundidad, una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49
- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*.
- Salinas, G., Czarny, G., y Navia, C. (Coords.). (2021). *Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de Covid-19*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanz, A. et al. (2016). Significaciones del proceso de integración social de jóvenes exinfractores en la ciudad de Cali. *Psicogente*, 19(35), 110-127.
- Santibáñez, L. (2016). The Indigenous achievement gap in Mexico: The role of teacher policy under intercultural bilingual education. *International Journal of Educational Development*, 47, 63-75.
- Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Theomai*, (29), 100-120.
- Sewell, W. H. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29. <https://doi.org/10.1086/229967>
- Shaghghi, A; Bhopal, R. & Sheikh, A. (2011) Approaches to Recruiting “Hard-to-Reach” Populations into Research, A Review of the Literature. *Health Promotion*, 1, 1-9.
- Schmelkes, S (2003) Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (23), 26-34.
- (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos*, 34(SPE), 181-188.
- (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12.
- (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*. XXXIII, 102-114
- (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 43-68.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. México: ANUIES.
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. México: Conapred. 133 páginas.

- Stavenhagen, R. (2000). *Conflictos étnicos y Estado nacional*. México: Siglo XXI Editores. 396 páginas
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. 344 páginas.
- Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73.
- Tinto, V. (2004), “Access without Support is not Opportunity, Rethinking the first year of college for low-income students”, conferencia presentada en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas, Nevada, 20 de abril.
- Torres, Moisés; Gutiérrez, Alma & Lara, Martha. (2013) La exclusión social en los núcleos de la deserción universitaria.
- Trucco, D. & Ullman, H. (2015) *Juventud, realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, Santiago, CEPAL.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, UNESCO.
- (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París, UNESCO
- Universidad Autónoma de Guerrero, UAGro (2017) *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*, Chilpancingo, UAGro.
- (2020) *Anuario estadístico 2019 - 2020*, Chilpancingo, UAGro.
- (2021) *Anuario estadístico 2020 - 2021*, Chilpancingo, UAGro.
- Urteaga, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades*, 21(42), 13-32
- (2019) Adolescencia y juventud: reposicionamientos teóricos. *Investigaciones sociales* 22 (40): 59-72
- Velasco, S. (2016). “Racismo y educación en México”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 61 (226): 397-408.
- Weiss, E. (2012). Introducción. En Weiss, E. (Coord.) *Jóvenes y bachillerato* (pp. 7–32). México: ANUIES.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research, Design and Methods*, London: Sage Publications

Anexos

Anexo 1: Esquema para guion de entrevista.

Pregunta de investigación 1:	¿Cómo han sido las vivencias de los moradores dentro la CUI en relación con su inclusión como estudiantes indígenas?	
Nodos de preguntas	¿Qué se quiere saber?	¿Para que serán útiles estos datos?
¿Cómo llegaste a la casa? ¿Qué esperabas de la casa cuando llegaste? Cuéntame cómo fue tu primer día en la CU.	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso que vivió el estudiante para ser un morador de la CUI. • Las expectativas que tuvo al ser beneficiario de este albergue. • Experiencias, sentimientos y significados durante los primeros días en este espacio. 	<p>Conocer de qué forma son democráticos los mecanismos de ingreso de acuerdo con los objetivos de esta política de inclusión.</p> <p>Contrastar en lo que se pensaba obtener de la casa con lo que realmente se vivencia y en qué medida es significativo para su inclusión en la universidad.</p>
¿Qué apoyos tienes por ser morador de la casa? ¿Cómo lograste conseguirlos? ¿Cuál te ha sido más útil? ¿Cuál consideras que no es útil? ¿Cómo sería tu vida en la casa si no tuvieras alguno de ellos?	<ul style="list-style-type: none"> • Los apoyos de inclusión que recibe un estudiante por ser morador de la CUI. • Mecanismos y condiciones para ser beneficiario de ellos. • Utilidad y pertinencia personal de los beneficios que señalan los estudiantes. 	<p>Identificar los apoyos que recibe cada morador, así como las dificultades que tienen para recibirlos, en caso de que las haya.</p> <p>Conocer la percepción que tienen los moradores sobre el beneficio que estos les brindan.</p> <p>Evaluar su utilidad para garantizar su permanencia en la universidad.</p>
¿Cómo es tu vida cotidiana aquí? ¿Hay comisiones para cumplir roles? ¿Cómo se organizan las actividades en la casa? ¿Tienes los mismos derechos, responsabilidades y obligaciones que el resto de tus compañeros?	<ul style="list-style-type: none"> • La vivencia de un estudiante en su rol de morador. • Organización jerárquica de la estructura estudiantil de la casa y su implicación en la inclusión de los moradores. 	<p>Describir la vida cotidiana de cada morador de acuerdo con su perfil formativo, horario y necesidades personales.</p> <p>Identificar la organización de los estudiantes, y cómo las responsabilidades de cada uno inciden en la convivencia de los moradores.</p>
¿Cómo te relacionas con tus compañeros? ¿has hecho amigos aquí? ¿has tenido dificultades para relacionarte con algunos de tus compañeros? ¿has visto casos de discriminación dentro de la casa? ¿Cómo y cuándo te comunicas con tus compañeros? ¿usas una lengua en especial para hacerlo? ¿han	<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones que tiene un morador con otros y sus vínculos afectivos. • Dificultades para relacionarse entre compañeros de distintas etnias y 	<p>Identificar las diferentes relaciones que tiene un morador con sus pares, los vínculos que construye y su influencia en su inclusión.</p> <p>Indagar dificultades interculturales y de discriminación que pueden ocurrir por ser de diferentes grupos étnicos.</p>

hablado en otra lengua diferente a la que hablas? ¿qué has hecho en estos casos?	posibles casos de discriminación. • Interacciones y formas de comunicación que suceden entre los moradores desde su identidad étnica.	Comprender el valor que le dan a su identidad y lengua para incluir/se o excluir/se en la CUI.
¿Tienes algún espacio para estudiar? ¿Por qué es ese espacio? ¿De todos los sitios en la casa, en cuál te sientes más cómodo? ¿Por qué te sientes así? ¿Hay algún sitio que no te agrade? ¿Qué es lo que no te agrada de ese lugar?	• Las vivencias de los moradores en relación con los espacios de la CUI.	Analizar las distintas vivencias que tienen los moradores en relación con los espacios que brinda la CUI.
¿Te sientes cómodo en la casa? Cuéntame sobre tus momentos más agradables aquí. ¿Qué pasó? ¿Por qué fueron agradables? ¿Has experimentado situaciones difíciles aquí? ¿Qué te ha pasado? ¿Cómo te has sentido?	• Momentos favorables y desfavorables de los moradores dentro de la CUI.	Recapitular las vivencias de los moradores dentro de este espacio, enfatizando en los momentos más agradables y desagradables de ellos. Relacionar estos momentos con sus procesos de inclusión/exclusión.
Pregunta de investigación 2:	¿Cómo han sido sus vivencias en su relación con su inclusión en la universidad como moradores de la CUI y estudiantes indígenas?	
Nodos de preguntas	¿Qué se quiere saber?	¿Para que serán útiles estos datos?
¿Dónde estudiaste tu bachillerato? ¿Cómo eran las clases enseñaban ahí? ¿estudiaste en tu comunidad? En el caso de que no fuera así, ¿por qué no? ¿en qué idioma te enseñaban? ¿tuviste dificultades para estudiar alguna materia? ¿Qué más recuerdas de ahí?	• Vivencias escolares de su trayectoria previa inmediata. • Posibles situaciones de exclusión en su nivel escolar anterior. • Uso de la lengua originaria en su contexto escolar académico.	Conocer la trayectoria previa académica del estudiante y, posteriormente, compararla con su vivencia escolar actual para definir en qué medida ha sido su inclusión por su situación académica y étnica.
¿Por qué elegiste la Universidad Autónoma de Guerrero para continuar tus estudios? ¿Tenías otras opciones en mente? ¿Tuviste algunas facilidades para ingresar? ¿qué piensas de estas facilidades? ¿Hubo alguna situación que te impidiera ingresar? ¿Qué hiciste para resolverla? ¿Qué esperabas de la UAGro? ¿te sientes cómodo en la universidad?	• El proceso de ingreso a la Universidad. • Facilidades y dificultades para acceder a la universidad como estudiante indígena. • Expectativas y percepciones individuales hacia la UAGro	Construir sus vivencias relacionadas con su ingreso a la educación superior, a partir de sus facilidades, dificultades, experiencias y percepciones. Relacionar las vivencias construidas con su inclusión en el acceso como estudiante indígena.

<p>¿Cómo ha sido tu vida cotidiana en la universidad? ¿Cómo describirías tu relación con tus compañeros en general? ¿En qué momento te sientes cercano a ellos? ¿En qué situaciones no te has sentido cómodo con tus compañeros? ¿ha habido momentos en los que te has sentido discriminado o excluido? ¿Por qué? ¿has discriminado o excluido, incluso involuntariamente a alguno de tus compañeros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones escolares con otros compañeros de la Universidad. • Situaciones vividas de integración e inclusión entre el morador y sus compañeros. • Situaciones vividas de exclusión y discriminación. 	<p>Construir sus vivencias de acuerdo con las relaciones con otros compañeros de origen no indígena.</p> <p>Identificar qué vivencias ayudan a su inclusión, así como situaciones de discriminación y exclusión y cómo inciden en su permanencia.</p>
<p>¿Tu relación con otros compañeros indígenas de tu clase cómo es? ¿Hay otros moradores de la casa que estudian contigo? ¿Cómo te relacionas con ellos? ¿Te sientes identificado con alguno de ellos? ¿Por qué? ¿Has tenido problemas con alguno de ellos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interculturales con compañeros de la misma etnia y otras. • Situaciones que favorecen y desfavorecen estas relaciones. 	<p>Construir sus vivencias de acuerdo con las relaciones con otros compañeros indígenas de su misma etnia y de otras etnias.</p> <p>Identificar qué vivencias ayudan a su inclusión, así como situaciones de discriminación y exclusión y cómo inciden en su permanencia.</p>
<p>¿Cómo se relacionan los profesores contigo como estudiante indígena? ¿Es diferente el trato con compañeros que no son indígenas? ¿por qué? ¿hay diferencias entre el trato que te dan a ti al que les dan a otros estudiantes que también son indígenas? ¿Alguno de tus profesores te ha discriminado? ¿Has tenido algún conflicto académico? ¿Cómo lo has resuelto? ¿Has tenido algún profesor que te ha apoyado a continuar tus estudios? ¿Crees que podrás concluir tus estudios? ¿Porqué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre el estudiante y sus profesores. • Posibles problemáticas por situaciones étnicas y académicas. • Perspectiva sobre el posible egreso. 	<p>Construir vivencias relacionadas con la interacción entre el profesor y el estudiante.</p> <p>Relacionar cómo estas vivencias impiden o facilitan su inclusión en relación con su permanencia y, eventualmente su egreso.</p> <p>Identificar la valoración del estudiante sobre su propio desempeño para su egreso.</p>
<p>¿Cómo te trasladas de la CUI a tu escuela? ¿Qué apoyos de los que te brinda la CUI han sido más útiles para tus estudios? Si te quitaran algún apoyo, ¿cuál sería el que menos te afectaría? ¿Te han dado seguimiento académico? Cuando estás en riesgo de reprobado una materia, ¿te brindan algún tipo de asesoría? ¿has estado en riesgo de expulsión por no tener el promedio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyos que brinda la CUI a los estudiantes. • Pertinencia de estos apoyos. • Situaciones donde ser morador de la CUI obstaculice los estudios. 	<p>Conocer cómo la CUI ha incidido en la inclusión de los estudiantes, el seguimiento que les da, y situaciones donde pueda obstaculizarla.</p>

<p>que te han pedido? ¿Ha habido ocasiones en que la por actividades de la CUI no puedas asistir a clases? ¿por qué?</p>		
<p>Pregunta de investigación 3:</p>	<p>¿En qué medida las condiciones de la pandemia han cambiado sus vivencias tanto en la CUI como en la universidad?</p>	
<p>Nodos de preguntas</p>	<p>¿Qué se quiere saber?</p>	<p>¿Para que serán útiles estos datos?</p>
<p>¿Por qué decidiste quedarte en la casa? ¿Cómo la pandemia afectó tu vida en la casa? ¿Se ha mantenido todo igual? ¿Qué ha cambiado? ¿Cómo es ahora la relación con tus compañeros que se quedaron? ¿Mantienes comunicación con alguno de tus compañeros que se han ido? ¿Cómo has sentido la experiencia de clases en línea? ¿Qué se te ha dificultado? ¿Qué han hecho las autoridades de la casa para apoyarte? ¿La relación con tus profesores ha cambiado? ¿En qué sentido?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El motivo de quedarse en la CUI. • Cambios, ausencias y continuidades en los mecanismos de apoyo de la CUI por la pandemia. • Cambios, ausencias y continuidades en las relaciones con los pares en la CUI. • Cambios, ausencias y continuidades en la vida escolar cotidiana. 	<p>Construir las vivencias de los estudiantes en relación con los cambios, ausencias y continuidades generadas por la pandemia.</p> <p>Identificar cómo estas vivencias han incidido u obstaculizado su proceso de inclusión.</p>