



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Experiencias interculturales de estudiantes indígenas y no indígenas de la  
Universidad Autónoma de Nayarit.

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Katia Pérez Flores

Directora de tesis

Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky

Ciudad de México, octubre 2022

## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Contexto y metodología de la investigación</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1 Antecedentes de la investigación</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2 Caracterización del espacio de geográfico</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3 Algunos elementos sobre el pueblo wixárika</b> .....	<b>8</b>
<b>1.4 Algunos elementos sobre el pueblo Náayeri</b> .....	<b>10</b>
<b>1.5 Sobre la noción de lo mestizo</b> .....	<b>12</b>
<b>1.6 Preguntas y objetivos de la investigación</b> .....	<b>14</b>
<b>1.7 Perspectiva metodológica</b> .....	<b>15</b>
<b>Capitulo II. Educación superior para las/os indígenas y su relación con la interculturalidad</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1 Marco jurídico normativo sobre educación superior y pueblos indígenas en México</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2 Algunas perspectivas sobre la educación superior y el debate sobre interculturalidad en América Latina</b> .....	<b>33</b>
<b>2.3 La educación superior en México y el debate intercultural</b> .....	<b>38</b>
<b>Capítulo III. El Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios (PIAEIU) y las acciones afirmativas</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1 Antecedentes del PIAEIU en la UAN</b> .....	<b>45</b>
<b>3.2 Enfoques y actividades del PIAEIU para la población estudiantil</b> .....	<b>49</b>
<b>3.3 Función y sentido del PIAEIU en la visión de los estudiantes indígena y no indígenas</b> .....	<b>52</b>

<b>3.3.1 Perspectiva de estudiantes indígenas.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3.2 Perspectiva de estudiantes no indígenas .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4 Actividades del PIAEIU con el personal administrativo y docente de la universidad .....</b>	<b>62</b>
<b>3.5 Seguimiento y presencia del PAEIU a través de Facebook durante la pandemia</b>	<b>66</b>
<b>Capitulo IV. Definiendo la interculturalidad y sus implicaciones.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Definición(es) sobre lo intercultural en la perspectiva de las/os estudiantes indígenas y no indígenas .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Identidades mestizas e identidades indígenas: dos caras que no se tocan .....</b>	<b>77</b>
<b>4.3 Estudiantes indígenas y diversidades a través de las redes sociales .....</b>	<b>81</b>
<b>4.5 Lo “diferente” es motivo de señalamientos: socialización entre pares.....</b>	<b>88</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>98</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>105</b>

## **Agradecimientos**

A mis dos abuelas, Hilda y Alejandra, por su constante trabajo, resistencia y lucha por un cambio de paradigma para ellas y sus hijas e hijos. Sin ellas y querer hacer y pensar las cosas de otra manera hoy yo, no estaría frente a un título de maestría, gracias. A mi madre y a mi padre por ser un equipo ejemplar, por todos sus esfuerzos, sacrificios, enseñanzas y amor, gracias. A mi hermana y hermano por su apoyo, lecciones y amor. A mi compañera de vida, Haramara, que ha sido cómplice de cada palabra y emoción vivida en este proceso. A mis amigos y amigas, que mencionarles y decirles lo que cada una/o ha significado en este proceso me llevaría varias hojas, así que, con el corazón en la mano les agradezco cada momento, palabra, escucha, abrazo, consejo y risa entregada. A las personas que, gracias a la maestría, conocí y conecté de inmediato, ayudándome a creer que una utopía es posible.

A cada una y uno de los estudiantes que aceptaron mi invitación para ser el corpus de esta tesis y que a pesar de la distancia se tomaron el tiempo para concederme una entrevista virtual. A la maestra Lia y a Juan que desde la licenciatura me han brindado su apoyo y facilidades para elaborar la tesis de licenciatura y ahora la de maestría. A mi asesora, Dra. Gabriela Czarny por todo el apoyo brindado, ser una guía excepcional y un maravilloso ser humano. A mi comité lector el Mtro. Ernesto Diaz Couder y la Mtra. Leticia Vega que sus aportaciones a este trabajo me ayudaron a enriquecer el análisis, así también a la Dra. Gloria Ornelas y a la Dra. Elizabeth Martínez Buenabad quienes también realizaron una lectura de este trabajo comentándolo y fortaleciendo diversos puntos.

## **Introducción**

Mi principal interés para realizar esta investigación surge de mi experiencia como estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco. Yo soy originaria de la Ciudad de México y no estoy adscrita a ninguna comunidad indígena. No autodefinirme como indígena generó cuestionamientos por parte de mis compañeras/os y docentes. Respecto a los motivos que me llevaron a estar en esa licenciatura y ponían en duda si debía ser beneficiada por el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI).

Esta investigación tiene como antecedente mi tesis de licenciatura, titulada: “Migrar para estudiar: Estudiantes Wixárika y Náayeri en la Universidad Autónoma de Nayarit” Investigación que estuvo enfocada a saber cómo se cumplía con el derecho a la educación en el caso de estudiantes indígenas y entender en qué medida el Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas de la UAN (PIAEIU) intervenía para que estudiantes wixárika y náayeri mantuvieran o reforzaran su identidad.

La investigación tiene como objetivo identificar el o los conceptos que le dan las/os estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) teniendo como base sus prácticas académicas y vida social dentro de la universidad y cómo se han relacionado a partir de lo que ellas/os nombran, interculturalidad. Haciendo una interpretación sobre el sentido y valor de las políticas interculturales entre diferentes actores de la UAN. Enfatizando en las definiciones que estudiantes indígenas y no indígenas le dieron a la interculturalidad a partir de sus experiencias en el PIAEIU, sus necesidades y en la convivencia con el resto de las/os estudiantes.

Este trabajo se suscribe al debate sobre el derecho a la educación, plasmando los esbozos jurídicos a nivel nacional e internacional de la inclusión a personas indígenas al nivel superior. Otras líneas a la que se suscribe esta investigación es al debate del enfoque intercultural que ha tenido la educación superior de México, la llegada de las acciones afirmativas a México y las posturas que han surgido en América Latina entorno a la interculturalidad. Dando elementos sobre el trabajo que está llevando a cabo la UAN con su enfoque intercultural, sumado a los nuevos planteamientos de la Ley General de Educación 2019 y su postura frente a lo intercultural y que se pretende aplicar

a todos los niveles educativos.

Este trabajo es el resultado del dialogo sostenido con trece diferentes estudiantes de la UAN egresadas/os o que estuvieran inscritos en un semestre posterior al segundo, dos profesoras y del entonces encargado del PIAEIU. Las entrevistas fueron realizadas por videollamada y en algunas por llamada telefónica. Los testimonios se enriquecieron con el análisis a doce perfiles de Facebook de estudiantes indígenas con la finalidad de saber quiénes son a través de las redes sociales y al perfil del PIAEIU.

Sobre el lenguaje utilizado en esta investigación me gustaría hacer dos acotaciones. La primera es, que haré uso del lenguaje inclusivo en cuanto al género con la finalidad de no discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género. El segundo es sobre la palabra náayeri, en la bibliografía revisada encontré diferentes fuentes que lo escribían de otras maneras y al preguntarle a las/os estudiantes náayeri, cuál era la correcta, consideraron que náayeri, estaba bien empleada.

El trabajo está organizado en cuatro apartados. En el capítulo I hago una contextualización del espacio geográfico donde se ubica la UAN, de las/os wixárika, náayeri y mestizas/os desde diferentes las investigaciones de diferentes autores. Explicito las preguntas y objetivos de la investigación, así como la metodología utilizada, poniendo enfoque en la etnografía digital.

En el capítulo II presento algunos de los debates que han surgido en torno a la interculturalidad en el nivel superior en la región de América Latina, especialmente en México. Narrando en cómo ha sido el devenir de las universidades interculturales y la implementación de las acciones afirmativas en México.

En el capítulo III desarrollo el camino que ha tenido el PIAEIU desde su implementación, hasta los nuevos planteamientos que se están haciendo por el cambiante perfil, intereses y necesidades de las/os estudiantes. También doy cuenta de las experiencias que han tenido las/os estudiantes indígenas en el PIAEIU y la perspectiva de estudiantes no indígenas respecto a las necesidades que tuvieron durante su trayectoria académica. Finalizando con la postura de las docentes

entrevistas sobre el trabajo que ha tenido la universidad bajo un enfoque intercultural.

En el Capítulo IV analizo las implicaciones que tuvieron las definiciones de la interculturalidad a partir de sus experiencias universitarias, relacionarse con las/os otros y la auto adscripción cultural que expresaron tener las/os estudiantes indígenas y no indígenas de la UAN.

## **Capítulo I. Contexto y metodología de la investigación**

### **1.1 Antecedentes de la investigación**

Durante mis estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco tuve la oportunidad de hacer un intercambio académico de un semestre a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Esta experiencia me dio la oportunidad de convivir con estudiantes wixárika y náayeri con quienes realicé mi trabajo de tesis de licenciatura, la cual estuvo enfocada en saber cuál era el papel que tenía el Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios (PIAEIU) de la UAN para cumplir el derecho a la educación en el caso de jóvenes indígenas. Además de indagar de qué manera influyó el PIAEIU para que las/os jóvenes indígenas entrevistadas/os, mantuvieran, reforzaran u olvidaran su identidad indígena. El título de este trabajo es: “Migrar para estudiar: Estudiantes Wixárika y Náayeri en la Universidad Autónoma de Nayarit”.

El cuestionamiento principal del trabajo de licenciatura fue: ¿Cómo aportan los espacios de interculturalidad a que los jóvenes indígenas puedan mantener su identidad cultural? y para contestarla entreviste a ocho estudiantes wixárika y dos náayeri que estaban inscritas/os en el último semestre de las licenciaturas en Enfermería, Cultura física y deporte, Químico farmacobiólogo, Psicología, Matemáticas, Administración de empresas, Derecho y Ciencias de la Educación. Esbocé un recuento jurídico del derecho a la educación, una caracterización del pueblo wixárika y náayeri, la historia de las acciones afirmativas en América Latina enfatizando en el caso mexicano y al final expuse el caso de la UAN a partir de las aportaciones de las/os entrevistadas/os.

Uno de los temas que no profundicé en la tesis de licenciatura fue la definición que las/os estudiantes evocaron al hablar de interculturalidad a partir de su experiencia en el PIAEIU. Una de las definiciones que llamó mi atención fue:

La interculturalidad no nada más influyen los pueblos originarios, si no todos, a nivel nacional e internacionalmente. Nosotros nos identificamos como somos, de nuestro origen, porque hay otros países que hablan diferentes idiomas, tienen otra vestimenta y entonces la interculturalidad para mí es: algo que todos tenemos en común, las creencias, la



vestimenta, el idioma, el lenguaje. Para mi todo eso es que hay un intercambio (J. González, comunicación personal, 17 de noviembre de 2018)

Esta definición y la falta de profundización en la investigación de licenciatura sobre la interculturalidad fue lo que me llevó a interesarme en cómo se vive y aplica la interculturalidad en la UAN desde la visión de estudiantes indígenas y no indígenas y un par de docentes. Haciendo especial énfasis en las implicaciones que se tiene al hablar de interculturalidad en la UAN y cómo a partir de las experiencias interculturales narradas por las/os estudiantes se está llevando a cabo el objetivo particular que tiene el PIAEIU.

Debido a la pandemia causada por COVID-19 la investigación se llevó a cabo de manera virtual y por eso me pareció valioso dar una pequeña caracterización del espacio geográfico donde está localizada la universidad, para no perder de vista el espacio físico donde se llevó a cabo la investigación. También hice una descripción de las comunidades wixárika y náayeri desde la mirada etnográfica de diferentes autores que puntualizan algunos elementos rituales, territoriales, lingüísticas, ceremoniales, entre otras de ambos grupos indígenas. También hice una breve descripción de la comunidad, que desde esta investigación nombro como: “no indígena”, conocidos como mestizas/os.

Las descripciones a las comunidades wixárika y náayeri fueron realizadas en un tiempo y espacio determinado que ayuda a ubicar histórica y socialmente a aquellos que las/os autores nombran y describen como wixárika y náayeri. En los siguientes capítulos desarrollé una visión contextualizada -al tiempo en que fue realizada esta investigación- sobre quién es una/un wixárika o náayeri, joven y estudiante universitario, atravesado por su acercamiento al programa de acción afirmativa, el uso de redes sociales, la pandemia, entre otros factores. Caso similar al de las/os no indígenas quienes también se encuentran en una construcción constante de la identidad históricamente llamada mestiza.

## 1.2 Caracterización del espacio de geográfico

El estado de Nayarit es uno de los 32 estados que conforma la república mexicana, su capital es Tepic, cuenta con 20 municipios y según el censo de población y vivienda 2020 <sup>1</sup> tiene una población total de 1, 235, 456 de los cuales 612, 278 son hombres y 623, 178 son mujeres. Nayarit está localizado en el oeste del país, limitando al norte con Sinaloa y Durango, al este con Zacatecas, al este y sur con Jalisco y al oeste con el océano Pacífico.



Fuente: netmaps.mx

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) cuenta con varios campus en diferentes municipios del estado: Acaponeta, Bahía de Balderas, San Blas, Xalisco, Ixtlán del Río, Ahuacatlán y en Tepic. Esta investigación se centra en el campus ubicado en la capital de Nayarit, Tepic y según el tercer informe del estado general, presupuestal y financiero 2018-2019 de la UAN dice que la universidad alberga alrededor de 11, 654 estudiantes y cuenta con 834 profesores. Oferta diferentes licenciaturas como: Administración, Contaduría, Informática, Mercadotecnia, Turismo, Enfermería, Ciencias de la Educación, Comunicación y medios, Derecho, Psicología, diferentes ingenierías como: Agrónomo, Pesquera, Biología, Matemáticas, etc. Los servicios que ofrece la universidad son: biblioteca, hemeroteca, servicio médico, infraestructura física y deportiva, préstamo de equipo de cómputo, internet, radio y televisión universitaria, auditorio y librería (Universidad Autónoma de Nayarit, 2011).

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2020.



Fuente: fotografía propia

La universidad tiene tres organizaciones destacadas para docentes, trabajadores y alumnos, El Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit (SPAUAN), el Sindicato de Empleados y Trabajadores de la Universidad Autónoma de Nayarit (SETUAN) y la Federación de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit (FEUAN), respectivamente. La FEUAN es una organización por y de las/os estudiantes universitarias/os. Tiene como objetivo atender y dar seguimiento a las necesidades de la comunidad estudiantil. Desarrolla programas y actividades encaminadas a supervisar, asesorar y fomentar el desarrollo escolar de la comunidad estudiantil, por ejemplo; programas de becas, intercambios académicos (nacionales e internacionales), cursos y talleres de actualización, actividades deportivas, conciertos, tianguis multicultural. Coordina y gestiona áreas especializadas en tratar temas de la mujer, indígenas e interculturalidad FEUAN, etc. (Aurex, 2012).

La FEUAN como parte de sus actividades y en colaboración con las autoridades universitarias y la Comisión de Asuntos Indígenas, en 2004 lograron obtener recursos de la Fundación Ford para la gestión de un programa que diera atención a estudiantes de todas las licenciaturas con perspectiva intercultural, pero que finalmente se enfocó en atender a estudiantes indígenas (Zepeda & Valdez, 2015). Dando como resultado la implementación del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios (PIAEIU) de la UAN.

Además de los recursos económicos brindados por la Fundación Ford, el PIAEIU cuenta con un financiamiento por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la convocatoria

que lanzó para “la inclusión y la equidad educativa” que dentro de sus rubros están los procesos de acompañamiento a estudiantes indígenas, talleres, desarrollo de actividades de respeto, conservación de la cultura, así como el establecimiento de “redes de reconocimiento identitario entre los diferentes grupos étnicos”, atención académica y psicopedagógica durante su formación profesional (López, 2015).

El PIAEIU tiene como objetivo “Disminuir las asimetrías sociales y la discriminación en la UAN”. La población que atiende, en su mayoría, son estudiantes de pueblos indígenas existentes en Nayarit (Náayeri, Wixárika, Tepehuano, Mexicaneros) posteriormente se fue diversificando la atención a grupos vulnerables y discriminados dentro de la UAN. Dentro de las principales funciones que tiene el programa son:

Generar programas de atención e inclusión, para los diversos grupos en la UAN, así como la participación en redes nacionales e interinstitucionales. Realización de congresos especializados para estudiantes, relacionados con el tema de interculturalidad (L. Márquez, comunicación textual, 8 febrero 2019)<sup>2</sup>.

El PIAEIU tiene destinada el aula 3.6 en el edificio COMPLEX en la UAN. En este espacio realizan diferentes actividades, llevan a cabo reuniones, resguardan varios materiales y la principal población que asiste a este espacio son jóvenes de origen indígena. En mi investigación de licenciatura las/os jóvenes indígenas describieron que aula del PIAEIU tenía un significado emocional, social y educativo para ellas/os, donde pudieron encontrarse y conocer a otras/os estudiantes indígenas.

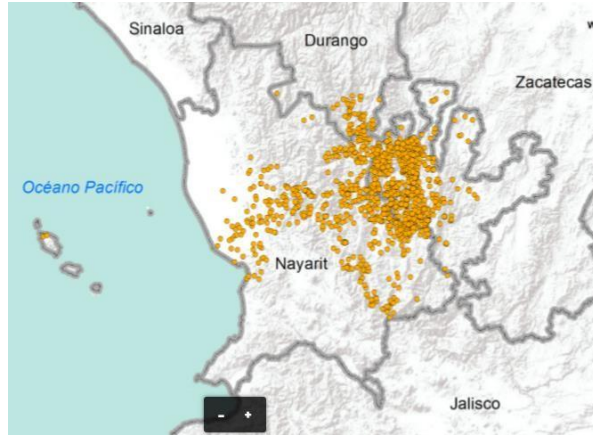
### **1.3 Algunos elementos sobre el pueblo wixárika**

El pueblo wixárika pertenece a uno de los cuatro pueblos y comunidades denominados indígenas que habitan en la región conocida como el Gran Nayar (Nayarit) en la porción meridional de la Sierra Madre Occidental (Neurath, 2003). La mayoría de las personas wixárika se encuentran asentados en los municipios de La Yesca, El Nayar y Tepic. En el estado de Jalisco, en los

---

<sup>2</sup> Encargada del departamento de Interculturalidad de la UAN, en el momento que tuve contacto con ella.

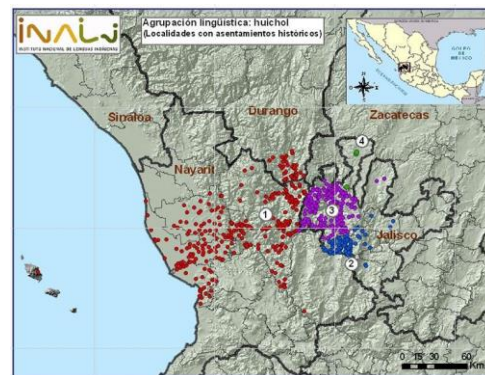
municipios de Mezquitic y Bolaños. En el estado de Durango, en los municipios de Huazamota y San Antonio de Padua.



Fuente: Atlas de los pueblos indígenas, INPI 2020

La lengua wixárika pertenece a la familia yuto-nahua con un total de 60, 263 hablantes de los cuales 29, 372 son hombres y 30, 891 son mujeres (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2020).

- Wixárika del norte
- Wixárika del sur
- Wixárika del este
- Wixárika del oeste



Fuente: INALI 2018

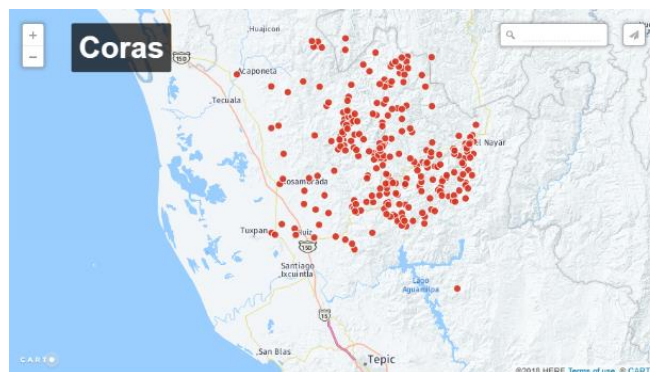
La cosmovisión wixárika dice que los dioses salieron del mar a realizar una peregrinación hacia el oriente de la sierra y se fundaron diferentes poblaciones que se han mantenido hasta la actualidad. Los wixáritari (plural de wixárika) creen que existe una asociación entre el maíz, el venado y el peyote. El maíz representa el sustento vital de vida y el peyote las conexiones espirituales. El peyote específicamente lo consideran el medio más importante para trascender al mundo profano

y establecer comunicación con los dioses y sus antepasados (INPI, 2018). Para las/os wixáritari el principal dios que tienen es el hermano mayor Kauyumarie (venado azul) (Aguinaga, 2019).

Las ceremonias más importantes se relacionan con el ciclo agrícola realizando la fiesta del “Hikuri Neixa”, “Namawita Neixa” y “Tatei Neixa” y se llevan a cabo en los centros ceremoniales xiriki y tukipa. La ceremonia más importante para las/os wixáritari es el “cambio de vara” en la cual eligen a sus autoridades (Zingg, 2012). Quien guía las ceremonias es el mara’akame (chamán) que por medio de los cantos, diálogo con los antepasados, danzas circulares, episodios de creación, viajes simbólicos y la sangre de algún animal sacrificado se unta en los elementos de la ofrenda (Zingg, 2012). Los objetos colocados en las ofrendas están relacionados con la cosmovisión wixárika y se representan por medios de cuadros de estambre que se elaboran sobre madera, collares, pulseras y jícaras de chaquira, figurillas de madera decoradas con chaquiras, etc. El arte que elaboran las/os wixáritari ha sido una opción de empleo para algunas/os y lo ha llevado a ser conocidas/os a nivel nacional e internacional.

#### 1.4 Algunos elementos sobre el pueblo Náayeri

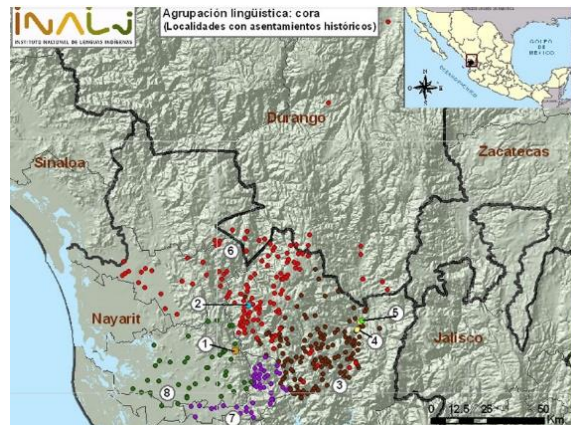
El pueblo náayeri se encuentra localizado en la Sierra Madre Occidental al noroeste del estado de Nayarit en los municipios de Acaponeta, Nayar, Rosa morada, Jesús María, Mesa del Nayar y Santa Teresa y en la costa el municipio de Ruiz. Delimitan con el estado de Durango, donde también habitan los tepehuanos y algunos mexicanos (Sandoval, 1994).



Fuente: Atlas de los pueblos indígenas de México, INPI 2018

La lengua náayeri pertenece a la familia yuto-nahua, se asemeja a la lengua wixárika y tiene ocho variantes, siete se hablan en el estado de Nayarit y una en el estado de Durango. Para el 2015 el último censo del INEGI registro 28,718 hablantes del náayeri.

- Cora de Rosarito
- Cora de Dolores *wachíhapwa*
- Cora meseño
- Cora de Jesús María
- Cora francisqueño
- Cora tereseño
- Cora presidente
- Cora corapeño



Fuente: INALI, 2018

Los astros y los seres vivos forman parte de la cosmovisión náayeri simbolizando una lucha cósmica entre la luz y la obscuridad que se refleja en los combates cotidianos y estacionales de los cuerpos celestes que se representan en el amanecer y en la primavera. En ciertas ceremonias los seres humanos se conciben como imágenes de los astros, de tal manera que al ejecutar ciertas acciones influyen en los cuerpos celestes, ya que todo lo que sucede en la Tierra tiene consecuencia en el cielo y viceversa. Ofrendan a todos sus dioses para que no les pase nada malo y para mantener la armonía con la naturaleza (Sandoval, 1994).

La fiesta más conocida de las/os náayeri es “el mitote” la cual está dedicada al maíz y consiste en celebrar los momentos más importantes del ciclo del maíz. Otras fiestas son la petición de lluvia en mayo (fiesta de la chicharra), los primeros frutos de septiembre (fiesta de los elotes) y del maíz seco en enero o febrero (fiesta del esquite). Para la mayoría de las fiestas se construye un altar con elementos rituales como el fuego, cantador, percusión del arco musical, entre otros. Ofrendando comida y objetos sagrados como el maíz rojo, algodón, flechas con plumas y agua de la laguna de Santa Teresa. Estas fiestas están estrechamente vinculadas a la organización tradicional.

Las principales actividades económicas que realizan los náayeri son la agricultura y la ganadería,

dependiendo de la región son los alimentos que se producen y los animales que se crían. También se dedican a la comercialización de morrales de lana, algodón o fibras sintéticas, hechos por ellos mismos y la venta de huaraches de piel con suela de llanta y los sombreros de yute. Actualmente los profesionistas de este pueblo se han insertado en actividades de su área en las capitales de diferentes estados.

### **1.5 Sobre la noción de lo mestizo**

Según el censo de población y vivienda realizado por el INEGI en el 2020. México tiene una población total de 126, 014, 024 de las cuales 1, 387, 295 personas son hablantes de una lengua indígena. Esto podría interpretarse como que el 1.1% de la población es indígena y el resto de la población es mestiza o mexicana. Pero ¿a qué se refiere la connotación “mestiza”?

Antes de comenzar a definir lo que significa ser mestiza/o, me gustaría advertir que esta definición no es la única que existe. Varios autores han coincidido en que cada persona tiene diversas identidades y estas se van entretejiendo para poder asumirse como miembro de un grupo social en específico. Es decir, la autoidentificación mestiza va a variar según al grupo, individuo, espacio y tiempo en el que se quiera definir a este grupo social.

El término mestizo podría decirse que tiene sus orígenes en la conquista siendo resultado de la mezcla entre mujeres indias (como eran llamadas en la conquista) con hombres españoles. De esa mezcla se formó un nuevo grupo racial llamado las/os mestizos las/os cuales se convertirían en el centro de la nueva sociedad mexicana (Navarrete, 2004), construcción que devino algunos siglos después con el advenimiento del Estado nación.

Con la Independencia, los mestizos emergieron como el nuevo grupo dominante de la nación y se convirtieron en la encarnación de la identidad mexicana. Por su origen dual, los mestizos encarnaban todas las virtudes de México: por su raíz indígena eran orgullosos herederos de la milenaria tradición cultural indígena prehispánica, mientras que su raíz española los hacía partícipes de la cultura occidental y por ende de la modernidad en la que México debía participar (Navarrete, 2004, p.10-11).



La “herencia indígena prehispánica” fue una de las bases para la ideología mestiza, la cual consistía en estar orgullosas/os de su pasado indígena, pero en el presente debían adoptar la cultura de la modernidad para poder progresar (Navarrete, 2004). Durante la independencia se ignoraba e invisibilizaba a la población indígena o a cualquier otro grupo social que no se autoidentificara como mestizo, con el fin de integrándolas/os a la identidad mestiza o mexicana pues para poder gozar de sus derechos los grupos subalternos debían de renunciar a sus identidades.

En las últimas décadas esta visión unitaria de la identidad mestiza ha entrado en crisis, pues ha sido claramente rebasada por la pluralidad de la sociedad mexicana, y muchos de los diferentes grupos sociales que viven en nuestro país, y más allá de las fronteras, no se identifican ya con la imagen tradicional de los mestizos (Navarrete, 2004, p.17).

Navarrete (2004) agrega que actualmente el principal elemento que unifica a los diversos grupos de mestizos es la diferencia que sienten con los indígenas, lo cual está atravesado por las relaciones de poder que han existido y existen en México. Dando como resultado prácticas de racismo y discriminación hacia grupos subalternos, ya que, ser mestizo es sinónimo de superioridad, progreso, tener determinada ideología, conocimientos y color de piel.

Como se advertía al principio de este apartado, cada individuo va transformando y adaptando su identidad de acuerdo con el contexto histórico y geográfico en el que se encuentre. Desde mi punto de vista esto es una necesidad humana pues, según Navarrete (2004) hay que cambiar en el presente para poder continuar y mantenerse en el futuro. Es el mismo autor quien nombra esta transformación como: etnogénesis.

El concepto de “etnogénesis”, que quiere decir literalmente “creación de la etnicidad o de lo étnico”, nos permite comprender mejor la compleja relación entre continuidad y cambio en las identidades étnicas. Según esta idea, las sociedades se modifican y reinventan continuamente su identidad étnica para adaptarse a las circunstancias cambiantes y a las diferentes relaciones interétnicas en que participan. En este proceso creativo utilizan los elementos nuevos. Muchas veces tomados de los otros grupos étnicos con que se relacionan (Navarrete, 2004, p.35).

Actualmente no podemos hablar de características específicas o únicas de lo que significa ser mestiza/o en México, debido a la pluralidad de auto adscripciones marcadas por el género, edad, preferencia sexual, origen geográfico, ideologías, la llegada del modelo capitalista, referencias internacionales, étnicas, etc.

## **1.6 Preguntas y objetivos de la investigación**

La pregunta central que orientó esta investigación fue:

- ¿Cómo están entendiendo y definiendo la interculturalidad, algunas/os estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit, así como identificar las acciones y/o actividades de la universidad que los/as estudiantes consideran fomentan eso que nombran bajo la noción de interculturalidad?

Entre las preguntas específicas que guiaron el trabajo se encuentran:

- ¿Cómo definen la interculturalidad las/os estudiantes de la UAN, desde su práctica académica y social en la universidad?
- ¿Cómo se relacionan las/os estudiantes indígenas y no indígenas en la UAN?
- ¿La existencia del PIAEIU ha incidido en mejores condiciones para la presencia y desarrollo de los estudiantes indígenas en la UAN; y cómo la idea de interculturalidad desde el PIAEIU ha contribuido a ello?
- ¿Desde la UAN, cómo se define e impulsa la perspectiva de interculturalidad en los programas y acciones de la institución?
- ¿Cómo están entendiendo los/as estudiantes a la noción de interculturalidad en relación con la experiencia universitaria?

El objetivo central que me planteé para esta investigación fue:

- Identificar el o los conceptos que le dan las/os estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad Autónoma de Nayarit, a la interculturalidad que evoca la institución, con base en sus prácticas académicas y vida social que realizan en la universidad y cómo ellos/as lo asocian con eso que llaman, interculturalidad.

Los objetivos específicos fueron:

- Contextualizar el término de interculturalidad en palabras y perspectivas de los estudiantes indígenas y no indígenas de la UAN.
- Identificar las actividades que el PIAEIU realiza para promover lo que, desde esta instancia, se está enunciando como interculturalidad.
- Identificar las posiciones que estudiantes indígenas, no indígenas y docentes de la UAN consideran cuando se plantea el tema de la acción afirmativa y la perspectiva de interculturalidad.

### **1.7 Perspectiva metodológica**

La investigación fue de corte cualitativo. Vasilachis (2006), dice que lo cualitativo tiene diversas perspectivas pues, depende del enfoque con el que sea utilizado será el significado, características y utilidad que tenga.

La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994:2), multimetódica, naturista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos- estudios de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos,

interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, 2006, p. 24).

Para la indagación sobre un fenómeno aquí estudiado – la interculturalidad- haré uso del método etnográfico. La etnografía coloca a la/el investigador en el campo, siendo indiscutible y prolongada su presencia en el lugar de trabajo o el campo y deberá desarrollar la llamada: observación participante (OP). La OP implica ver e interactuar con los sujetos, que según Ameigeiras (2006), esta última característica es la más importante. Es decir, me adentré a los mundos de vida de las/os interlocutores para tener una interpretación más apegada a su cotidianidad. La etnografía también se ocupa de hacer una descripción de aquello que está pasando en el campo.

La etnografía es el trabajo de describir una cultura. Tiende a comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que la viven [...] Más que “estudiar a la gente”, la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender (Ameigeiras, 2006, p. 114).

Ameigeiras (2006) agrega que se deben distinguir tres elementos constantes en la investigación etnográfica, estos son: “La “descripción” de la cultura [...], la necesidad de comprender “significados” [...] y finalmente el requerimiento de hacerlo en forma acorde al “punto de vista” de quienes lo viven” (Ameigeiras, 2006, p. 114). Estos tres elementos encajan con la etnografía nativa, propuesta por Podestá (2007).

La etnografía aparece como un proceso de creación colectiva, con actores culturalmente diversos (nativo y no nativo), como un texto abierto, sujeto a múltiples interpretaciones dependiendo de nuestros intereses. Además, con el quiebre de la autoridad monológica, las etnografías abren la lectura a distintos tipos de lectores al mismo tiempo. [...] Es necesario dejar fluir, a la par, ambos discursos, el del nativo y el del investigador (Podestá, 2007, p. 998).

Respecto a lo que dice, Podestá (2007) sobre la etnografía como un proceso de creación colectiva con actores culturalmente diversos hice intervenciones a partir de las narrativas presentadas por

estudiantes indígenas y no indígenas, ya que ambos grupos presentan características culturales diferentes. La acción colectiva me llevó a indagar desde la pregunta: ¿Qué pasa entre nosotras/os estando juntas/os? (Skillar, 2013) El “nosotras/os” lo interprete como algo que va más allá de las personas, es decir, lo que ocurre entre políticas y sujetos, universidad- sujetos, sujetos-sujetos, políticas-universidad, etc. Para adentrarme y entender desde diferentes perspectivas la interculturalidad.

El método etnográfico que utilicé estuvo abierto a modificaciones y adecuaciones principalmente por la pandemia mundial que ha causado el virus SARS-COV 2. Desde marzo del 2020 las autoridades mexicanas anunciaron que comenzaba el confinamiento para evitar la propagación del virus, aplicando diferentes medidas preventivas como: el cierre de lugares concurridos (escuelas, restaurantes, centros comerciales), evitar los viajes dentro y fuera de la república mexicana, no tener reuniones o visitar a algún familiar. Estas medidas me orillaron a tener flexibilidad en la investigación.

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación (Mendizábal, 2006, p.67).

La pandemia fue un suceso inesperado transformo muchas de nuestras practicas sociales y, en este caso, la forma habitual en la que se hacía etnografía. Tuve que adecuar la metodología de esta investigación para cumplir con los objetivos. Recurrí a la etnografía digital la cual Estalella (2021) define como, un acto de invención y nos invita a crear nuevos métodos, los cuales dependerán de las peculiaridades de cada investigación con la finalidad de cumplir con el o los objetivos. Dicho por el autor de la siguiente manera: “Las etnografías ya no tienen sus planteamientos naturistas, sino que se ven obligadas a disponer de las condiciones para aprender juntos” (Estalella, 2021, 37:14).

Una parte importante de la etnografía es el trabajo de campo. En la etnografía digital el campo - pensado como un lugar geográfico- se transforma. Bárcenas (2020) señala que: “El campo no es el lugar geográfico en el cual se inserta el etnógrafo. El campo físicamente es el conjunto de decisiones que el etnógrafo va tomando para poner en operaciones este método de investigación” (Bárcenas, 2020, 40:27). Es decir, el campo se va creando de una manera ingeniosa, de acuerdo con las herramientas que el etnógrafo tenga en ese momento.

En la etnografía digital a menudo establecemos contacto con los participantes a través de los medios, un contacto “mediado”, más que a través de la presencia directa. [...] Podemos conversar con las personas en cualquier momento de su vida diaria. Podemos observar qué hacen siguiéndolas digitalmente, o pedirles que nos inviten a participar en sus prácticas mediáticas sociales: escuchar puede implicar leer, o sentir y comunicar de otras formas (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tacchi ,2016, p.19).

La etnografía digital tiene como principal herramienta el uso de las nuevas tecnologías como lo son las redes sociales, plataformas de videollamadas, blogs, entre otras. Esto trae consigo un cambio en la práctica de la/el etnógrafo “clásico”. En la etnografía digital el punto de partida es cómo los medios digitales forman parte de los mundos cotidianos de las/os interlocutores, donde están involucrados los espectadores, es decir aquellas personas con las que interactúan (los interlocutores) por medio de las tecnologías digitales (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tacchi, 2016).

Bárcenas & Preza (2019) dicen que la etnografía digital construye un método interdisciplinario que retoma perspectivas y enfoques de al menos tres disciplinas sociales: la comunicación, la antropología y las ciencias de la comunicación. Implicando un proceso de ida y vuelta; de las prácticas sociales a la producción de significados a través de una mediación tecnológica tanto epistemológicamente como metodológicamente. Haciendo uso de la perspectiva onlife y offline.

Al situarse epistemológicamente en la perspectiva de la etnografía digital/onlife es importante asumir que tanto la dimensión en línea (online) como la fuera de línea (offline) están integradas en el entramado de diversas prácticas sociales. Mantener esta perspectiva

es fundamental aun cuando las técnicas de investigación y el trabajo de campo se realizan únicamente en espacios en línea (Bárcenas & Preza, 2019, p. 136).

El trabajo de campo fue estuvo orientado a lo onlife tomando en cuenta lo offline desde las publicaciones hechas por las/os estudiantes. Bárcenas & Preza (2019) dicen que lo onlife tiene varias características.

El trabajo de campo onlife se caracteriza por ser: 1) multisituado en tanto tiene lugar en espacios en línea y/o fuera de línea, atendiendo siempre desde la flexibilidad epistemológica y metodológica a las interrelaciones entre ambas dimensiones, 2) multiplataforma en tanto puede realizarse en diferentes plataformas, y 3) multinivel en tanto un dispositivo o plataforma puede al mismo tiempo, ser un escenario de campo, una herramienta de recopilación de datos y un dispositivo de conexión constante con los informantes (Bárcenas & Preza, 2019, p. 140).

Esta investigación está suscrita en la dimensión de lo online porque el acercamiento con las/os interlocutores fue por medio de la red social, Facebook. Desde diciembre del 2020 observé y describí publicaciones significativas y que fueran acorde a los objetivos de esta investigación. Elegí los perfiles de Facebook de 5 mujeres y 6 hombres wixáritari. Mi presencia como investigadora fue directa, es decir, use mi Facebook personal, porque a la mayoría de las/os interlocutores los tenía agregados como amigas/os en mi perfil y en caso de que alguna/o quiera indagar sobre mi pueda hacerlo libremente. Durante el tiempo que lleve a cabo las observaciones compartí publicaciones que pudieran ser de su interés (basándome en lo que observé), le di «me gusta» a sus publicaciones, comente algunas de sus fotografías o videos con el fin de hacerme presente.

Tabla 1. Estudiantes observados/as en Facebook

Nombre de perfil <sup>3</sup>
C. E.
C. I.
D. G.
D. R.
F. L.
G. L.
G. V.
H. R.
J. C.
J. M.
L. C.
O. L.

Nota: Elaboración propia

Para cada perfil designé un documento en word donde puse el nombre del o la participante, la fecha, una descripción lo más detallada posible de la publicación y algunos comentarios o preguntas personales con la finalidad de adentrarme a sus mundos de co-presencia digital, representados por ellas/os mismos “porque están situados en mundos distintos a las que se estereotipa” (Meneses, 2000, p. 213). Las observaciones las hice semanalmente durante diciembre del 2020 a marzo del 2022. El análisis del material recabado lo dividí en cinco ejes temáticos: socialización, lengua indígena, territorio, posicionamientos políticos/sociales y escolarización. En esta clasificación me di cuenta de que no podía separar una categoría de la otra, así que decidí integrarlos.

---

<sup>3</sup> Por cuestiones de anonimato sólo usaré las iniciales de los/as jóvenes, de acuerdo a, como escriben su nombre en su perfil de Facebook.



Con la pandemia el uso de las tecnologías digitales se ha incrementado y gracias a eso nos hemos podido comunicar, informar y representar de otras formas. Basta con tener señal de internet y un dispositivo móvil para hacerlo. Para muchas personas la conexión a internet es casi imposible por el nulo acceso y alcance a las diferentes herramientas tecnológicas (celular, computadora, tablet). Al respecto Vázquez (2010) comenta: “En estos tiempos los medios de comunicación en nuestra vida no pueden considerarse instrumentos sin importancia en manos de grupos privilegiados: es necesario democratizar la palabra por medio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Vázquez, 2010, p. 23-24).

La democratización de la palabra a la que hace referencia Vázquez (2010) me ayudó a enfocar el material empírico de las observaciones hechas a los perfiles de Facebook y de esta manera interpretar cómo las/os jóvenes wixárika estaban plasmando su(s) identidad(es). Tomando en cuenta sus experiencias en lo offline y online, pues hay experiencias y modos de ser joven que se están viviendo y plasmando desde lo digital a partir de una co-presencia inmediata por las imágenes, textos o videos que ayudan a complementar los objetivos de esta investigación.

A las/os jóvenes que observé sus perfiles de Facebook les mandé un mensaje por privado para que, en medida de lo posible, me otorgaran una entrevista por medio de la plataforma Google Meet. Algunas/os aceptaron de inmediato, otras/os rechazaron la invitación por diferentes motivos y a otras/os no les llegó el mensaje. La negativa y falta de respuesta de algunas/os me llevó a convocar a otras/os estudiantes que no fueran necesariamente wixárika, únicamente bastaba con que se autoidentificaran como indígenas y estuvieran cursando un semestre posterior al tercero.

El acercamiento con las/os estudiantes no indígenas para que me otorgaran una entrevista fue por medio de la relación de camarería que tenía con algunas/os de ellas/os quienes, a su vez, me ayudaron a contactar a otras/os compañeros de su generación que estuvieran dispuestas/os a participar en la investigación. Al igual que con las/os jóvenes indígenas, el único requisito fue que estuvieran cursando un semestre posterior al tercero. Quisiera aclarar que de las/os estudiantes no indígenas no realicé seguimiento a sus redes sociales por los objetivos de la investigación.

Finalmente entrevisté a 13 estudiantes de la UAN con diversas auto adscripciones culturales, orígenes (comunidades), edades, semestres y carreras. Las entrevistas las realicé en el periodo de mayo a noviembre del 2021 y fueron de manera virtual por medio de la plataforma Google Meet. Grabé las conversaciones con el previo consentimiento de las/os participantes para poder transcribirlas y posteriormente analizarlas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora con treinta minutos y los temas estuvieron encaminados a que las/os estudiantes me contarán sus experiencias con otras/os estudiantes y maestras/os, las actividades que hacían dentro y fuera de la universidad, la perspectiva que tenían del PIAEIU y el resto de los apoyos otorgados por la universidad, su definición sobre interculturalidad y cómo consideraban que se implementaba en la universidad.

Durante el mismo periodo de entrevistas con las/os estudiantes (mayo a noviembre del 2021) establecí un dialogo directo por WhatsApp con J. C. el encargado del PIAEIU y con un par de docentes a quienes posteriormente entreviste por videollamada. El dialogo con las docentes estuvo direccionado a saber cuál era su relación con las/os alumnos, la interculturalidad y cómo la implementaban en su curriculum. Con el encargado del PIAEIU los temas de conversación fueron: cómo se implementó el PIAEIU en la universidad, cuál es la atención y servicios que ofrece a las/os estudiantes y cómo se encarga de cumplir con su objetivo general.

Establecí un acuerdo con J. C. para poder aportar algo al programa (charla o taller) y así sea una relación reciproca. Me pareció importante establecer este acuerdo por dos razones; 1) la mayoría de las/os participantes en esta investigación tienen contacto directo con el programa y quienes no lo tengan, me parece una buena oportunidad para que se acerquen y conozcan el PIAEIU; 2) para no caer en prácticas extractivas de la información.

Tabla 2. Estudiantes entrevistados/as

<b>Nombre <sup>4</sup></b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Semestre</b>	<b>Auto adscripción cultural</b>	<b>Comunidad de origen</b>
C.H.	Odontología	9°	Wixárika/Náayeri	Zoquipa, Del Nayar, Nayarit.
D.R.	Lingüística aplicada	6°	Wixárika	San Miguel Huaixtita, Mezquitic, Jalisco
G.L.	Administración de empresas	9°	Wixárika	Los cuervitos, Del Nayar, Nayarit.
J.C.	Químico Farmacobiologo	9°	Wixárika	Mesa del tirador, Jalisco.
L.C.	Ingeniería eléctrica	8°	Wixárika	Real del Picatiempo, Nayarit.
E.R.	Ciencias de la educación	Egresada (Elaborando tesis)	Mochitense	Los Mochis, Sinaloa.
U.A.	Nutrición	Egresado (Elaborando tesis)	Mexicano	Tepic, Nayarit.
M.R.	Filosofía	11°	Judía	Tepic, Nayarit.
J.R.	Filosofía	7°	Mexicana	Santa Maria del Oro, Nayarit.

<sup>4</sup> Por cuestiones de anonimato se usará la inicial del primer nombre y apellido de las y los participantes.

D.F.	Filosofía	Egresado (Elaborando tesis)	Norteamericano	Santiago, Nayarit.
D.A.	Educación infantil	Titulada	Huichol/cora	Tepic, Nayarit.
C.Z	Químico Farmacobiologo	9°	Náayeri	Jesus María, Nayarit.
F.L.	Ciencias de la educación	5°	Wixárika	Guásima Del Metate, Nayarit.

Nota: Elaboración propia

Tabla 3. Docentes y encargado entrevistas/os

<b>Nombre <sup>5</sup></b>	<b>Cargo administrativo</b>
J. A. C.	Encargado del PIAEIU
L.M	Docente en Ciencias de la educación
A.C	Docente en Filosofía

Nota: Elaboración propia.

---

<sup>5</sup> Por cuestiones de anonimato se usará la inicial del primer nombre y apellido de las y los participantes.

## **Capítulo II. Educación superior para las/os indígenas y su relación con la interculturalidad**

### **2.1 Marco jurídico normativo sobre educación superior y pueblos indígenas en México**

La educación escolar es un derecho humano fundamental y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha señalado su importancia como tema eje en la agenda pública gubernamental de cualquier país.

La educación es un derecho humano fundamental. Proporcionar educación pública es responsabilidad primordial de los Estados. La educación también puede ser proporcionada por agentes no estatales, tales como las instituciones religiosas, las organizaciones no gubernamentales, los grupos basados en la comunidad, las sociedades fiduciarias, las empresas y los propietarios (Organización de las Naciones Unidas, 2014, p.6).

Respecto a las metas y objetivo que tiene el derecho a la educación la ONU redactó que es fundamental establecer y promover unas relaciones estables y armoniosa entre los diferentes grupos sociales y así “fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. Aprender acerca de los derechos humanos es el primer paso para respetar, promover y defender los derechos de los pueblos y de las personas” (Organización de las Naciones Unidas, 2009, p.6).

En el caso de los pueblos indígenas la ONU dice que: “tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación alguna” (Organización de las Naciones Unidas, 2009, p.10). Respetando y fomentado sus prácticas culturales.

Los Estados, junto a los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para que los indígenas, en particular los niños tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. De esa disposición se sigue que los pueblos indígenas que viven fuera de las comunidades también tienen derecho a una educación en su propia cultura y en su propio idioma, siempre que sea posible (Organización de las Naciones Unidas, 2009, p.10).

El derecho a la educación para pueblos indígenas en su propia lengua y cultura no sólo está

establecido por la ONU. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) tiene dos postulados básicos para la implementación del derecho a la educación en el caso de comunidades indígenas. La primera dice que los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias y la segunda establece su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan en el ámbito educativo (Organización Internacional del Trabajo, 2014). Estableciendo en el artículo 26 que “deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p. 55).

A pesar de lo establecido por la ONU y la OIT, es la misma ONU quien dice que el derecho a la educación para los pueblos indígenas es un tema pendiente en la agenda pública internacional pues aún no es una realidad para la mayoría de los pueblos indígenas y que los principales obstáculos son la discriminación y la falta de acceso a la educación en condiciones de igualdad (Organización de las Naciones Unidas, 2009). Ambos obstáculos están presentes en todos los niveles educativos, sin embargo, en el caso del nivel superior es mayor la falta de acceso debido a la escasa oferta educativa en sus comunidades de origen.

Una iniciativa que se implementó en América Latina para aumentar el acceso al nivel superior (para jóvenes indígenas) fueron las acciones afirmativas Mato (2011) las define como unidades al interior de las instituciones de nivel superior y “programas interinstitucionales total o parcialmente dedicados a responder de manera diferenciada a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior, elaboradas por comunidades y pueblos indígenas y/o afrodescendientes” (Mato, 2011, p.44). Sin llamarles acciones afirmativas pero que encuadra con las características de estos programas, la OIT en el artículo 27 estipula lo siguiente:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (Organización Internacional del Trabajo, 2009, p.55).

Tomando en cuenta el artículo 27 de la OIT y como una estrategia para fortalecer la educación superior en América Latina, la universidad agrícola privada “Agricultural College on the Humid Tropical Region” (EARTH) canalizó algunos de sus recursos para ayudar a que jóvenes que provinieran de zonas rurales ingresaran a diferentes universidades y ayudaran a mejorar su desempeño académico. La universidad EARTH unió esfuerzos con la Fundación Ford<sup>6</sup> de Estados Unidos quienes, a su vez, se articularon con el International Fellowship Program (IFP).<sup>7</sup>

En respuesta a los propósitos de la universidad EARTH, en el 2001 la Fundación Ford instauró el programa: Pathways for Education, el cual duró 10 años en el marco de la Global Initiative for Promoting Inclusiveness in Higher Education a cargo de la Unidad de Educación, Sexualidad y Religión de la Fundación Ford en Nueva York. Los principales objetivos de los Pathways consistieron en proporcionar que las 125 instituciones donatarias en todo el mundo “demuestren un riguroso compromiso hacia los estudiantes tradicionalmente excluidos” (Didou & Remedi, 2009, p.11).

En América Latina los Pathways se instalaron pretendiendo mejorar los índices de permanencia y egreso de jóvenes indígenas y afrobrasileños (para el caso de Brasil) a nivel superior con propósitos como: atender adecuadamente a las poblaciones beneficiadas, capacitar a los docentes, aumentar la matrícula. Con la esperanza de producir cambios institucionales. Un último propósito y que me parece relevante citar por su relevancia con el encuadre de esta investigación, es: “Fomentar una

---

<sup>6</sup> Fundación encargada de apoyar a diferentes organizaciones, otorgándoles donativos. Especialmente a aquellas que se encargan de combatir las causas de la migración, generando soluciones innovadoras para erradicar la pobreza rural y garantizando que las comunidades indígenas puedan controlar sus recursos naturales y beneficiarse de ellos. Otras trabajan para crear políticas públicas que impidan el abuso y la explotación de los migrantes. (...) La meta que persiguen con estas actividades es apoyar a personas para participar en la construcción de las políticas públicas y de las instituciones que afectan sus vidas. Por esta razón, también financian iniciativas artísticas en la región como un medio para fomentar la libertad de expresión en grupos cuyas voces han sido silenciadas o ignoradas. (Ford Foundation, 2011, p.2).

<sup>7</sup> The Ford Foundation’s pioneering, decade-long International Fellowships Program (IFP) supported advanced studies for social change leaders from the world’s most vulnerable populations. The program was established in 2001 with an initial grant of \$280 million—the largest single grant in the foundation’s history. By 2013, more than 4,300 fellows from 22 countries—spanning Asia, Africa, Latin America, Russia, and the Middle East—completed graduate or postgraduate degree programs. (Ford Foundation, 2021)

reflexión sobre la interculturalidad, en tanto principio de organización institucional y elemento ético y político que interroga la cultura académica, tradicionalmente nutrida de valores occidentales” (Didou & Remedi, 2009, p.12).

En el caso específico de México, durante el siglo XX, los pueblos originarios fueron el centro de diversas políticas nacionales que buscaban su incorporación a los proyectos económicos, políticos, culturales y educativos. A estas políticas se les conoció como integracionistas y asimilacionistas (Bastida, 2012). En 1992 a propósito de los 500 años del “Descubrimiento de América”, diferentes pueblos originarios se manifestaron con el objetivo de hacerse visibles ante una sociedad que ignoraba la diversidad cultural del país. En el mismo año se publicó en el Diario Oficial de la Federación el “Decreto que adiciona el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” el cual reconocía legalmente a los pueblos indígenas y la pluriculturalidad del país.

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (Diario Oficial de la Federación, 1992).

El desarrollo de los pueblos indígenas estuvo direccionado a incorporarlos al mundo hegemónico occidental sin tomar en cuenta las prácticas y costumbres de cada pueblo. Debido al incumplimiento de la ley organizaciones tsotsiles, tzeltales y choles comenzaron un movimiento llamado Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, México que se levantó en armas el 1º de enero de 1994. El EZLN es una organización político-militar conformada, en su mayoría, por diferentes grupos indígenas de Chiapas, a través de la Declaración de la Selva Lacandona plantearon sus principales demandas; trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. A principios de 1996 se instauraron



mesas de “Diálogos para la Paz con Justicia y Dignidad”<sup>8</sup> donde se asentaron los lineamientos que debería tener la nueva relación del Estado con los pueblos indígenas. Dando como resultado los “Acuerdos sobre Derechos y Cultura Indígena” o mejor conocidos como los “Acuerdos de San Andrés por haber sido firmados en el municipio chiapaneco de San Andrés Larráinzar (Zolla, 2010).

En el 2000 comenzó el sexenio de Vicente Fox Quezada. En el marco de una “nueva relación” del Estado con pueblos originarios se reestructuro el Instituto Nacional Indigenista (INI) por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI) y se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la cual estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Bastida, 2012).

Durante el gobierno de Vicente Fox se intentó dar respuesta a las de las demandas de los Acuerdos de San Andrés, suprimiendo el contenido del artículo 4° constitucional y se reformulando el artículo 2° en el cual además de reconocer a México como una nación pluricultural, determina criterios de conciencia identitaria indígena y establece la libre determinación, descrita de la siguiente manera:

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico (Diario Oficial de la Federación, 2001).

Actualmente las comunidades indígenas consideran que no hay un cumplimiento de lo establecido y firmado en los Acuerdos de San Andrés a pesar de los planteamientos legales por parte de las autoridades gubernamentales. Siendo un tema pendiente para el Gobierno de México, así lo ha

---

<sup>8</sup> Reuniones donde participaba la Comisión de Concordancia y Pacificación (Cocopa), la dirigencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y una representación gubernamental (Zolla, 2010).

plasmado la abogada Magdalena Gómez en diferentes escritos y el actual titular del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), Adelfo Regino Montes reconoció el incumplimiento de los Acuerdos en un foro de consulta de la región “Las Cañadas de Chiapas”, llevado a cabo en Ocosingo el 21 de julio de 2019, diciéndolo de la siguiente manera:

Reconocer en la Constitución los aspectos fundamentales de los Acuerdo de San Andrés es uno de los pendientes del Gobierno de México. Por ejemplo, el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho público; el ejercicio y la implementación de su derecho a la libre determinación y autonomía, así como el reconocimiento del derecho sobre sus tierras, territorios, bienes y recursos naturales (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2019).

Continuando con las acciones establecidas por el gobierno mexicano en atención a los Acuerdos de San Andrés, especialmente a los enfoques que le dieron a la educación escolar de los pueblos indígenas. El Plan Nacional Desarrollo de 2001-2006, instituyó la promoción al desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas (Secretaría de Educación Pública, 2001). Para el nivel superior estableció aumentar la matrícula estudiantil, ampliar la cobertura institucional y darle un lugar a lo “intercultural”.

[Las universidades serán] Instituciones innovadoras que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad; que esté en posibilidad de atender con pertinencia a números crecientes de estudiantes provenientes de las diversas culturas indígenas del país; y que incluyan entre sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas, y el desarrollo ético y regional (Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 201).

Sumado al enfoque intercultural y la inclusión de las lenguas y culturas indígenas a los objetivos de las Instituciones de Educación Superior (IES). El Programa Nacional de Educación (PNE) en sus apartados F, G y H, plantearon establecer un Programa Nacional de Becas donde se usaron fondos federales, estatales y privados para otorgar apoyos económicos a estudiantes de escasos recursos y así pudieran permanecer y egresar en las IES públicas. Al mismo tiempo el PNE estipuló

que la IES contaran con programas académicos de atención diferencial para atender las necesidades de las/os estudiantes y así logaran egresar con éxito. Bajo la puesta en marcha del PNE se impulsó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en 2003 y en su artículo 11 estipuló una educación intercultural y bilingüe.

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de la lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Diario Oficial de la Federación, 2018, p.3).

Para fomentar la interculturalidad, multilingüismo, respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas se implementaron las acciones afirmativas en algunas universidades convencionales<sup>9</sup> y estuvieron a cargo de La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)<sup>10</sup>. La ANUIES fue la institución que coordinaba los Pathways en México y “bajo en contexto dónde el gobierno presionaba a las instituciones para que aumentaran su calidad y asumieran responsabilidades con su entorno, acentuó las vertientes pedagógicas y estrategias del programa” (Didou & Remedi, 2009, p.82) y junto a la Fundación Ford diseñaron los “Programa de Apoyo a Estudiante Indígenas en instituciones de Educación Superior” (PAEIIES).

Los PAEIIES se implementaron mediante tres convocatorias escalonadas donde involucró progresivamente 16 universidades públicas, destacando tres de ellas, la Universidad Veracruzana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de Guadalajara. Dentro de sus principales objetivos estaba “elevar el rendimiento académico de los jóvenes en dificultad por su condición étnica, aumentar sus posibilidades de permanencia/sobrevivencia en instituciones

---

<sup>9</sup> Aquellas que no tienen un enfoque intercultural.

<sup>10</sup> Asociación civil creada en 1950, tiene un importante papel en la formación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana (Lara, 2012, p.46).

convencionales e incrementar sus oportunidades de egreso, mediante una batería de actividades pedagógicas, psicológicas y culturales” (Didou & Remedi, 2009, p.82) y “reforzar en la comunidad académica el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural.” (Barrón, 2008, p.23). Teniendo como principal función ser un “nivelador académico” y promover las relaciones interculturales.

Usando la misma lógica de los PIAEIIES, en el 2005 el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) implementó el “Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas”, con una duración de 5 años y apoyó a estudiantes de pueblos originarios que estuvieran interesados en realizar un posgrado en México o en el extranjero. Para las maestrías la beca tenía una duración máxima de veinticuatro meses y para doctorado el apoyo duraba treinta y seis meses, con el propósito de orientar a la formación de investigadores, estimulando el contacto con sus comunidades y promoviendo el intercambio de conocimiento y experiencias para contribuir al desarrollo de sus pueblos (Navarrete, 2013).

En el 2005 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se implementó el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC), el cual manejó una política ambiciosa para generar un amplio movimiento acerca de los estudios de la multiculturalidad del país en pro de la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas de México (Velasco, 2012).

Los PAEIIES se fueron llegando poco a poco en algunas universidades públicas del país, como fue el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (UPN) que en el 2012 implementó el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI); la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) que en el 2004 se inscribió a la convocatoria publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) titulada “para la inclusión y la equidad educativa” (López, 2015, p.20). y fue así como se instauró el Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios (PIAEIU) de la UAN. Uno de los problemas a los que se han enfrentado los PAEIIES, desde su diseño, es: establecer “quienes son potencialmente beneficiarios del programa” (Barrón, 2008, p.28), una solución que dieron fue considerar como indígena a quien descendieran de una familia indígena, a las/os que nacieron en un municipio considerado indígena y a quienes hablaran una lengua indígena (Barron, 2008).

Los criterios establecidos por las acciones afirmativas para decidir quién es indígena y quien no, ha deja fuera a muchas/os estudiantes que se consideran indígenas pero que, por diferentes motivos no hablan la lengua o nacieron y se criaron en alguna comunidad o municipio que no está considerado como indígena. Otra de la criticas que se les ha hecho a los PAEIIES es que han trabajado bajo una lógica integracionista. Es decir, usando la interculturalidad como pretexto se ha tratado de homogenizar a las/os estudiantes sin tomar en cuenta sus particularidades culturales.

Los cambios a la Ley General de Educación, expedida el 30 de septiembre de 2019, establece en el Artículo 16 que la educación impartida por el Estado y sus organismos descentralizados y los particulares con validez oficial, se basarán en los resultados del progreso científico, luchando contra la ignorancia, prejuicios, fanatismos, estereotipos, discriminación y violencia. Uno de sus criterios para todos los niveles educativos es que la educación escolar sea intercultural establecido en la fracción VIII. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social. (Diario Oficial de la Federación, 2019).

El nuevo manejo que se le pretende dar a lo intercultural desde la educación está dirigido a todos los niveles educativos del país. Establecer la interculturalidad como “una relación armónica entre personas y comunidades” invisibiliza las tensiones existentes entre los diferentes grupos sociales y que no se está tomando en cuenta las necesidades educativas planteadas por los diferentes pueblos indígenas. Es decir, sus demandas siguen sin tratarse de fondo.

## **2.2 Algunas perspectivas sobre la educación superior y el debate sobre interculturalidad en América Latina**

En este apartado se pretende contestar a una de las preguntas de interés para esta investigación; ¿Qué significa la interculturalidad? daré cuenta de algunas posturas de expertas/os de la región de América Latina y después me enfocaré al caso mexicano teniendo como referente la implementación de las universidades interculturales en México

Comenzaré partiendo de la idea de que, como dice Catherine Walsh, la interculturalidad en América Latina siempre ha existido pues hace referencia a la forma más básica y general de

b establecer contacto intercambio ente culturas, es decir, “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p.2). Algunas de las preguntas que me surgen y que trataré de contestar se trataran de contestar en el análisis de las entrevistas hechas a las/os estudiantes de la UAN son: ¿Entre qué culturas se establece el dialogo?, ¿Qué se está entendiendo como cultura? y ¿Cuáles son las condiciones del dialogo?

Para comenzar el debate sobre la interculturalidad Zuñiga (2011) hace referencia a diferentes autores para decir cuál ha sido el papel que ha tenido la interculturalidad dentro del proyecto político del Buen Vivir/Vivir Bien y en un horizonte de sentido para las luchas actuales de los pueblos indígenas en América Latina. Algunos de los autores retomados por Zuñiga (2010) son: Ruth Moya, Raúl Fonet Betancour, Nestor García Canclini, Álvaro Bello, Emilio del Valle Escalante, Fernando Sarango y Mignolo.

La interculturalidad como construcción imaginada y como practica de convivencia, se articula actualmente con un nuevo y amplio horizonte de sentido, que en América Latina ha tomado forma en el proyecto político del Buen Vivir/Vivir Bien, proclamado por los pueblos indígenas para construir “otro mundo posible” basado en el desarrollo de un nosotros comunitario en donde todos (as), indígenas y no indígenas tengan cabida, un mundo “otro” sustentado en la recuperación de la visión ancestral indígena en el espacio contemporáneo, como esperanza y nueva utopía posible (Zuñiga, 2011, p.93).

Al mencionar el Buen Vivir/Vivir Bien, Zuñiga (2011) nos dice que hay otras formas de llamar a la interculturalidad pues depende del enfoque, localización, contexto histórico y social en el que se sitúe el concepto para determinar con que enfoque se construirá. Siempre con miras a construir una sociedad interculturalidad donde participen todas/os los miembros de una comunidad o sociedad sin importar sin son indígenas o no. Retomando la idea de interculturalidad como un proyecto político, Tubino (s/a) plantea la interculturalidad funcional o neoliberal.

Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad de diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos

extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tiene – para comprender las relaciones interculturales – la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos” existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estados subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad. (...) Genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socioeconómico vigente (Tubino, s/a, p.5-6).

La interculturalidad funcional es aquella creada por el Estado donde plantea que las relaciones sociales siempre son armónicas y busca la visualización a las culturas subalternas de la sociedad occidental bajo un enfoque folklorizador en el cual “se muestra en el contexto comercial, exotizado y utilizando los rasgos de las culturas originarias para agregar valor a bienes y servicios; es la exhibición de los trajes, la cocina, las lenguas” (Sarango en Zuñiga, 2011, p. 90) sin darle su debido peso al estado de pobreza crónica o extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad (Tubino, s/a). Opuesto a las ideas que postula la interculturalidad funcional, Tubino (s/a) propone una interculturalidad crítica.

Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. “... No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. (...) El interculturalismo crítico se nos presenta, así como una nueva tarea intercultural y práctica (Tubino, s/a, p. 6-7).

La interculturalidad se nos presenta como una oportunidad para que diferentes culturas entren en un diálogo por eso antes tendremos que plantearnos la pregunta; ¿cuáles son las condiciones para establecer el diálogo? Opuesto a la interculturalidad funcional, el interculturalismo crítico dice que no basta con tomar en cuenta los aspectos folklorizantes de las culturas para establecer el diálogo, sino que, hay que tomar en cuenta todos los factores que causan el no-diálogo como los económicos, religiosos, militantes, de género, pertenencia étnica, etc. y así no se sigan favoreciendo los intereses creados por la civilización dominante. Walsh (2009) ve a la escuela como un espacio de encuentro entre culturas y donde puede surgir la interculturalidad.

La interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial (Walsh, 2009, p. 5).

El problema que le ve Walsh a la escuela como espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes y valores en la estructura- colonia-racial con la cual está pensada y estructurada (Walsh, 2009). Construyendo una matriz colonial de poder que se basa en la racialización y de ahí deriva que los conocimientos occidentales estén por encima de los indígenas. Retomando los planteamientos de la interculturalidad crítica, Walsh (2009) afirma que hay una necesidad de cambiar no sólo relaciones entre las personas, sino también en las estructuras, “condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2009, p. 4).

López & Prada (2009) dicen que distintas organizaciones y comunidades indígenas, han planteado su derecho a la diferencia cultural y lingüística, a sistemas político-organizacionales y una nueva demanda educativa, en la cual no basta con el acceso a los servicios educativos brindados por el Estado nacional, sino que exigen una la construcción de una educación propia diferenciada. Es decir, “una escuela que no sólo reconozca la diversidad sino y sobre todo que den cuenta de las



diferencias existentes para asegurar la posibilidad de seguir siendo diferentes” (López & Prada, 2009, p.428).

Los indios americanos desde la marginalidad y consciente de su condición subalterna, se plantean una interculturalidad a plenitud y en igualdad de condiciones, en tanto sólo a través de este mecanismo podrían ellos asegurar su pervivencia y continuidad como colectividades socioculturalmente diferentes pero desde un plano de igualdad y a través de una ciudadanía diferente que los incluya pero a la vez reconozca su especificidad (López & Prada, 2009, p.431).

López & Prada (2009) consideran que la innegable multiculturalidad en Latinoamérica le plantea a la escuela y en específico a la universidad la necesidad de transformarse, “de reconceptualizar su tradicional noción de educación y variar las formas de interacción en su seno entre los sujetos y diferentes culturas y de tradiciones epistemológicas igualmente distintas. (López & Prada, 2009, p.436). Es decir, consideran a la escuela como un instrumento de renovación epistemológica y social.

La renovación epistemológica, propuesta por López y Prada (2009), dice que la universidad tendrá que tomar en cuenta los conocimientos y metodologías producidas y transmitidas desde las comunidades indígenas, re-planteando la visión hegemónica en la cual se enuncian y comprenden los conocimientos universitarios. Planteando la necesidad de “tomar conciencia que los conocimientos que producen otros pueblos no sólo son distintos por los contenidos y competencias que desarrollan, sino que ellos son inseparables de su lugar de enunciación y de las formas de comunicación de tales saberes” (López & Prada, 2009, p.437).

El desafío intercultural de la educación superior consiste, entre otras cosas, en reconocer esas metodologías diferentes e introducirlas en forma horizontal con otras estrategias que tradicionalmente la universidad ha utilizado para producir y comunicar los conocimientos de los cuales se ha ocupado. Vale decir, el reto está en lograr una complementariedad de opciones, de formas de aprender y de enseñar, y, obviamente, de maneras de construir y transmitir conocimientos. En la medida que esto se logre, se estará superando la tradición

excluyente de esa visión hegemónica monocultural que por siglos ha primado en la universidad, pese a su propia concepción universalista (López & Prada, 2009, p.438).

Incorporar a la universidad otras formas de producir conocimiento, implica reconceptualizar y replantearse la función que tiene la/el docente y cuál es la relación que tiene con las/os alumnos. Dando como resultado un curriculum cooperativo en el cual no se privilegie un conocimiento sobre otro, que tome en cuenta los aprendizajes obtenidos y reproducidos de manera oral en las comunidades. Considero que los planteamientos hechos desde la interculturalidad crítica ayudan a generar un curriculum acorde a las necesidades, particularidades y diversidades de cada grupo escolar. Tomando en cuenta las condiciones de no dialogo dentro y fuera del aula y reconociendo la diversidad de alumnas/os, e incluso docentes, asegurando la posibilidad de que sigan siendo diferentes.

### **2.3 La educación superior en México y el debate intercultural**

El acceso a la educación superior en México es un problema pues sólo tres de cada diez personas que tiene entre los 18 y 24 años están matriculadas en algunas de las instituciones de nivel superior y el 21.6% de la población mayor de 15 años tiene acceso al nivel superior (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2020). “Cuando de población indígena se habla el panorama es reducido, se habla del 1 al 3% de jóvenes indígenas que logran llegar a la universidad” (Shmelkes, en Santana, 2017, p. 61). Una opción que tiene la población indígena para acceder a la educación superior son las universidades interculturales que se localizan en zonas con mayor afluencia de población indígena en el país.

La implementación de las universidades interculturales tiene una larga historia que inicia con las políticas de educación primaria para el medio indígena. A finales de los años 40 y principios de los 50 surge la necesidad de formar educadoras/es hablantes de una lengua indígena. La formación empezaba por enseñarles a las/os futuros educadores, diferentes metodologías y técnicas para que las niñas y niños indígenas pudieran escribir en su lengua y fueran capaces de hablar castellano. Habilidades que debían fomentarse durante los tres primeros grados de primaria, con la finalidad de que las/os pupilos tuvieran la visión “oficial” o valida de los conocimientos. López (2020) dice que éstas prácticas son asimilacionistas por parte del Estado mexicano.

Se buscaba asimilar culturalmente a los estudiantes indígenas para que pudieran ser incorporados de manera más fácil al aparato productivo de la economía dominante, a la vez que asumían la condición de ciudadanos de segunda clase de la estructura de un Estado monocultural; por ello, el bilingüismo sustractivo era visto como el medio para lograr tales objetivos desde el modelo de educación único y uniforme (López, 2020, p.7).

La incorporación al aparato productivo hegemónico fue una de las soluciones que le dio el Estado al manejo de la diversidad sociocultural y lingüística del país, y fue a través de la escuela que se pensaba incorporar a las culturas subalternas al modelo hegemónico. En América Latina se implementó la educación intercultural bilingüe (EIB) y en México la “educación bilingüe bicultural” (EBB), esta última fue una victoria que lograron obtener maestras/os y promotores bilingües en los años 60 y 70. La EBB estuvo dentro de la lógica corporativa del Estado y se logró articular junto a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), cumpliendo la demanda por una educación contextualizada y bilingüe para las comunidades indígenas (González-Apodaca, 2017). Cabe mencionar que la DGEI fue creada en 1978, en el marco del indigenismo y era dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La formación de maestros para la educación indígena en México se ha orientado por demanda de las organizaciones magisteriales que en los años setenta postulaban la necesidad de una descolonización (Rebolledo, 2014). Al mismo tiempo, ha sido una expresión de las políticas indigenistas que desde el Estado, y en perspectivas del etno-desarrollo, buscaron integrar a los mismos sujetos indígenas en el diseño y operación de las acciones (Navia, Salinas & Czarny, 2020, p.41).

Para cumplir con las políticas indigenistas propuestas desde el Estado y en respuesta a las demandas y preocupaciones hechas por las primeras generaciones de profesionales indígenas de tener una educación básica indígena. En 1978 se crea la Licenciatura en Etnolingüística, a cargo del Instituto Nacional Indigenista (INI) y del entonces Centro de Investigaciones y Estudios Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH, hoy CIESAS) con sede en Patzcuaro, Michoacan, la cual sólo tuvo dos generaciones. Por otro lado, en 1980 se creó la Licenciatura en Ciencias Sociales impartida por el Centro de Integración Social con apoyo de la

DGEI (Navia, Salinas & Czarny, 2020).

En los años ochenta las/os profesionales indígenas recalcaron la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y reconocimiento a la multiétnicidad. En el cumplimiento de estas demandas surgió una estrategia gubernamental que cambiaba la denominación de “educación bilingüe bicultural” (EBB) por “educación intercultural bilingüe” (EIB), reconociendo así, que una sociedad nunca llega a ser bicultural debido a su carácter histórico, cultural y dinámico (Walsh, 2009). La EIB se implementó únicamente para el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) dejando un vacío educativo en el nivel medio superior y superior, en cuanto a temas interculturales refiere.

Una de las demandas por parte de las/os profesores bilingües fue que se les formara profesionalmente bajo un enfoque indígena. En un acuerdo con la DGEI se implementó la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en una Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco y en 1990 con una modalidad semipresencial se crea a nivel nacional la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) en diferentes campus de la UPN. La LEI y LEPEPMI estuvieron centrados en la formación lingüística y uno de sus objetivos era buscar que las/os profesores fueran intermediarios bilingües con el alumnado y comunidades, logrando que las instrucciones educativas del Estado llegaran a las diferentes regiones del país (González-Apodaca, 2017).

En México a finales de los años 90, profesionales indígenas con licenciaturas cercanas a la educación indígena, iniciaron en algunos estados del país, la formación de “normales indígenas” las cuales tenían como finalidad ofrecer una formación integral a futuros docentes de educación indígena “desde una perspectiva propia” (Czarny, Navia, Salina, 2020, p.45). “Así, con los ecos del levantamiento zapatista en Chiapas, surgió la Normal Indígenas de Tamazunchale (1994), en San Luis Potosí, que luego se transformó en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina Intercultural Bilingüe (Enohuapo)” (Navia, Salinas & Czarny, 2020, p.45).

La presión efectuada por el EZLN y con respaldo legal del Convenio 169 de la OIT. A inicios del 2001 en la Carta Magna se reformuló el artículo 2° constitucional donde se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación en un marco constitucional de autonomía. Iniciando así, un periodo denominado “alternancia política” bajo un gobierno panista en México y se formuló el Plan Nacional Desarrollo de 2001-2006 donde se puso especial atención a la educación de poblaciones indígenas, con el fin de promover el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en el nivel básico.

Cubriendo el vacío en atención e implementación de la interculturalidad al nivel superior. El 22 de enero del 2001 por acuerdo del poder Ejecutivo Federal se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP. La CGEIB estaba encargada de la EIB del país y buscaba una “educación intercultural para toda la población y una educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos” (González-Apodaca, 2017, p.114), incorporando al mayor número de jóvenes indígenas a las diferentes universidades del país. Zolla (2010) señala algunos de los objetivos y metas que tenía la CGEIB en su creación, como:

- Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las instancias del Sistema Educativo Nacional.
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
- Promover y asesorar la formulación, implementación y evaluación de programas de educación intercultural bilingüe.

La CGEIB impulso la implementación de las universidades interculturales bajo un enfoque de la interculturalidad basado en una serie de principios filosófico y valores que se podían modificar de acuerdo a las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, “particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran” (Castillas & Santini 2009, p.34).

Las Universidades Interculturales <sup>11</sup>oficialmente se comenzaron a planear en el 2003 y su propósito era ampliar el acceso a la educación superior para jóvenes indígenas. Se ubicaron en regiones con mayor población indígena y “como su nombre lo indica, “aparentemente” no son exclusivamente para indígenas, pero sí preferentemente para indígenas por el lugar donde están ubicadas” (Schmelkes, en Santana, 2017, p. 62). En el 2004 se inauguró la primera universidad intercultural en el país ubicada en el Estado de México, la “Universidad Intercultural del Estado de México” (UIEM). Posteriormente se implementaron en el estado de: Veracruz, Tabasco, Quintana Roo, Chiapas, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa y Guerrero. Respecto a los objetivos de las universidades interculturales, Díaz Couder (2019) dice:

Entre los propósitos originales y principales de las universidades interculturales estaban el fomentar el arraigo el desarrollo regional y el autoempleo de los alumnos. En otras palabras, se buscaba aminorar la migración a las ciudades, impulsar (micro) empresas para el desarrollo regional aprovechando el conocimiento y los recursos locales, al mismo tiempo que estas mismas empresas fueran fuentes de autoempleo para los egresados, toda vez que es precisamente la falta de empleo lo que genera la migración en primer lugar. (Díaz Couder, 2019, p.45)

Desde el planteamiento que hace Díaz Couder (2019) se puede interpretar que el principio de interculturalidad en el nivel superior estaba, en un principio, enfocado en buscar un desarrollo más bien económico que epistemológico. Donde las/os jóvenes que ingresan tienen la “obligación” de estar, volver y/o trabajar en y para sus comunidades. Otras han sido las críticas y dificultades a las que se han tenido que enfrentar las universidades interculturales, por ejemplo; la formación profesional que tiene su planta docente, las instalaciones, la incorporación de estudiantes indígenas y el desarrollo de las funciones sustantivas propias de la educación superior (Navia, Salinas & Czarny, 2020, p.46).

---

<sup>11</sup> Algunas de las licenciaturas e ingenierías que ofertan las universidades interculturales son: Lic. en Derecho con Enfoque Intercultural, Lic. En Desarrollo Sustentable, Lic. En Lengua y Cultura, Lic. en Turismo Alternativo, Lic. en Enfermería, Ingeniería en Agronomía y Zootecnia, Lic. en Gestión Local y Gobierno Municipal, Lic. en Ingeniería Forestal, Ingeniería en Innovación Tecnológica Sustentable, Ingeniería en Desarrollo Empresarial, Lic. en Comunicación Intercultural, Lic. en Salud Intercultural, Lic. en Estudios de Género, Lic. en Psicología Comunitaria, entre otras.

La educación intercultural no estuvo acompañada por programas interculturales destinados a preparar a las y los docentes indígenas, quienes comenzaron a movilizarse sindicalmente exigiendo una formación intercultural, ganando la implementación de las Normales Interculturales para profesionalizar a las/os docentes que estaban a cargo de un grupo en el nivel básico de un contexto indígena.

Fue hasta el 2004, 20 años después de que se emitiera el acuerdo del 23 de marzo de 1984 que establecía el nivel de licenciatura para los profesores de educación básica, cuando la instancia federal responsable de la formación inicial de los docentes, la entonces Dirección General de Normatividad (DGN), inició la operación de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural a nivel nacional en 16 escuelas normales. Siguió a ello, la Licenciatura en Preescolar con el mismo enfoque, el rediseño curricular de ambos programas en 2012 y en 2018, bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (Navia, Salinas & Czarny, 2020, p. 45).

El camino que ha recorrido la educación superior y la preparación de docentes en el ámbito intercultural han ido más allá de la planificación gubernamental y han surgido otras formas de hacer educación, que involucra a actores con auto denominación comunitaria, campesina o indígena, que operan de facto en la política intercultural – algunas desde la década de los ochenta y otros de surgimiento más reciente (González-Apodaca, 2017).

Trabajos diversos han estudiado sobre los aspectos prescriptivos y prácticas escolares en menor medida, la configuración de sus culturas universitarias situadas en entramados sociales y políticos de sus regiones. Ofertan carreras relacionadas a las características y necesidades de sus regiones, pero además sus planes de estudio ponen importante énfasis en la vinculación comunitaria en distintos niveles según el caso, la investigación cultural, las lenguas nacionales, las prácticas campesinas y comunitarias, los saberes y epistemología locales, la afirmación de las identidades y soberanía territorial. (González-Apodaca, 2017, p.118).

Algunos ejemplos que han surgido de universidades apegadas a los entramados sociales y políticos de sus regiones o con tintes más “autónomos” cuya propuesta educativa no está desvinculada del proyecto político-cultural de las comunidades y con enfoques “interculturales”, de “educación propia”, de “etno-educación”, entre otras formas de nombrarse (Santana, 2017) son:

La Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), que es el resultado de la movilización de los pueblos indígenas y afroamericanos del Estado de Guerrero durante la década de los 90’s y de la cada vez más necesaria solución a sus demandas por el derecho al reconocimiento y a un desarrollo propio. (...) Otras experiencias son el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), El Instituto Intercultural Nõõho (IINõ), el Instituto Intercultural Maya, la Universidad de la Tierra (UNITIERRA), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red) (Santana, 2017, p. 63).

Los ejemplos planteados por Santana (2017) nos habla de cómo las comunidades y pueblos indígenas se han organizado para hacer valer su derecho a la educación que sea cultural y lingüísticamente pertinente. La interculturalidad se nos muestra como un parteaguas para crear alternativas a la educación hegemónica, es decir, no basta con que la educación tenga un enfoque intercultural impuesto desde el Estado habrá que retomar estas otras propuestas para plantear una interculturalidad pertinente al contexto en el que se plantee.



### **Capítulo III. El Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios (PIAEIU) y las acciones afirmativas**

Indagando en el repositorio de la UAN no obtuve material bibliográfico que me ayudara a dar cuenta de la historia, experiencias estudiantiles y trabajo que ha llevado a cabo el PIAEIU desde su implementación. En este capítulo pretende documentar cómo se implementó el PIAEIU en la universidad, experiencias estudiantiles, algunas de las actividades que ha llevado a cabo antes y durante la pandemia a partir de lo narrado por el encargado del programa, un par de docentes y algunas/os estudiantes indígenas y no indígenas. Con la finalidad de plasmar qué y cómo ha hecho el PIAEIU para cumplir su objetivo.

#### **3.1 Antecedentes del PIAEIU en la UAN**

El Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios de la UAN (PIAEIU) comenzó como un movimiento liderado por estudiantes indígenas (mayoritariamente wixárika y náayeri). Estas/os estudiantes se dieron cuenta que tenían necesidades particulares, como: poco entendimiento de términos académicos, conocimiento nulo sobre el uso de medios tecnológicos, carencias económicas, entre otras. Las/os estudiantes indígenas comenzaron a reconocerse, ubicarse y reunirse entre ellas/os para ver de que manera las autoridades universitarias podían ayudarles a solucionar sus demandas. Dentro de sus peticiones estaban; abrir espacios estudiantiles para estudiantes indígenas y que se considerara la situación económica, académica y personal en la que llegaban a la universidad.

En agosto del 2006 la UAN, bajo la rectoría de Omar Wicab Gutiérrez, firmó un convenio con la ANUIES, cuyo objetivo era “establecer vínculos de colaboración interinstitucional, con el fin de canalizar recursos a la “UAN” de los fondos especiales gestionados por “LA ANUIES” provenientes de la Fundación Ford” (Universidad Autónoma de Nayarit, 2006, p.2).

Los recursos otorgados por la ANUIES debían ser utilizados con fines científicos, literarios o educativos por parte del “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación superior ANUIES-FUDACION FORD de la UAN”. En el convenio UAN-ANUIES la

universidad se obligó a incrementar la matrícula de estudiantes indígenas identificados al inicio del proyecto. A finales del 2006 hubo por lo menos 150 estudiantes indígenas matriculados en la institución. Otra de las cláusulas establecía asignar un responsable para el seguimiento y cumplimiento a los compromisos pactados en el convenio UAN-ANUIES. Desde ese momento y hasta el año en que fue realizada esta investigación, el encargado del PIAEIU ha sido J. A. C. quien fue miembro del movimiento que inició con las demandas estudiantiles para que se implementara el PIAEIU en la UAN, es egresado en psicología por UAN y se autodefine como wixárika<sup>12</sup>.

La universidad firma un convenio en ese año, 2004/2005. Donde pudiéramos decir que, todo estudiante indígena podía ingresar a la universidad. Tenía que hacer el examen, pero en caso de que no aprobará había como ciertas excepciones para que un estudiante indígena pudiera ingresar a alguna carrera. Obviamente que los espacios estaban limitados. Ciencias de la educación, van a estar 15 y si había 15 estudiantes pues los 15 entraban o si había 3, esos 3 entraban de manera automática. Fue la forma en la que la universidad, en ese tiempo con su rector decidió apoyar, dijo: “Está bien. Ustedes compruébennos que son estudiantes indígenas, su situación en la que vienen y ya nosotros vamos a ofertar estos espacios”. Así empezamos (J. A. C. encargado del PIAEIU, entrevista virtual, 18 de noviembre de 2021).

Las/os estudiantes indígenas de nuevo ingreso comprobaban que eran indígenas presentando una constancia emitida por las autoridades de su comunidad (aunque vivieran en Tepic) y aseguraban hablar una lengua indígena (aunque fuera lo básico). Las licenciaturas con mayor demanda eran aquella dedicadas a la salud (medicina y enfermería), ingenierías y las de ciencias sociales (psicología y educación). Las/os jóvenes que ingresaban comenzaron a correr la voz con las/os jóvenes de sus comunidades, sobre las facilidades y requisitos que pedía la universidad para entrar.

Nosotros nos dimos cuenta que... era muy buena la opción que dio la universidad, de ese espacio [PIAEIU], pero yo creo que también hacía falta como prepararnos un poco más para ese nuevo reto. Yo noté que no nada más era dar apertura a estudiantes indígenas sino también ver de qué manera ellos se iban a comprometer y quienes estábamos haciendo el

---

<sup>12</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a J. A. C. encargado del PIAEIU el 18 de noviembre del 2021.

movimiento de gestión, ¿de qué manera íbamos a ofrecerles las herramientas para que pudieran concluir su carrera? (J. Carrillo, entrevista virtual, 18 de noviembre de 2021).

Las estrategias para ayudar a las/os jóvenes a concluir sus respectivas carreras estuvieron guiadas por algunos fenómenos presentados por las/os estudiantes, el primero fue; la deserción escolar. Se dieron cuenta que no bastaba con darles acceso directo a las licenciaturas porque presentaron diferentes necesidades que las/os orillaba a desertar. Algunas de las dificultades que tuvieron las/os estudiantes de nuevo ingreso fueron el escaso o nulo conocimiento sobre el uso de algunas tecnologías (computadora, proyectos, celular) o incluso carecer de ellas, la falta de entendimiento a algunos conceptos que daban las/os docentes, la socialización con sus otras/os compañeros de aula y el no poder expresarse “adecuadamente” cuando les tocaba exponer. El encargado explicó que algunas de las dificultades estaban relacionadas con la falta de exigencia y preparación académica que recibían las/os jóvenes en los bachilleratos de donde egresaban, pues las/os docentes sólo iban dos o tres días a la semana.

El segundo fenómeno que observaron las/os dirigentes del PIAEIU, fue notar mayor presencia de estudiantes hombres en las primeras generaciones. “El hombre tiene que estudiar porque él tiene que trabajar por la familia. Entonces, como que muchas familias empezaron a enviar al hombre a la universidad y esa generación, de los que estábamos, cómo que no dimos resultado” (J. Carrillo, comunicación personal, 18 de noviembre de 2021). El encargado del PIAEIU dijo que la falta de resultados académicos por parte de estudiantes hombres, estaba relacionada a que los jóvenes se sentían desvinculados y alejados de su entorno familiar y que al estar en la ciudad les interesaban otras cosas, como; la fiesta, los noviazgos y el trabajo. La falta de compromiso por parte de los hombres hizo que las familias comenzaran a mandar a las mujeres a la universidad, ellas mostraron mayor compromiso y responsabilidad.

La deserción escolar y la alta demanda de ingreso a la universidad por parte de jóvenes indígenas, hizo que se redujeran los lugares asignados para indígenas y que los requisitos de ingreso se modificaran, como fue el caso de la lengua indígena. No bastaba con que el/la estudiante afirmara hablar una lengua indígena, tenía que demostrarlo a través de una entrevista oral y escrita realizada por encargado del PIAEIU o por alguien que hablara la lengua del estudiante. Las entrevistas se

implementaron por la experiencia que tuvo un estudiante wixárika con una autoridad educativa cuando este último le pidió al joven decir su edad, nombre, lugar de origen, etc. en su lengua indígena. El estudiante dijo que no era hablante del wixárika porque ya llevaba mucho tiempo viviendo en Tepic y sus padres ya no le transmitieron la lengua. La autoridad educativa no podía creer que había estudiantes indígenas que no hablaran su lengua a pesar de ser miembros de una comunidad indígena. Esta situación orillo al PIAEIU a plantearse nuevos objetivos.

Nosotros dijimos: “Yo creo que habrá que empezar a decirle a los muchachos que valoren su cultura, sus tradiciones, que no importa dónde estés, tu sigas practicando tu lengua materna. Que no se te olviden tus orígenes, que no se te olvidé tu lengua” Empezamos a hacerle esa reflexión a los muchachos (J. A. C. encargado del PIAEIU, entrevista virtual, 18 de noviembre de 2021).

La experiencia del estudiante que no hablaba wixárika con la autoridad educativa y cuando J. A. C. dijo: “no importa dónde estés, tu sigas practicando tu lengua materna”<sup>13</sup> me parece que no se está considerando los motivos sociales, familiares y escolares que han hecho que este y otras/os estudiantes, no sean hablantes de la lengua indígena. Haciendo que me cuestione ¿Quiénes son las/os wixárika para las autoridades educativas? ¿Si no hablan wixárika entonces no son wixárika? Díaz Couder (2015) dice que asociar la lengua con el pueblo es “parte de una tradición intelectual occidental, la cual se ha propagado y arraigado entre nosotros” (Díaz Couder, 2015, p.19).

Otros de los cuestionamientos que me surgieron fueron: ¿Cuántas de las clases (en las diferentes licenciaturas) se llevan a cabo en lengua indígena? Y ¿en qué otras lenguas, además del español, se realiza el examen de ingreso a la universidad? Al parecer, para las autoridades universitarias, el PIAEIU basta para que jóvenes indígenas sean incluidas/os en la universidad. “Pero las políticas inclusivas no bastan; estas suelen tener un sesgo asistencialista que desalienta la formación de ciudadanas/os con competencias interculturales que los hagan capaces de desenvolverse en medios culturalmente hostiles” (Tubino, 2007, p. 92). Es decir, no basta con darle acceso a las/os estudiantes, hay que reconocer sus diferencias e incluir la diversidad cultural en las estructuras

---

<sup>13</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a J. A. C. encargado del PIAEIU el 18 de noviembre del 2021.

curriculares y en los diversos espacios formativos que se ofrece la universidad.

### **3.2 Enfoques y actividades del PIAEIU para la población estudiantil**

El objetivo que tiene el PIAEIU es: “Disminuir las asimetrías sociales y la discriminación en la UAN” (L. M. comunicación textual, 8 febrero 2019). Dentro de las actividades narradas por la encargada del departamento de interculturalidad, la maestra L.M. se mencionaron:

La generación de programas de atención e inclusión para los diversos grupos en la UAN, así como participación en redes nacionales e interinstitucionales, realización de congresos especializados y para estudiantes relacionados con el tema de interculturalidad (L. M. encargada del departamento de interculturalidad, comunicación textual, 8 febrero 2019).

Dentro de la diversidad de grupos existentes en la UAN, al que se le da mayor atención, desde el PIAEIU es a las/os indígenas. El primer acercamiento que tiene el PIAEIU con las/os jóvenes indígenas es cuando secretaria académica informa al encargado que hay una/un joven interesado en realizar el examen de admisión a alguna licenciatura. A la/él postulante se le brinda la información necesaria para su proceso de admisión, se les dice cuál es la cuota de inscripción para el examen, la documentación que tienen que presentar, el mapa curricular de la carrera solicitada y de otras que pudieran interesarle, le ofrecen una preparación académica previa al examen, etc. Después de realizar el examen no hay ningún contacto con él/la joven por parte del PIAEIU, sino hasta la publicación de resultados.

Cuando una/un joven indígena es seleccionado en la carrera de su elección, hace el proceso de inscripción pertinente y en caso de ser necesario, es orientada/o por el PIAEIU. Si la/el joven indígena no es admitido, el PIAEIU se pone en contacto con ella/él para ayudarlo a ingresar a la carrera de su elección o alguna que tenga lugares disponibles. El proceso para colocar a la/el estudiante en alguna licenciatura consiste en entrevistarla/o, con la finalidad de conocer los motivos que tienen para ingresar a la universidad. Según el encargado esto ayuda a considerar si la/el joven está ahí por convicciones propias o ajenas (familiares o comunitarias). Además de que han logrado disminuir la deserción escolar y la estigmatización por parte de estudiantes no indígenas al cuestionar o juzgar el cómo entró el estudiante indígena a la universidad.

En un aula había un estudiante o dos indígenas y toda el aula los está observando, así como: “Y tu cómo entraste a esta carrera” –“No pues nada más me acomodaron” –“¿Y por qué te acomodaron?” –“No pues porque era indígena” –“¿Y no ‘más por eso?’” Y si reprobaban decían: “Mira que a gusto lo metieron y ni siquiera aprovechó las clases o se iba de fiesta no ‘más” (J. A. C. encargado del PIAEIU, entrevista virtual, 18 de noviembre de 2021).

No aprovechar “correctamente” la oportunidad que les dio la universidad a estudiantes indígenas para ingresar puede ser motivo de señalamientos por estudiantes no indígenas, quienes demeritan y juzgan las acciones de estudiantes indígenas. Cualquiera que fuera el proceso de ingreso a la universidad de las/os alumnos indígenas tenían contacto con el PIAEIU y participaban activamente en las actividades y servicios que les ofrece el programa. Las/os estudiantes indígenas narraron haberse enterado del programa por algún conocido, familiar, en la interacción con otras/os estudiantes que identificaron como indígenas en sus clases o y otras/os gracias al encargado de la casa del estudiante<sup>14</sup>.

Dentro de los servicios que ofrece el PIAEIU están: a) un aula asignada dentro del edificio COMPLEX, para que las/os jóvenes indígenas puedan reunirse, realizar sus tareas, trabajar en equipo, etc. b) préstamo de computadoras, c) conexión gratuita a internet dentro del aula, d) fotocopias e impresiones por una cuota mínima de recuperación (para poder comprar otro tóner), e) asignación de un locker, en caso de ser solicitado por la/el alumno, f) talleres basados en las necesidades y los intereses académicos de las/os jóvenes, por ejemplo; “técnicas para hablar en público”, “uso de herramientas tecnológicas”, etc. g) actividades culturales y deportivas los fines de semana.

Iba a ese espacio a trabajar, a investigar, a hacer mis tareas, a leer los libros que había ahí y sobre todo a... porque tenía también servicio de internet y podías trabajar y hacer tus tareas. Hacia todos mis trabajos, los mandaba y ya me iba a mi casa en las tardes. (D.R.)

---

<sup>14</sup> El objetivo fundamental de La Casa del Estudiante es ofrecer la oportunidad de albergue, alimentación y espacios adecuados para efectuar sus actividades escolares para aquellos jóvenes que desean convertirse en profesionistas y que carecen de las posibilidades económicas para radicar en la Ciudad de Tepic e ingresar a la Universidad Autónoma de Nayarit en algunos de sus programas académicos de nivel medio superior y nivel licenciatura. (Universidad Autónoma de Nayarit, 2018)

estudiante wixárika, licenciatura en lingüística aplicada, entrevista virtual, 14 de mayo del 2021).

Una de las actividades más mencionadas por estudiantes indígenas que realizaba el PIAEIU fueron, los servicios comunitarios. Los servicios comunitarios consistían en ir a una comunidad indígena cercana a Tepic y brindar de manera gratuita diferentes servicios de salud (consultas médicas generales y de odontología), legales (asesorías jurídicas), actividades de entretenimiento para niñas/os de la comunidad y regularización escolar para adolescentes. Quienes asistían a ofrecer los servicios eran estudiantes y docentes invitadas/os por una convocatoria lanzada por el PIAEIU para toda la comunidad universitaria. Se aprovechaba la visita a la comunidad para que las/os jóvenes universitarios cuenten sus experiencias dentro y fuera de la universidad y como beneficiados del PIAEIU, con la finalidad de motivar a los/as jóvenes locatarios a presentar el examen de admisión a la licenciatura de su interés.

A los servicios comunitarios también asisten estudiantes no indígenas (los menos), con quienes el PIAEIU ha realizado diferentes actividades, por ejemplo; talleres de “arte huichol”. El encargado menciona que por medio del arte busca concientizar a las/os estudiantes no indígenas sobre el valor que tiene, para las/os wixárika, cada una de las piezas y así reconozcan el trabajo de las/os artesanos wixaritari y no se siga promoviendo el regateo. Además, asistir a este tipo de talleres ayuda a las/os estudiantes (indígenas y no indígenas) a cubrir créditos académicos necesarios para poder egresar.

El PIAEIU se ha enfocado a dar atención a estudiantes indígenas con el fin de atender sus necesidades educativas y de responder a los objetivos con los que fueron implementadas las acciones afirmativas en México, los cuales consisten en “elevar el rendimiento académico de jóvenes en dificultad por su condición étnica, aumentar sus posibilidades de permanencia/sobrevivencia en instituciones de convencionales e incrementar sus oportunidades de egreso, mediante una batería de actividades pedagógicas, psicológicas y culturales” (Didou & Remedi, 2009, p. 82).

Las acciones afirmativas (como es el caso del PIAEIU) son políticas que equidad que se han

enfocado en darle acceso a estudiantes socialmente vulnerables o excluidos, brindándoles las herramientas necesarias para que logren egresar de las universidades. Tubino (2007) afirma que las acciones afirmativas tienen el potencial para transformarse en políticas de inclusión de la diversidad cultural y pueda generar cambios cualitativos a nivel de las estructuras simbólicas de la sociedad. Frente al nuevo paradigma planteado por Tubino (2007) me pareció valioso incorporar las narrativas de diferentes estudiantes para poder ayudar a trazar nuevos caminos en la transformación de las políticas de inclusión a la diversidad cultural en la UAN e idealmente generar cambios en diferentes estructuras sociales.

### **3.3 Función y sentido del PIAEIU en la visión de los estudiantes indígena y no indígenas.**

El objetivo del PIAEIU es “Disminuir las asimetrías sociales y discriminación en la UAN”. La asimetría social más mencionada por las/os estudiantes indígenas y no indígenas fue, lo económico y a partir de sus experiencias evaluaron el hecho de haber recibido o no, algún apoyo económica. Las/os jóvenes indígenas hicieron hincapié en todos los beneficios que obtuvieron por ser miembros del PIAEIU. Polarizado a estas experiencias, las/os estudiantes no indígenas, mencionaron diferentes apoyos que otorga la universidad a toda la comunidad estudiantil y profundizaron en aquellos apoyos que les hubiera gustado recibir por parte de la universidad o alguna institución no gubernamental para haber aprovechado mejor sus clases, tomando como referencias las necesidades que se les presentaron en su camino por la universidad.

En los siguientes apartados se profundizará en las necesidades que tuvieron las/os estudiantes indígenas y no indígenas hasta el semestre que cursaban cuando se les hizo la entrevista y cómo les dieron solución. Con la finalidad de saber cuál ha sido el camino recorrido del PIAEIU en el cumplimiento de su objetivo, tomando en cuenta las experiencias de las/os estudiantes y la perspectiva de un par de docentes. Una de las docentes entrevistadas es encargada del departamento de interculturalidad, departamento vinculado directamente al PIAEIU.

#### **3.3.1 Perspectiva de estudiantes indígenas**

Las necesidades que tuvieron las/os estudiantes indígenas durante su trayectoria académica fueron atendidas gracias a los servicios que ofrece el PIAEIU y dijeron que fue el principal apoyo que obtuvieron por parte de la universidad. Las/os estudiantes indígenas conocieron el PIAEIU por



diferentes motivos; porque el encargado tuvo un acercamiento directo con ellas/os, gracias a otras/os estudiantes indígenas que ya estudiaban en la universidad, porque conocieron a otra/o indígena en su dentro y fuera de su licenciatura, porque estudiantes de nuevo ingreso eran invitadas/os por estudiantes que ya llevaban al menos un semestre en la universidad y porque el encargado de la casa del estudiante les invitaba a participar en actividades organizadas por el PIAEIU.

Cuando las/os estudiantes indígenas comenzaron a involucrarse directamente con las actividades y servicios que ofrecía el PIAEIU, lo consideraron como un apoyo académico y que gracias a su existencia podían estar en la universidad.

La verdad me siento orgulloso de ser parte de la universidad porque he aprendido muchas cosas y gracias a Juanito<sup>15</sup>, gracias a COMPLEX<sup>16</sup>, ahora estoy en la universidad (F. L. estudiante wixárika, licenciatura en ciencias de la educación, entrevista virtual, 29 de noviembre de 2021).

Yo en ese tiempo no tenía computadora, ni internet y batallaba mucho para hacer las tareas entonces ya pregunté eso y ya fue cuando mi amigo me dijo: “hay un aula especialmente para ustedes” (G.L. estudiante wixárika, licenciatura en administración de empresas, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021).

Más de un estudiante indígena expresó que el apoyo brindado por el PIAEIIU con materiales como: computadoras, internet y fotocopias fue indispensable para su desarrollo académico, porque al entrar a la universidad no contaban con un equipo de cómputo y las fotocopias solicitadas por las/os docentes eran muchas. Las/os estudiantes indígenas catalogaron estos apoyos como; acciones de inclusión o incluyentes, ya que, gracias a los servicios del PIAEIU ellas/os pudieron permanecer en la universidad.

El programa es muy incluyente. Tú llegas a la universidad con una mentalidad muy, muy

---

<sup>15</sup> Encargado del PIAEIU, en el momento en que se realizó la entrevista.

<sup>16</sup> Edificio donde se encuentra el aula asignada al PIAEIU.

diferente, a lo mejor vienes con un pensamiento diferente. Llegas y por necesidad o a veces porque te hace falta algún material; una simple libreta, algún simple libro y la parte del programa de inclusión pues te apoya en muchas cosas, en préstamos de computadoras, internet (J. C. estudiante wixárika, licenciatura en químico farmacobiólogo, entrevista virtual, 24 de septiembre de 2021).

Además de los apoyos tangibles como lo es una computadora, las/os estudiantes consideraron que el PIAEIU les ayuda de manera intrínseca, como lo expresó J. C. cuando dijo: “Tu llegas a la universidad con una mentalidad muy, muy diferente a lo mejor vienes con un pensamiento diferente<sup>17</sup>” y otro estudiante lo expresó de la siguiente manera: “Ahí empecé a entender que sí se requiere mucho el apoyo de otras personas para poder orientarte porque a veces uno carece de conocimientos cuando llega de un rancho y no hablas igual<sup>18</sup>”. El resto de las/os estudiantes coincidieron en sentir que sus conocimientos no eran suficientes para la educación universitaria porque su formación previa era diferente. Para ayudar a las/os jóvenes con sus necesidades académicas el PIAEIU implementó diferentes talleres.

Nosotros como alumnos podemos decirle a Juanito: “sabes que quiero aprender de redacción, de cómo exponer o cómo desenvolverme en espacios públicos, el cómo presentar, cómo debo manejar la tecnología” (C. H. estudiante wixárika/Náayeri<sup>19</sup>, licenciatura en odontología, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021).

Los talleres están basados en las necesidades académicas y sociales expresadas por las/os estudiantes indígenas y se llevan a cabo en el aula destinada para el PIAEIU en el edificio de COMPLEX. Las/os jóvenes indígenas describieron el aula como un lugar de encuentro entre ellas/os donde conviven, comparten conocimientos académicos, pueden hablar su lengua indígena, descansan y platican. En la estancia que realicé en 2018 en la UAN, pude observar cómo algunas/os estudiantes indígenas que llevaban por lo menos un año en la universidad, le daban consejos

---

<sup>17</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a J. C. estudiante wixárika, licenciatura en químico farmacobiólogo el 24 de septiembre de 2021.

<sup>18</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a L. C. estudiante wixárika, ingeniería eléctrica el 29 de octubre de 2021.

<sup>19</sup> Esta estudiante se autodefine como wixárika/náayeri porque su madre pertenece a la cultura wixárika y su padre a la náayeri.

académicos a las/os de nuevo ingreso y entre ellas/os se apoyaban en la resolución de tareas. También socializaban de manera más “informal” cuando las/os escuchaba hablar de temas que no estaban relacionados con la escuela o veía que se tomaban fotografías entre ellas/os, acompañadas de risas y frases que decían en español y su lengua indígena.

Nos ofrecen servicio de internet, préstamo de computadoras y pues más que nada una convivencia entre todos los compañeros y pues el mismo Juanito fue el que dio a conocer este espacio con cada uno de nosotros, platicándonos, reuniéndonos y obviamente con el apoyo de los demás estudiantes (C. Z. estudiante náayeri, licenciatura en químico farmacobiólogo, entrevista virtual, 27 de octubre de 2021).

La figura del encargado del programa está muy presente entre las/os jóvenes. Refiriéndose a él como una persona empática, solidaria, amigable, confiable y que les brinda su apoyo dentro y fuera de la universidad. Simpatizan con el hecho de que sea wixárika porque, consideraron que conoce de primera mano los elementos de la cultura wixárika y las necesidades que tienen por ser indígenas. Además, expresaron que, al ser indígena el encargado, ayuda a la visualización de las/os estudiantes indígenas frente a las autoridades universitarias y sean escuchadas y atendidas sus demandas o se beneficien con algún apoyo económico.

El encargado, que es Juanito, también él es indígena. Entonces de repente va a una reunión y él da a conocer acerca de nuestras costumbres, acerca de todo. Él nos apoya, a veces baja unos recursos para nosotros y creo que es algo importante y fundamental ahí en la universidad porque apoya a todos los estudiantes que son indígenas (L.C. estudiante wixárika, ingeniería eléctrica, entrevista virtual, 29 de octubre de 2021).

Contario al testimonio de L.C. un estudiante wixárika considero que las actividades que lleva a cabo el PIAEIU “ya no son las mismas”, debido a la falta de un “buen líder estudiantil<sup>20</sup>” y que hace falta que entre las/os estudiantes se motiven y apoyen más entre ellas/os.

---

<sup>20</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a D. R. estudiante wixárika, licenciatura en lingüística aplicada el 14 de mayo de 2021.

Le hace falta un buen líder, la verdad, un buen líder estudiantil que prácticamente levante a todos los estudiantes. Y que alcance a notar el apoyo que ofrece ese espacio tal vez... no sé cómo, pero sería que se de conocer mucho más para que los estudiantes digan: “¡Ah mira, en la unidad tengo ese espacio! Puedo acudir ahí, para poder realizar, este... o mis necesidades de alguna manera (D.R. estudiante wixárika, licenciatura en lingüística aplicada, entrevista virtual, 14 de mayo de 2021).

En respuesta al punto de vista de D.R. una de las estudiantes indígena dijo que el funcionamiento del PIAEIU no depende de una sola persona, sino que, debería ser un trabajo colectivo donde las/os estudiantes se involucren en las actividades del PIAEIU y entre ellas/os se motiven a participar, involucrarse y proponer nuevas estrategias para que el PIAEIU siga funcionando.

Creo que es un 50/50 en ese aspecto de que una funcione para que la otra jale y se equilibre en ese aspecto. Si creo que entre más compañeros de los grupos originarios tengan la inquietud, va a seguir funcionando (C.H. estudiante wixárika/náayeri, licenciatura en odontología, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021).

Algunas de las propuestas hechas por las/os estudiantes para que el PIAEIU siga funcionando es trabajar más en la difusión que tiene el programa con toda la comunidad universitaria, respecto a las actividades y servicios que ofrece. Además, dijeron que hace falta sacarle mayor provecho al aula donde está el PIAEIU porque a veces está abandonado, sin actividades ni alumnas/os. Pero si las autoridades educativas se dan cuante que se está usando el espacio, las/os alumnos pueden solicitar un aula más amplia para llevar a cabo otro tipo de actividades, como: reuniones y talleres.

En general las/os estudiantes muestran entusiasmo por las actividades que realiza el PIAEIU y consideran que es un programa que ayuda a las/os estudiantes indígenas en lo escolar y social. Consideran que es importante que el PIAEIU continúe en la universidad para las futuras generaciones y para ello están dispuestas/os a contribuir de manera activa. El interés de las/os estudiantes, sumando a las actividades que realiza el PIAEIU, optimiza el potencial que tiene como espacio privilegiado dentro de la universidad y eso ayudaría a poner especial atención en “los serios problemas de injusticia social y de asimetría social que subsisten en nuestras sociedades

democráticas” (Tubino, 2007, p. 94) y no quedarse en dar acceso y herramientas de permanencia universitaria a los grupos discriminados porque esto no hace desaparecer la discriminación y para esto habrá que pensar en formar acciones afirmativas radicales (Tubino, 2007).

Las acciones radicales son las que no se conforman con flexibilizar los accesos y que entienden la discriminación como una relación de doble vía que es necesario deconstruir para generar formas apropiadas y fecundas de convivencia intercultural al interior de las instituciones universitarias. Este tipo de acciones afirmativas promueve el desarrollo de cambios sustantivos a largo plazo. (Tubino, 2007, p. 98).

Hay que reconocer los logros que ha tenido el PIAEIU hasta el momento brindando diferentes apoyos académicos a las/os estudiantes indígenas para que permanezcan y egresen de la universidad. El camino que ha tenido el PIAEIU para el cumplimiento de su objetivo<sup>21</sup> es necesario pensar soluciones que ataquen el o los problemas de fondo para lograr que se disminuyan las asimetrías sociales y discriminación en la UAN, teniendo cambios a largo plazo. Para lograr el cometido de deconstruir la discriminación habrá que involucrar a todas/os los actores educativos, es decir a las/os estudiantes, docentes, administrativos y autoridades educativas.

### **3.3.2 Perspectiva de estudiantes no indígenas**

El encargado del PIAEIU reportó haber realizado un par de actividades donde se involucraban o él buscaba involucrar a estudiantes no indígenas, a pesar de estas iniciativas ninguna/o de los estudiantes no indígenas entrevistados reportó haber tenido contacto con el programa o siquiera saber que existe en la universidad.

Las experiencias de las/os estudiantes no indígenas estuvieron dirigidas a describir los diferentes apoyos que brinda la universidad a todas/os los estudiantes sin importar si son indígenas o no. Algunos de los apoyos mencionados por las/os estudiante no indígenas fueron; las becas económicas que recibieron por lo menos un semestre, los servicios que brinda la biblioteca, la “casa del estudiante” como un apoyo importante para aquellas/os que vienen de municipios

---

<sup>21</sup> Disminuir las asimetrías sociales y la discriminación en la UAN.

alejados a Tepic, la ayuda psicológica que brinda la universidad, el programa delfín<sup>22</sup> y el programa 100<sup>23</sup>. Respecto al “programa 100” una estudiante contó su experiencia.

Fueron experiencias buenísimas porque no era únicamente con los de tu licenciatura, te vas con los mejores 100 promedios de la UAN, entonces conoces a mucha gente de otras licenciaturas. Es una motivación muy grande para mantener tu promedio. La finalidad del programa es: motivación a seguir manteniendo el promedio. Pero también es esta parte de conocer a los demás compañeros porque, pese a que están en otra licenciatura no dejan de ser compañeros, o sea, estamos dentro de la misma universidad. Pertenecemos a la misma institución (D. A. estudiante huichol/cora<sup>24</sup>, licenciatura en educación infantil, entrevista virtual, 29 de octubre de 2021).

La falta de convivencia con estudiantes de varias carreras fue un elemento que resaltaron la mayoría de las/os estudiantes no indígenas. Consideraron que hay pocos espacios o momentos donde poder socializar de manera personal o académica con jóvenes de licenciaturas diferentes a las suyas, dijeron que es algo que les gustaría experimentar y que eso ayudaría a generar redes de apoyo con la comunidad estudiantil.

Las experiencias de las/os jóvenes no indígenas estuvo enfocada en aquellos apoyos que les hubiera gustado recibir por parte de la universidad. Uno de los apoyos que más demandaron fue tener accesibilidad a un transporte público exclusivo para ellas/os. Si bien la universidad ofrece una beca económica que cubre parcialmente los gastos generados por usar el transporte público, las/os estudiantes consideraron que no es suficiente. Calificaron al transporte público como deficiente, con horarios limitados, camiones escasos y con poca accesibilidad para personas con alguna

---

<sup>22</sup> El Programa Delfín, se creó en 1995 con el objetivo fortalecer la cultura de colaboración entre las Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación integrantes del Programa, a través de la movilidad de profesores-investigadores, estudiantes y de la divulgación de productos científicos y tecnológicos. En lo particular para fortalecer el desarrollo de la investigación y el posgrado nacional (Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico, s/a)

<sup>23</sup> El Programa 100, proyecto que impulsa e incentiva a los cien mejores promedios de los diversos Programas Académicos de la Universidad, concentrándolos en un mismo espacio donde comparten conocimientos y experiencias con profesionales (Patronato para Administrar el Impuesto Especial, 2019).

<sup>24</sup> Esta estudiante se autodefine como “huichol-cora” por el simple hecho de haber nacido en Tepic, Nayarit y que en este estado haya mucha presencia huichol y cora. Sin embargo, en su narrativa no reconoce haber sido o ser partícipe de procesos comunitarios, propios de los huicholes o coras.

discapacidad. Las deficiencias del transporte público les trajeron complicaciones académicas, porque si tenían una clase por la tarde-noche le tenían que pedir permiso al docente para salir antes o de lo contrario no había forma de llegar a su casa y pedir un taxi era casi imposible por las elevadas tarifas. Además de que reportaron inseguridad a las orillas del campus por salir tan tarde de clases.

Vivir lejos de la universidad siento que sí afecto mi vida estudiantil. Por ejemplo, no me puedo regresar caminando de la UAN porque yo tengo muchos amigos que, a partir de cierta hora, ellos dicen, ya no deberías andar en la calle. Tengo un amigo que se robaron su laptop saliendo de la universidad. Eso nos lo contó a todos. Eso generó un miedo entre todos nosotros, el miedo a la violencia, a que nos robaran (D. F. estudiante norteamericano, licenciatura en filosofía, entrevista virtual, 3 de octubre de 2021).

Me hubiese gustado que me apoyaran con el transporte porque también ese es un pedo, por el hecho de que no hay camiones con accesibilidad para personas con discapacidad, era a huevo tomar taxi y pues no son baratos (M. R.<sup>25</sup> estudiante judía, licenciatura en filosofía, entrevista virtual, 9 de septiembre de 2021).

Las/os estudiantes no indígenas propusieron diferentes opciones para solucionar el problema del transporte. Como ya se mencionó anteriormente, la primera propuesta consiste en que la universidad gestione un transporte exclusivo para las/os estudiantes. Otras alternativas son: a) modificar los horarios de clase a modo que se coordine con la salida del último autobús, b) que la universidad llegué a un acuerdo con la red de transporte público de Tepic, c) elevar la cantidad otorgada de los apoyos económicos para transporte.

Respecto a las becas económicas, las/os estudiantes no indígenas, dijeron que solamente les fue otorgada durante un semestre, ya que, por errores burocráticos, el número limitado de becas, el corto tiempo de las convocatorias y no cubrir alguno de los requisitos, hizo que no fueran beneficiadas/os por más semestres. Frente a esta situación las/os jóvenes, expresaron sentirse inconformes porque a veces los mismos requisitos de la beca los va segregando.

---

<sup>25</sup> Estudiante que tiene parálisis cerebral con daño en el sistema motor.

Busqué becas y como yo era de fuera, o sea y no estaba en alguna etnia, no me daban. Decían que primero los de Nayarit y primero las personas que estaban en una etnia, aunque vivieran en Tepic obtenían eso. Entonces yo quedaba como muy fuera de las personas principales que obtenían las becas (E. R. estudiante mochitense, licenciatura en ciencias de la educación, entrevista virtual, 28 de agosto de 2021).

La UAN alberga a estudiantes de diferentes partes del país y del mundo, esto lo pude comprobar durante estancia por la universidad en 2018 conviviendo con estudiantes de Colombia, Corea, Estados Unidos, Sinaloa, Estado de México, Ciudad de México, Jalisco, Zacatecas, etc. El lugar de origen se muestra como una limitante para ser beneficiada/o por algun apoyo económico, tal y como lo narró E.R y un estudiante wixárika (D. R.) quien es originario de Jalisco y por tal motivo no se le otorgo una beca, sin embargo, él fue beneficiado por un apoyo externo a la universidad sólo por ser wixárika. Respecto a la preferencia que se les da, en algunas ocasiones, a estudiantes indígenas para ser beneficiados por una beca externa o interna a la universidad, las/os estudiantes no indígenas expresaron su sentir y pensar.

Yo sé que muchas veces algunas personas si lo necesitan más, pero creo que solo por el hecho de estar en una etnia no sé si lo necesiten más que otras personas que no lo estén. Creo que deberían hacer una investigación socioeconómica para ello (E. R. estudiante mochitense, licenciatura en ciencias de la educación, entrevista virtual, 28 de agosto de 2021).

¡Que cool! Porque si batallan suficiente para llegar aquí y que no tengan que correr con todos estos gastos que de repente tenemos, creo que está super bien porque son menos trabas para poder seguir estudiando (U. A. estudiante mexicano, licenciatura en nutrición, entrevista virtual, 27 de agosto de 2021).

En los testimonios anteriormente citados se puede observar una polaridad de opiniones respecto a la preferencia que a veces se les da a estudiantes indígenas para ser acreedores de una beca económica. La estudiante E.R habló desde su posición como migrante y por eso consideró que se debe de hacer una investigación socio económica previa a que se otorgue un apoyo económico a



cualquier estudiante porque una de sus mayores complicaciones, durante la universidad, fue no contar con los recursos económicos suficientes para solventar su carrera y por ello consideró que ser indígena no sinónimo de escasas económicas. Contrario a la postura de E.R. estudiantes no indígenas, originarios de Tepic, dijeron que estaban de acuerdo con que se les diera preferencia o exclusividad a estudiantes indígenas porque, son quienes tienen más “trabas” económicas para poder estudiar.

Siguiendo con los apoyos que se les hubiera gustado recibir a las/os estudiantes no indígenas está el haber podido sacar fotocopias e impresiones a bajo costo. Recuerdo que dentro del campus universitario había algunas papelerías donde el costo por una hoja impresa era de \$1.5 o \$2. Este gasto (en volumen) representó un gasto extra para las/os jóvenes no indígena y a pesar de que la universidad cuanta con este apoyo se le ha brindado, mayoritariamente, a estudiantes indígenas por parte del PAIEIU.

Me hubiera gustado recibir apoyo de la universidad para copias, material o cosas así, porque todo se me iba en renta, en comida y esas cosas. También me hubiese gustado un trabajo ahí [en la UAN] tan siquiera de ayudante de secretaria o como de: “pon esto, haz esto” o sea no como tal un empleo, pero, no sé por ejemplo trabajar ahí en la papelería de UAN (M. R. estudiante judía, licenciatura en filosofía, entrevista virtual, 9 de septiembre de 2021).

Que la universidad tenga una bolsa de trabajo interna, como lo propuso la estudiante M. R. ayudaría a cubrir gastos que se generan por asistir a la universidad como fotocopias, materiales, impresiones e incluso transporte. Además, haría a que las/os estudiantes no tengan que trasladarse de un lugar a otro para ir a trabajar y así tengan más tiempo para estudiar o socializar.

Considero que las necesidades narradas por las/os estudiantes no indígenas, son similares a las descritas por estudiantes indígenas. La única diferencia es que la universidad ha implementado un programa para atender las necesidades sociales, económicas y educativas de estudiantes indígenas. Como se plasmó en párrafos anteriores las/os estudiantes no indígenas también tienen necesidades sociales, económicas y educativas que consideraron, no han sido cubiertas en su totalidad y no

hacerlo podría orillar a las/os estudiantes a desertar de su licenciatura. Tomando en cuenta las experiencias de estudiantes no indígenas y que el PIAEIU existe en la universidad, Tubino (2007) propone pensar al PIAEIU como una acción transformativa.

Hay acciones afirmativas desde las cuales se desarrollan acciones transformativas orientadas a deconstruir los patrones sociales simbólicos de dominación cultural, menosprecio e irrespeto institucionalizados. Estos programas toman en serio en su diseño y en su ejecución, no sólo el problema de la inequidad de oportunidades, sino también, y al mismo tiempo, los problemas de injusticia cultural y de violencia simbólica que se hallan enraizados en nuestra sociedad (Tubino, 2007, p. 99).

Sumado a las acciones radicales, las cuales no se conforman con dar acceso a grupos discriminados y plantea cambios sustantivos a largo plazo. Las acciones transformativas suman a que el PIAEIU logró su objetivo y tomé en cuenta los problemas sociales de injusticia cultural y violencia simbólica que envuelve a la diversidad de estudiantes inscritas/os en la UAN, dicha diversidad no se refiere únicamente a estudiantes indígenas, sino a aquellas/os que tienen una discapacidad, son migrantes, tienen carencias económicas, etc.

### **3.4 Actividades del PIAEIU con el personal administrativo y docente de la universidad**

El trabajo con el personal administrativo, por parte del PIAEIU, ha sido nulo. El encargado reconoció que sería importante y hasta necesario llevar a cabo algún tipo de taller o charla de concientización porque en ocasiones, la/él administrativo desconoce si la/él estudiante al que le está brindando la atención viene de una comunidad alejada a Tepic y para concluir o continuar con su trámite le pide regresar al día siguiente. Eso no sería posible por el tiempo de traslado que tiene que hacer la/el estudiante o porque no cuenta con los recursos necesarios para regresar o quedarse esa noche en algún hotel.

El trabajo con el personal docente ha sido porque las/os profesores se acercaron al programa con diferentes intenciones.

Para el personal docente cuando empezamos a hacer estos cursos y empezamos a mostrar el programa que teníamos, empezaron a surgir invitaciones. Por ejemplo, a me hablaban algunos maestros, ya en particular de algunas unidades académicas y me decían: “Maestro Juan, fíjese que tengo esta materia de salud pública y quisiera que viniera usted o algunos de sus muchachos a que les compartiera a mis alumnos, cómo tratan la enfermedad ustedes en la comunidad, cómo los curan” (J. C, encargado del PIAEIU, entrevista virtual, 18 de noviembre de 2021).

El encargado consideró que las invitaciones hechas por las/os docente son importantes para que se tomen en cuenta algunos de los conocimientos indígenas y sí las/os estudiantes no se queden únicamente con lo que dicen los libros. Otra intención académica con la que se han acercado las/os docentes al PIAEIU, es para invitar a las/os alumnos indígenas a exponer temas relacionado a sus comunidades en diplomados o clases que la/él profesor imparte. Por ejemplo; en alguna ocasión el encargado participó explicando cuál es la importancia de respetar los lugares sagrados cuando se hace senderismo.

Según el encargado del PIAEIU la tercera intención con la que algunas/os docentes se acercan al programa es por la preocupación de no saber cómo actuar y dirigirse a las/os jóvenes indígenas en clase porque, consideran que el lenguaje utilizado es muy académico y no todos/as las estudiantes tienen un dominio fluido del español. La presencia de estudiantes indígenas en las aulas hace que se destaquen algunos de sus rasgos identitarios, principalmente el uso de su lengua con motivos que suelen ser folclorizantes. Este límite (uso de la lengua con folclor) “no es traspasado por un nivel de convivencia basado en reconocimientos culturales más profundos” (Gómez, 2018, p. 202) y hace que se desacredite intelectualmente a las/os estudiantes indígenas.

Desde la perspectiva de las docentes entrevistadas, el PIAEIU es una iniciativa que tiene varias áreas de oportunidad en la búsqueda de visualizar al “otro”. La docente A.C dijo que impartía clases en la licenciatura de filosofía y se especializa en filosofía de la cultura <sup>26</sup>. Ella narró conocer el departamento de interculturalidad y algunas de las actividades que realiza, pero no el PIAEIU. Ambos departamentos están vinculados, pero no tienen las mismas funciones ni espacios

---

<sup>26</sup> Es una de las salidas terminales que ofrece la carrera de filosofía en la UAN.

designados dentro de la universidad. Calificó las actividades y estrategias del departamento de interculturalidad como “buenas” en el trabajo que ha hecho para promover las culturas indígenas y la permanencia académica de estudiantes indígenas en la universidad. Reconoció que el departamento tiene diferentes áreas de oportunidad.

El departamento de interculturalidad, lo que llegué a conocer, fue que hacían actividades para que los jóvenes indígenas promovieran sus culturas. A veces había muestras culturales o de comida. Eso se me hacía muy interesante porque de alguna manera hacía de conocimientos público o, trataban de difundir las culturas indígenas. Eso se me hacía muy buena estrategia. Las becas también porque creo que les permiten a estudiantes que a veces no cuentan con las posibilidades económicas para trasladarse a la ciudad y vivir en la ciudad; que tengan la posibilidad de estudiar una carrera. (A. C. docente de filosofía, entrevista virtual 19 octubre de 2021).

La otra docente entrevistada L.M dijo que daba clases en la licenciatura de ciencias de la educación y era encargada del departamento de interculturalidad. Ella mencionó que gracias al departamento de interculturalidad se ha visualizado, principalmente, a estudiantes de pueblos originarios en la universidad y la etnia que ha tenido mayor presencia en la universidad son las/os wixáritari o huicholes. Ella consideró que está bien la visualización de lo diferente -lo indígena- pero hay más diversidades con presencia en la universidad, por ejemplo; estudiantes transgénero, con alguna discapacidad, extranjeras/os, etc. Haber visualizado únicamente a estudiantes indígenas, desde el departamento de interculturalidad, ha generado una idea errónea con la comunidad estudiantil de lo que significa e implica la interculturalidad.

El universitario ya sea docente, administrativo, directivo, estudiante tiene esta idea, que para mí es errónea, en relación a la interculturalidad. Si tú les dices: “Interculturalidad, qué es para ti” y te dicen: “Pueblos originarios” Yo digo: Sí, si los incluye, pero no es interculturalidad eso. Y si les preguntas: “¿Qué es inclusión?” “Personas con discapacidad” “¿A qué se refiere género?” “A las mujeres” Entonces están teniendo ideas erróneas en relación a estos temas y nosotros quisimos poner un alto al programa de interculturalidad, ¿por qué?, porque estaba teniendo acciones afirmativas de estas ideas preconcebidas en los

universitarios (L. M. docente de ciencias de la educación, entrevista virtual 11 noviembre de 2021).

Considero que ambas docentes tuvieron una visión crítica sobre el trabajo que ha hecho en la universidad bajo un enfoque intercultural, mencionando algunos de los impactos positivos y las áreas de oportunidad con las/os estudiantes. Una propuesta planteada desde el departamento de interculturalidad es comenzar a deconstruir el significado que le ha dado la comunidad estudiantil a la “interculturalidad” pues, lo remiten exclusivamente a lo indígena o extranjero. Para trabajar con este nuevo paradigma la docente encargada del departamento de interculturalidad dijo que se está proponiendo cambiar el nombre del departamento por “diversidades”.

Lo que ha pasado de hace tres años a la fecha es que se construyó un grupo de trabajo, de investigación, sobre todo en relación a la diversidad. Empezamos hablando de interculturalidad, pero ahora el programa ya no se llama interculturalidad, se llama “diversidades”, porque nosotros creemos que necesitamos deconstruir la idea que se tiene en la universidad en relación a la interculturalidad. Parece una idea muy limitada, muy alejada de lo que hacemos y como si nada más le perteneciera a los grupos étnico o a los extranjeros (L. M. docente de ciencias de la educación, entrevista virtual 11 noviembre de 2021).

Estos nuevos planteamientos originados desde el departamento de interculturalidad tendrán algún impacto en la dinámica de trabajo que lleva a cabo el PIAEIU con las/os estudiantes indígenas, pues ambos programas están vinculados. De esta manera podrían estar surgiendo “auténticas políticas institucionales de reconocimiento de las diferencias y de inclusión diferencia de la diversidad cultural en los contenidos de los planes de estudio y en las estructuras curriculares de las instituciones” (Tubino, 2007, p.94). En el planteamiento de Tubino (2007) suma, a los nuevos planteamientos surgidos desde el departamento de interculturalidad, involucrarse con los planes de estudio y las estructuras curriculares para deconstruir la idea sobre interculturalidad. Esto implicará un trabajo en conjunto con autoridades educativas, personal administrativo, docentes y alumnos/as.

### **3.5 Seguimiento y presencia del PAEIU a través de Facebook durante la pandemia**

Debido a la pandemia por COVID-19 las instalaciones de la universidad permanecieron cerradas varios meses y se tomó la decisión de que los cursos fueran virtuales. Esta situación orilló a varios estudiantes, que no eran originarios de Tepic, a volver a su lugar de origen por cuestiones económicas, principalmente. Durante el periodo de confinamiento por la pandemia, el PAEIU recabó información sobre la situación académica de las/os jóvenes indígenas, con el fin de saber cómo podría ayudarles con sus clases, con las/os maestros, con algún trámite, etc. Paulatinamente, se fueron regulando las actividades en la universidad y el PAEIU a partir de finales del 2021 reabrió sus puertas para brindar sus servicios de manera presencial.

Los sigo apoyando en línea por WhatsApp, por llamada o por... pues ni por video llamada porque a veces no agarra la señal con ellos. Hace unos días tuve una reunión y no se conectan o se desconectaban, se iba la señal. Ha sido muy difícil estar con ellos. Ahorita ya la universidad empezó a dar clases presenciales en algunas carreras, entonces ya están viniendo uno, dos, cuando mucho al día. Al menos a saludar a hacer algún trabajo, pero no son todos (J. A. C. encargado del PAEIU, entrevista virtual, 18 de noviembre de 2021).

Las entrevistas realizadas a las/os estudiantes fue previo a que el PAEIU reabriera sus puertas. Las/os jóvenes indígenas durante la pandemia no se enteraron de alguna actividad que estuviera llevando a cabo el PAEIU porque la universidad estaba cerrada. La manera en la que interactuaron con el programa fue a través de las publicaciones que hacía el PAEIU en su página de Facebook y algunas/os mencionaron que el encargado había tenido un acercamiento directo con ellas/os a través de un grupo de WhatsApp que tienen. Dijeron que el encargado les ofreció ayuda más allá de lo que les podría ofrecer el programa bajo las circunstancias en las que se encontraba.

Claro que si nos avisan que se requiere hacer o si buscas trabajo, si ocupan ayuda. Juanito nos brinda su casa, que cuando queramos ahí podemos ir a su casa para hacer el trabajo con facilidad de internet (G. L. estudiante wixárika, licenciatura en administración de empresas, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021).

El Facebook del programa está bajo el nombre de PiaeiU Estudiantes Indígenas UAN<sup>27</sup>, tiene 638 amigos y las publicaciones son realizadas por el actual encargado del PAIEIU. A continuación, daré cuenta de algunas de sus publicaciones hechas durante diciembre del 2020 a febrero de 2022. Con la finalidad de ver qué tipo de información estaban compartiendo para las/os estudiantes durante la pandemia. En general las publicaciones estuvieron dirigidas a compartir información brindada desde la página oficial de la universidad (Universidad Autónoma de Nayarit)<sup>28</sup>, por ejemplo: fechas de inscripción, instrucciones para poder presentar sus exámenes extraordinarios, cómo y dónde realizar algún trámite (Captura de pantalla 1), comunicados oficiales de la UAN, algunas remodelaciones hechas en la universidad, entre otras.

### Captura de pantalla 1

#### Trámites escolares



Fuente: Facebook PIAEIU, 12 marzo 2021

A pesar de que las instalaciones se encontraban cerradas y la asesoría a las/os estudiantes no podía ser presencial. El PIAEIU estuvo publicando un correo y número telefónico al cual podían comunicarse para solucionar algunas dudas sobre trámites administrativos que tenían que realizar para inscribirse al examen, reinscripción a sus respectivas licenciaturas o solicitar una beca económica externa e interna a la universidad. Fue recurrente ver que el PIAEIU compartiera convocatorias para becas y a través de sus comentarios motivará a las/os estudiantes a inscribirse. El responsable dijo que las/os motiva a solicitar apoyos económicos porque la mayoría de las veces

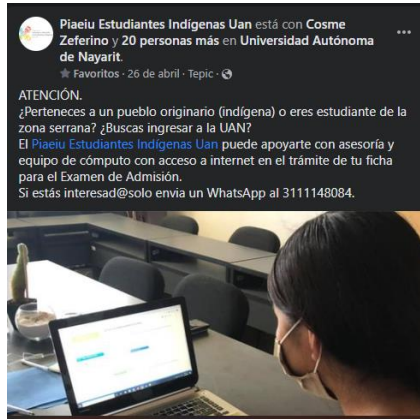
<sup>27</sup> <https://www.facebook.com/programa.uan>

<sup>28</sup> <https://www.facebook.com/UAN.Oficial>

las condiciones económicas de las/os estudiantes indígenas son precarias<sup>29</sup>.

### Captura de pantalla 2

#### Servicios



Fuente: Facebook PIAEIU, 26 abril 2021

### Captura de pantalla 3

#### Becas



Fuente: Facebook PIAEIU, 11 mayo 2021

La página del programa estuvo muy activa el mes de febrero y agosto del 2021, día de lengua materna (Captura de pantalla 4) y el día internacional de los pueblos indígenas (Captura de pantalla 5), respectivamente. Las publicaciones que compartía eran de conversatorios o presentaciones de personas académicas expertas en temas indígenas. Considero que, al compartir este tipo de publicaciones el PIAEIU está buscando generar un dialogo entre las personas que tiene agregadas/os como amigos porque son temas que de alguna manera las/os interpela o interesa.

<sup>29</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a J. A. C. encargado del PIAEIU el 18 de noviembre del 2021.



Captura de pantalla 4  
Lengua materna



Fuente: Facebook PIAEIU, 21 febrero 2021

Captura de pantalla 5  
Pueblos indígenas



Fuente: Facebook PIAEIU, 8 agosto 2021

Buscando promover y visualizar las actividades y servicios que tiene el programa, compartió conversatorios donde participó la encargada del departamento de interculturalidad, dando un taller sobre diversidad (Captura de pantalla 6). El taller fue organizado por la página de Facebook de la unidad académica de “Educación y Humanidades” de la UAN, espacio que dio cabida a que, en otra ocasión, participara el encargado del PIAEIU dando información sobre el programa y con el mismo tema participó en la radio universitaria. Las colaboraciones del encargado del PIAEIU son relevantes porque otros espacios universitarios están interesados en que se visualice las actividades que lleva a cabo el PIAEIU y al programa en sí.

El tema de la pandemia y todo lo vinculado a ello, estuvo presente en las publicaciones de Facebook del PIAEIU. Compartieron infografías sobre algunas de las medidas sanitarias implementadas en el país, síntomas que se podían presentar en caso de tener COVID y que podían hacer en caso de tener la enfermedad, notas periodísticas sobre los fallecimientos a nivel estatal, nacional e internacional y los avances de la vacuna, la cual se comenzó a aplicar a inicios del 2021 en todo el país. El PIAEIU estuvo compartiendo y promoviendo, a partir de sus publicaciones, que las fechas y sedes en las que se debía aplicar la vacuna (captura de pantalla 8).

## Captura de pantalla 8 Vacunación



Fuente: Facebook PIAEIU, 19 abril 2021

Aproximadamente en junio del 2021 la universidad retomó sus actividades académicas de manera presencial y escalonada. Al tener un porcentaje de estudiantes asistiendo a la universidad el PIAEIU reabrió sus puertas para poder brindar sus servicios de manera presencial. Según la publicación hecha el 23 de junio del 2021 el PIAEIU estaría abierto en un horario de 9 a. m. a 2 p. m. junto a esta información compartieron la ubicación del aula por aquellas/os estudiantes que por la pandemia no conocían el campus universitario.

## Captura de pantalla 9 Reapertura del PIAEIU



Fuente: Facebook PIAEIU, 23 junio 2021

El encargado del PIAEIU narró que tenía una forma de trabajo y acercamiento con las/os estudiantes indígenas, pero con la pandemia se modificaron y tuvo que ingeniárselas para poder

comunicarse con las/os jóvenes, sobre todo las/os de nuevo ingreso. Hizo uso de la virtualidad para solucionar esta situación, sin embargo, muchas/os jóvenes estaban en su comunidad y por lo tanto tenían nula o escasa conectividad, así que recurrió a los mensajes de WhatsApp.

Considero que a partir de la(s) experiencia(s) que tuvo el PIAEIU durante la pandemia podría darle un mayor uso a su página de Facebook, para darle difusión a los diferentes proyectos y servicios que tienen, dialogar sobre diferentes problemáticas sociales, que las/os estudiantes expongan sus experiencias universitarias o algún otro conocimientos académico, comunitario, social, lingüístico, etc. que quisieran compartir. Logrando un mayor alcance en su página de Facebook.

## **Capítulo IV. Definiendo la interculturalidad y sus implicaciones**

Los programas de acción afirmativa, como lo es el PIAEIU, nacieron como políticas de equidad e inclusión para estudiantes indígenas y afrodescendientes. Fidel Tubino (2007) considera que la equidad se ha mostrado como un límite para las acciones afirmativas, pues no tienen un enfoque intercultural y lo expresa de la siguiente manera: “Las políticas de inclusión de la diversidad - léase, acciones afirmativas- deben ser complementadas con políticas de convivencia intercultural o de “interculturalidad para todos” que fomenten la construcción de ciudadanías interculturales tanto en los discriminados como en los discriminadores” (Tubino, 2007, p.92). Pensar en una interculturalidad para todas/os me llevó a plantear lo que las/os estudiantes entrevistados estaban entendiendo por interculturalidad.

Para las/os estudiantes indígenas y no indígenas definir la interculturalidad implicó hablar de otros temas que surgieron a partir de sus experiencias como universitarias/os y relacionarse con las/os demás estudiantes.

### **4.1 Definición(es) sobre lo intercultural en la perspectiva de las/os estudiantes indígenas y no indígenas**

La interculturalidad es un concepto polisémico que depende de dónde y quién o quiénes lo enuncien será el significado y sentido que tenga. Las definiciones que las/os estudiantes indígenas y no indígenas de la UAN le dieron a dicho concepto tuvo diferencias y una serie de similitudes. La principal similitud que se enunció fue incluir por lo menos una vez la palabra cultura para definir lo que entendían por interculturalidad. Vincularon ambos términos diciendo que la interculturalidad es el medio para la unión, convivencia, pertenencia, dialogo, inclusión, diversidad, encuentro y saberes entre diferentes culturas dentro de la universidad. Comenzaré con la definición que le dieron a la palabra cultura con el fin de profundizar el concepto de interculturalidad al que las/os estudiantes se refirieron.

Las/os estudiantes indígenas y no indígenas coincidieron en que la cultura es algo que se tiene desde que naces y que está determinada por el lugar geográfico de crianza. Es decir, si naciste en México, eres mexicana/o y dependerá del lugar o del grupo social/cultural con el que te criaste la

pertenencia cultural que tengas. “Tepic tiene su cultura y es típico de ahí eso [su cultura], que a la mejor no lo vas a encontrar en otro lado. Jalisco tiene su cultura y no lo vas a encontrar en otro lado” (D. A. estudiante huichol/cora, licenciatura en educación infantil, entrevista virtual, 29 de octubre de 2021). Una estudiante de origen mochitense notó algunas diferencias culturales al interactuar con personas de Nayarit, por ejemplo; las formas de hablar y pensar.

Yo me di cuenta de que aquí [Mochis, Sinaloa] a Tepic, hablamos muy diferente. Hay regionalismos o tecnicismos muy diferentes y de aquí [Mochis, Sinaloa], a Ciudad de México, también. Entonces eso es parte de nuestra cultura. Otro elemento es cómo pensamos, porque las personas de Sinaloa, por ejemplo, piensan muy diferente a las de Tepic o a las de México y una persona puede pensar totalmente de otra o muy parecidos, pero en sí la región y la historia en donde viven, también hacen que piensen de cierta manera (E. R. estudiante Mochitense, licenciatura en Ciencias de la educación, entrevista virtual, 28 agosto de 2021).

Según las/os estudiantes hay una serie de elementos característicos y compartidos de cada región en la que se fue criada/o. Las particularidades de cada región es resultado de una trayectoria histórica la cual, suele ser similar entre las culturas y eso hace que pertenezcas a una cultura. Según las/os estudiantes además del lugar geográfico, la forma de hablar y de pensar hay otra serie de características que determinan a qué grupo social/cultural se pertenece, como: la lengua de origen (wixárika, náayeri o castellano), fiestas tradicionales, costumbres, tradiciones, vestimenta, dioses, comidas y creencias. Dijeron que estos elementos se transmiten de generación en generación y se reflejan en la identidad o personalidad de cada persona.

[La cultura] Son tus raíces, son tus creencias. Son lo que te dejan las generaciones de atrás y creo que al momento de heredarlas y al dejarlas es como que estaría, no sé, renegando de mis antepasados o negándolos y eso se me hace muy feo. A mí no me gustaría que lo hicieran conmigo (M. R. estudiante judía, licenciatura en Filosofía, entrevista virtual, 9 de septiembre de 2021).

El testimonio de la estudiante M. R. planteó que, cada persona podría renegar o dejar la historia

que tiene su cultura. La estudiante no profundizó en cómo o por qué puede ocurrir “la pérdida de la cultura”. Uno de los estudiantes indígenas sugirió que una forma para no perder la cultura es participar y saber por qué y para qué se está llevando a cabo determinada fiesta o ritual<sup>30</sup>. Dio algunos ejemplos que, a él como wixárika, lo hacen sentirse miembro de su comunidad, tales como: participar en la fiesta del tambor, el hikuri (peyote), hablar su lengua y usar su vestimenta. Es decir, ser miembro de la comunidad wixárika no sólo significa participar en ciertas fiestas o rituales, sino apropiarse de aquellos elementos materiales que usan o con los que se les ha asociado histórica y socialmente. Un estudiante náayeri agregó que las características propias de su cultura lo hacen ser diferente a miembros de otras culturas, explicando lo que conlleva, para él, ser miembro de su comunidad indígena.

A mí me identifica mucho [la cultura], en el aspecto de que domino la lengua náayeri. Me adentro mucho a las fiestas tradicionales, conozco un poco de eso. Todo eso conlleva un respeto de la cultura y eso es lo que me diferencia de los demás (C. Z. estudiante náayeri, licenciatura en QFB, entrevista virtual, 27 octubre de 2021).

Las/os estudiantes indígenas y no indígenas tuvieron que posicionarse como miembros de alguna cultura y a partir de las diferencias que consideraron tener con otras culturas, definieron el concepto. Para el caso de las/os estudiantes indígenas y según Navarrete (2004) las diferencias que perciben con otras culturas son resultado de una resistencia para defender sus formas de vida y así oponerse a las diferentes fuerzas externas que han buscado someterlos, eliminarlos o integrarlos al resto de la sociedad.

Para las/os estudiantes no indígenas, las diferencias con otras culturas las suscribían a ejemplos de culturas indígenas o extranjeras. Por la historia que ha tenido México, podría decirse que las/os jóvenes no indígenas se habrían posicionado desde autoidentificarse como una/un mestizo. La falta de identidad mestiza es lo que Navarrete (2004) ha definido como: crisis del mestizaje<sup>31</sup> y lo único

---

<sup>30</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a G. L. estudiante wixárika, licenciatura en administración de empresas el 26 de agosto del 2021.

<sup>31</sup> En las últimas décadas esta visión unitaria de la identidad mestiza a entrado en crisis, pues ha sido claramente rebasada por la pluralidad de la sociedad mexicana, y muchos de los diferentes grupos sociales que viven en nuestro país, y más allá de sus fronteras, no se identifican ya con la imagen tradicional de los mestizos (Navarrete, 2004, p. 17).

que las/os unifica son las diferencias que sienten con las/os indígenas y en este caso, con las/os extranjeros/as. Las diferencias marcadas por las/os estudiantes implica definir la relación que mantienen con las/os demás (Navarrete, 2004) cuestión en la que se profundizará más adelante.

En suma, para estudiantes indígenas y no indígenas la cultura significa ser o sentirse pertenecientes a determinado espacio geográfico que también tiene una marca social, con diferentes características que las/os hacen únicos o diferentes a otras culturas. Es decir, lo diferente te hace pertenecer a cierto grupo cultural y se refleja en la identidad de cada persona. Las autoidentificaciones culturales a las que se sienten pertenecientes las/os estudiantes es algo que se hablará en el siguiente apartado. Aquí se continuará con la relación que establecieron las/os jóvenes con la idea de cultura como referente para definir la interculturalidad.

La interculturalidad la definieron como el medio para poder compartir, conocer, interactuar y relacionarse con otras culturas a partir del dialogo y así se genere una “buena convivencia<sup>32</sup>” “por vías del respeto y otros valores<sup>33</sup>” a pesar de las diferencias. Consideraron que la convivencia únicamente ocurre en el espacio universitario debido a la diversidad de estudiantes que tiene la UAN. Las/os jóvenes indígenas expresaron con mayor facilidad lo que para ellas/os significa la interculturalidad debido al acercamiento que han tenido con el PIAEIU. Opuesto a las/os estudiantes no indígenas a quienes les costó definir el termino y se basaron en la estructura de la palabra o lo que habían escuchado en algunas de sus clases.

[La interculturalidad] La definiría como un medio y dialogo entre diversas culturas, estas pueden ser desde compartir lo que se hace en cada comunidad, en cada grupo étnico, en cada grupo indígena, en cada comunidad, sobre todo en cada grupo étnico (C. H. estudiante wixárika/náayeri, licenciatura en odontología, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021).

Hacer referencia a grupos étnicos o indígenas para hablar de interculturalidad fue una recurrencia entre las/os estudiantes e incluyeron a personas ajenas al territorio mexicano. El espacio

---

<sup>32</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a C. Z. estudiante náayeri, licenciatura en químico farmacobiólogo el 27 de octubre de 2021.

<sup>33</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a J. R. estudiante mexicana, licenciatura en filosofía el 1 de octubre del 2021.

universitario surge como un lugar de encuentro entre personas de diferentes culturas y las/os estudiantes consideraron que la institución promueve la convivencia entre miembros de diferentes culturas a través de los apoyos que otorga para “el fortalecimiento de las culturas y de las lenguas que hay en Nayarit<sup>34</sup>”, al recibir estudiantes de otras universidades (por los intercambios académicos), las materias optativas que ofrece, eventos gastronómicos, desfiles, danzas o fechas destacables como el 2 de noviembre. Agregando que, en la universidad existe la interculturalidad porque la institución no discrimina por el hecho de dar acceso a las/os jóvenes porque “todos los que quieran estudiar en la UAN puedan hacerlo<sup>35</sup>”.

La presencia de estudiantes con diferentes orígenes territoriales o culturales y la ayuda que les brindan las/os profesores para que se incorporen a la vida universitaria, es una forma como una estudiante considera que existe la interculturalidad en las aulas de la UAN, diciendo que es una cuestión oculta y da por hecho que las/os profesores saben de la diversidad en las aulas. Frente a este planteamiento me pregunto ¿las/os docentes cómo saben de la diversidad en las aulas y de qué manera la incorporan a su práctica profesional?

También en su cuestión oculta, porque obviamente los profes saben que existen personas de diferentes etnias que están estudiando ahí y personas incluso de otros estados, como yo y que empezamos a interactuar y los profes nos ayudan a eso, entonces sí creo que existe la interculturalidad y no solo en las etnias verdad, también como yo, sería parte de esa interculturalidad porque yo de la cultura de Mochis me fui para allá [Tepic, Nayarit] (E. R. estudiante mochitense, licenciatura en ciencias de la educación, entrevista virtual, 28 de agosto de 2021).

Basada en algunas de las ideas planteadas en el capítulo II y las definiciones de las/os estudiantes, podría señalar que la interculturalidad es la inclusión y apertura que da la universidad para que estudiantes de diferentes orígenes puedan convivir, dialogar y fortalecer su cultura, siendo el campus universitario el único espacio donde existe interculturalidad. Walsh (2009) considera a las

---

<sup>34</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a D. R. estudiante wixárika, licenciatura en lingüística aplicada el 14 de mayo de 2021.

<sup>35</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a U. A. estudiante mexicano, licenciatura en nutrición el 27 de agosto de 2021.



instituciones educativas como espacios privilegiados donde puede generarse la interculturalidad, para que tenga repercusiones en la sociedad.

El concepto de interculturalidad al que aluden las/os estudiantes indígenas y no indígenas es lo que Tubino (s/f) nombra “interculturalismo funcional o neoliberal”, este surge por la necesidad de diálogo y el reconocimiento intercultural, pero sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran las/os ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. Sustituyendo el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tiene para comprender las relaciones interculturales.

Zuñiga (2011) dice que la forma de nombrar y aplicar la interculturalidad dependerá del enfoque, localización, contexto histórico y social en el que se sitúe el concepto. Desde esta investigación se propone deconstruir y situar el concepto de la interculturalidad para generar un dialogo, intercambio y convivencia entre culturas -como lo mencionaron las/os estudiantes- que incluya “los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad” (Tubino, s/f, p. 6-7) y para ello, primero habrá que preguntarse: ¿Cuáles son las condiciones de dialogo? (Tubino s/f). Para ayudar a responder esta pregunta, se puede pensar en plantear un el interculturalismo crítico, propuesto por el mismo Tubino (s/f) y se genere un dialogo contextualizado y no se favorezca a los intereses de la clase dominante.

#### **4.2 Identidades mestizas e identidades indígenas: dos caras que no se tocan**

Como se pudo advertir en líneas anteriores, el termino de cultura para las/os estudiantes está vinculado y se refleja en su identidad y personalidad. Para profundizar en el tema pregunté a las/os jóvenes a qué cultura se consideraban pertenecientes. Las respuestas estuvieron divididas, reflejando algunas de las reflexiones que han tenido sobre su sentido de pertenencia cultural o su identidad.

Las/os estudiantes indígenas entrevistadas/os contestaron con seguridad que pertenecían a la cultura wixárika o náayeri, según fuera el caso. Sin embargo, no dieron más detalles o profundizaron al respecto. Como si cualquier persona que las/os escuche sepa quién es una/un

wixárika o náayeri. Considero que esto es resultado de un silenciamiento sobre lo que significa ser una/un joven que pertenece a una cultura indígena que estudia una carrera universitaria, provocando que se caiga en estereotipos sobre su lugar de nacimiento, la lengua que habla, su forma de vestir, algunas fiestas tradicionales que lleva a cabo, etc. y así se siga reproduciendo una imagen de la/el indígena que ha sobrevivido del pasado y por ello debe ser valorado y cuidado casi como pieza de museo y no como seres históricos que han sido capaces de transformar su cultura y su sociedad (Navarrete, 2004).

Un par de estudiantes indígenas se adentraron a lo que para ellas/os ha implicado ser miembro de una comunidad indígena. La primera, es una estudiante que se reconoce como miembro de dos culturas porque su padre es wixárika y madre es náayeri. Ella expresó confusión al no saber cómo nombrar a la mezcla de ambas culturas pues se siente perteneciente a ambas y ha participado en fiestas tradicionales de las dos culturas.

Yo no me puedo identificar como una sola cultura o ser solamente una. Yo creo, o sea no tengo dudas de que soy parte de ambas culturas porque una, es por parte de mi papá y otra por parte de mi mamá. He estado en las dos. O sea, he estado en fiestas tradicionales de ambas partes. Entonces no puedo menospreciar una, ni puedo hacer más a la otra. Siempre a donde voy, siempre trato de tener las dos presentes (C. H. estudiante wixárika/náayeri, licenciatura en Odontología, entrevista virtual, 26 agosto del 2021).

Tener presente la cultura es algo que otro estudiante resaltó diciendo de donde viene y quién es: “No me avergüenzo de mis raíces, no me avergüenzo de quien soy, soy huichol, soy wixárika y pues vengo de una familia pobre, lejos” (G. L. estudiante wixárika, licenciatura en Administración de empresas, entrevista virtual, 26 agosto del 2021). Sentir vergüenza de ser indígena está relacionado con los estereotipos que se han propagado social e históricamente de las características que “debe” tener un indígena y por ello se considera a las/os mestizas como una aspiración identitaria.

Hay algunos que les da pena porque... tengo un amigo que, si es de allá (Los cuervitos, Nayarit), pero le da pena que le digan que es huichol. Él se quiere vestir como mestizo. En

las calles cuando habla conmigo o cuando habla con un huichol habla puro español y yo le digo: “no somos españoles, habla el dialecto con nosotros” y dice “Ay no, no. Yo no, yo soy mestizo”. Me platicó que cuando se presenta él, dice que es mestizo (G. L. estudiante wixárika, licenciatura en Administración de empresas, entrevista virtual, 26 agosto del 2021).

La postura de G.L refleja algunos de los estereotipos que existen alrededor del “ser indígena” en la sociedad mexicana, los cuales casi siempre han tenido un contenido negativo que han servido para segregar y marginar a las personas (Navarrete, 2004). Los estereotipos negativos, frecuentemente, son absorbidos por las/os miembros de comunidades indígenas y se expresan en frases como: “le da pena que le digan que es huichol” o “soy wixárika y pues vengo de una familia pobre, lejos” (ambas expresadas por G. L.) Por otro lado, la experiencia narrada por G. L. encuadra con lo que Navarrete (2004) ha nombrado como “resistencia indígena”, en la cual, a partir de su diferencia lingüística, cultural y social, las/os indígenas defienden sus “tradiciones y sus formas de vida y para oponerse a las diferentes fuerzas externas que han buscado su sometimiento, eliminación o integración al resto de la sociedad mexicana” (Navarrete, 2004, p.8).

El resto de la sociedad mexicana (las/os no indígenas), corresponde a la que históricamente ha sido nombrado como, mestiza (Navarrete, 2004). Las/os mestizos han entrado en una crisis identitaria, “pues ha sido claramente rebasada por la pluralidad de la sociedad mexicana, y (...) no se identifican ya con la imagen tradicional de los mestizos” (Navarrete, 2004, p. 17). Esta idea se ve reflejada en los testimonios de estudiantes no indígenas quienes tuvieron otro tipo de reflexión identitaria, la cual, se ve influenciada por diferentes factores como lo es; la globalización, el capitalismo y el uso de las redes sociales.

Yo pertenecería a una cultura muy estadounidense, muy absorbida por las costumbres de los gringos porque en mi caso, por ejemplo; parte de mi familia es de Tijuana y ellos vienen de Tijuana para acá, desde niño me han visitado y me han influenciado bajo ese tipo de costumbres, las costumbres estadounidenses. (...) . Yo siento que tiene que ver lo de la globalización, cómo los mexicanos... porque si yo hablo de Nayarit si me puedo centrar en Nayarit, pero Nayarit tiene muchas influencias de otros países, sobre todo de Estado

Unidos porque las zonas más turísticas están casi todas compradas por extranjeros y todas esas culturas, sumado a la sensibilidad de las redes sociales, pues llevan a que lo que yo considero mi propia cultura pues sea como una mezcla (D. F. estudiante norteamericano, licenciatura en Filosofía, entrevista virtual, 3 octubre del 2021).

La mezcla cultural es algo expresado por la mayoría de las/os jóvenes no indígenas y dijeron que se debe al fenómeno migratorio de ellas/os mismos a otro estado o porque es su lugar de origen hay personas con diferentes orígenes. El encuentro con “otras/os” hizo que las/os estudiantes no indígenas consideren que no son portadores de una única cultura.

Yo creo que en la sangre traigo cultura cora-huichol. A mi si me gusta de repente hablar, bueno no hablar, sino conocer. Había exposiciones dentro de la biblioteca de la UAN precisamente de arte huichol y la verdad es que a mi si me gustaba mucho ir como a ver y se siente muy padre ir a otro lugar, no sé, de la república o ver publicaciones en Facebook y que diga: “Esto se hizo con arte huichol” a pesar de que no lo hice yo, o sea si se siente como cierto orgullo. O sea, en donde yo vivo esta cultura, están estas personas y yo también soy parte de ello (D. A. estudiante huichol/cora, licenciatura en Educación infantil, entrevista virtual, 29 octubre del 2021).

Esta estudiante se refiere su la identidad como si se tratara de una cuestión genética que se relaciona con su lugar de origen (Tepic). Vincular un espacio geográfico con la identidad es resultado de un pensamiento occidental que se ha venido construyendo históricamente y genera una asociación, en este caso, de algún territorio con las culturas indígenas que ahí habitan. Esto ha provocado que la estudiante D.A. se autodefina como “cora-huichol” sólo porque ella nació en Nayarit. Al decir “cora-huichol” como si tratara de una sola cultura, a pesar de que cada una tiene sus peculiaridades. Es resultado de los procesos generados en la conformación de la nación mexicana y la búsqueda por una sola identidad nacional, donde las/os mexicanos únicamente “podemos ser mestizos o ser indígenas y esta disyuntiva define nuestra identidad como personas y como miembros de nuestra sociedad” (Navarrete, 2004, p. 9).

Definirse a uno mismo como miembro de una categoría étnica implica definir la relación que mantiene uno con los demás. Por ello, al aplicar una categoría étnica se marca una frontera y una distinción y se clasifica a los seres humanos, y a uno mismo, en diferentes categorías (Navarrete, 2004, p.22).

Tanto estudiantes indígenas como no indígenas utilizaron diferentes categorías para definirse en el marco de formas identitarias, diciendo; “soy o pertenezco a la cultura...” nayarita, mexicana, mochitense, judía, huichol/cora, wixárika, náayeri, wixárika/náayeri, etc. Cruzadas por identidades marcadas sociales y biológicas como lo es; el género, clase socioeconómica, religión, edad, discapacidad y orientación sexual, entre otras que “interseccionan y se relacionan de manera simultánea en la configuración de las identidades individuales, y que son claves en el sistema de jerarquías sociales, y que en la creación de injusticias y desigualdades” (Massip & Castellví, 2019, p.141). Algunas de estas injusticias y desigualdades se reflejaron en los testimonios de las/os estudiantes cuando contaron cómo se relacionaron con el resto de las/os estudiantes durante su formación académica.

#### **4.3 Estudiantes indígenas y diversidades a través de las redes sociales**

Al preguntarle a estudiantes indígenas sobre su autoidentificación cultural se limitaron a decirme: “soy wixárika o náayeri”. Estas respuestas me llevaron a preguntarme: ¿Quién es una/un wixárika y una/un náayeri? Por tal motivo el trabajo de campo lo oriente a interpretar quién en una/un joven wixárika a través de algunas de sus publicaciones en la red social Facebook.

Como señalé en la parte inicial y la presentación de este trabajo, la investigación se realizó durante la pandemia provocada por el virus SARS-COV2. La Organización Mundial de la Salud (OMS) llamó a la población entera a un confinamiento y en México comenzó el 23 de marzo del 2020. Varias fueron las restricciones implementadas, entre ellas: evitar los desplazamientos a otros estados de la república o países y cerrar temporalmente las escuelas en todos los niveles educativos. Por estos motivos me fue imposible trasladarme a Tepic para realizar mi trabajo de campo. Para solucionar esta situación readecúe las herramientas metodológicas y realicé una etnografía digital.

La mayoría de las universidades implementaron clases virtuales como una solución para poder seguir con la formación académica de sus estudiantes. Esto provocó un aumento en las relaciones online de las/os jóvenes. Esto tiene implicaciones políticas, económicas y de desigualdad, las cuales no profundizaré, pero es importante mencionarlas por el contexto actual donde “las juventudes contemporáneas están generando nuevas experiencias de ser joven en su relación con los artefactos digitales para adentrarse a diversas plataformas de internet” (Meneses, 2020, p.213). Las redes sociales se han convertido en un medio de co-presencia inmediata y registro de diferentes actividades biográficas que quedarán en sus bitácoras de vida, mostrando de manera cronológica los acontecimientos que cada uno/a considere relevantes en su vida y actualizando lo que piensan (Meneses, 2020). Las/os jóvenes son quienes, mayoritariamente, se apropian de diferentes herramientas digitales, marcando una brecha generacional con las/os adultos quienes pueden llegar a pensar que el uso de un aparato electrónico solamente, les “hace perder el tiempo”.

El uso de las herramientas tecnológicas para el caso específico de jóvenes indígenas se vincula con un debate más amplio sobre la pérdida y revaloración identitaria entre los pueblos indígenas. Pero también han sido espacios para que las/os jóvenes aprovechen sus contenidos y realicen nuevas demandas ancladas a su etnicidad (Felix dos Santos, et al., 2020).

Debido a que tenía agregadas/os a un mayor número de estudiantes wixárika el análisis para saber quién es joven indígena universitario, únicamente tomará en cuenta a las/os estudiantes wixárika observados en redes sociales. Comenzaré mencionando que las/os estudiantes wixárika se encontraban tomando clases virtuales debido a la pandemia y ambos temas estuvieron presentes en sus publicaciones (pandemia y clases virtuales). Algunas/os expresaron preocupación por la situación de la pandemia y compartían noticias, infografías sobre cuidados y síntomas que se podían presentar en caso de tener COVID. Cuando llegó la vacuna a México, las/os jóvenes comenzaron a poner las fechas de vacunación e invitaban a sus contactos a vacunarse.

Respecto a su adscripción como estudiantes indígenas, las/os jóvenes compartían información académica con temas que ellas/os consideran relevantes o valiosos de compartir sobre sus respectivas licenciaturas. Respecto a las clases virtuales una de las estudiantes compartió un

meme<sup>36</sup> donde hay un celular, un traste con papas, una computadora con una clase activa y la imagen decía: “Cuando tienes que cocinar, ver la novela y las clases virtuales...<sup>37</sup>”. Otras imágenes hacían referencia a la mala conectividad que tuvieron durante sus clases y los comentarios en la imagen estaban relacionados con sus emociones y experiencias como estudiantes durante la pandemia, añorando estar tomando clases presenciales en la universidad con sus compañeras/os.

Diversas fueron las fotografías compartidas por las/os jóvenes indígenas donde se les veía compartiendo una comida, una cerveza o cuando estaban en el salón de clases o en alguna montaña, cerro o playa de Tepic, jugando futbol, etc. la mayoría de las imágenes fueron capturadas previo a la pandemia y fueron compartidas nuevamente como un recuerdo. Durante el tiempo de observación etnográfica, la situación del país, en cuanto a la pandemia mejoró, permitiendo que se realizaran algunos eventos al aire libre y esto fue compartido por algunas/os estudiantes, donde se les veía participando en algún partido de futbol realizado en su comunidad con comentarios como: “No se pudo, pero hicimos todo lo posible (emoji). Estuvimos presentes en las fiestas de GUÁSIMA DEL METATE representando nuestra comunidad #cuervitos(emojis)<sup>38</sup>”.

Guásima del metate es una comunidad indígena en Nayarit, lo cual quiere decir que las/os jóvenes se reconocen y asumen como miembros de una comunidad indígenas, mostrando fotografías de ellas/os mismos en sus comunidades de origen a las cuales llamaban: “ranchito”, “rancho”, “comunidad” o “pueblo”. Expresaron sentimientos de melancolía al no poder estar en sus comunidades en ese momento. En otra serie de fotografías mostraron paisajes, bebidas, comidas, a sus familiares con la ropa que usan en su comunidad y algunas fiestas tradicionales.

Varias fueron las fotografías compartidas por las/os estudiantes siendo participantes o testigos de alguna fiesta tradicional. En las imágenes se puede ver a varias personas (hombres, mujeres y niños/as) con trajes bordados usados en las ceremonias wixáritari. Las/os jóvenes pusieron comentarios como: “Se acerca la fiesta extraño<sup>39</sup>”. Considero que este tipo de fotografías, además

---

<sup>36</sup>Imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet. (Diccionario de la Real Academia Española)

<sup>37</sup> Esta información deriva de la observación al perfil del J. M. el 7 de febrero del 2021.

<sup>38</sup> Esta información deriva de la observación al perfil del G. L. el 28 de diciembre del 2021.

<sup>39</sup> Esta información deriva de la observación al perfil de F. L. el 14 de diciembre del 2020.

de que asume a las/os jóvenes como miembros de una comunidad indígena, las/os posiciona como migrantes por haber cambiado su lugar de residencia para ingresar a la UAN.

Compartir imágenes de sus comunidades y algunas actividades que llevan a cabo en ellas, puede que tengan resonancia en las personas que tienen agregadas/os como amigos en Facebook y no viven en sus comunidades para que las conozcan y así se evita que se emita algún juicio sobre la vida que llevan en las comunidades, pues mostrar su lugar de origen podría ser motivo de burlas, rechazo y discriminación.

Una de las posturas con mayor recurrencia fue, la política. Compartieron publicaciones, noticias e imágenes de campañas políticas que mostraban algunas actitudes que tuvieron las/os candidatos políticos, antes y después de sus campañas. Otra serie de publicaciones mostraba a candidatos de origen wixárika durante sus campañas políticas y otras imágenes eran de políticos que no eran wixárika pero mostraban interés en atender o resolver las problemáticas expuestas por las personas de la comunidad indígena a la cual se estaban postulando.

Respecto a la política quisiera resaltar el caso específico de una estudiante wixárika quien se autodescribe como: “Activista y defensora de los derechos humanos<sup>40</sup>” Ella estuvo muy activa en temas políticos, compartiendo campañas y victorias de candidatas/os en diferentes municipios de Nayarit y en un par de sus publicaciones compartió que fue ganadora del “Premio estatal de la juventud 2020” en la categoría: “Fortalecimiento de la cultura indígena<sup>41</sup>”. Otra publicación era una fotografía del Consejo Local Electoral que decía: “Aprueba IEEN que mujeres encabecen plurinominales en Nayarit; representantes de partidos se oponen.” La estudiante agregó: “Ufff (emoji) lo que se viene!!! (emojis)<sup>42</sup>”. Estas publicaciones muestran coherencia con su autodescripción en Facebook y un posible interés por que sus contactos tengan conocimiento de estos temas e invitándolas/os a involucrarse en temas políticos.

Considero que los temas políticos habían sido, por años, temas “exclusivos” para los adultos y los

---

<sup>40</sup> Esta información deriva de la observación al perfil de H. R. en el 2021.

<sup>41</sup> Esta información deriva de la observación al perfil de H. R. el 7 de diciembre del 2020.

<sup>42</sup> Esta información deriva de la observación al perfil de H. R. el 3 de diciembre del 2020.



jóvenes no nos podíamos vincular por no tener la suficiente información o porque había que seguir determinadas tradiciones políticas, etc. Que las/os jóvenes indígenas muestren contenido político en sus redes sociales “representa una grieta generacional entre adultos mayores y los jóvenes actuales, quienes ya no se someten ciegamente a los mandatos sociales ni a las prescripciones culturales” (Urteaga & Cruz-Salazar, 2020, p.34) teniendo una postura y voz sobre los temas políticos que involucran a sus comunidades a pesar de no estar en ellas.

Una de las auto adscripciones con mayor presencia entre las/os jóvenes wixárika fue, la de género. Algunas mujeres se posicionaron a favor del aborto, plasmaron sus experiencias con la maternidad, opinaron sobre el papel que tiene la mujer en la sociedad actual, reflexionaron sobre cómo ha sido construida y plasmada en diferentes medios la corporalidad femenina y mostraron su postura frente la lucha feminista e incluso algunas participaron en la marcha del 8 de marzo del 2021 en Tepic. Una de las jóvenes compartió una fotografía donde estaba junto a un cartel que decía: “Marcho por mis hermanas indígenas que ya no están!! Existo porque RESISTO...”<sup>43</sup>

En el caso de algunos hombres, compartieron imágenes con textos amplios donde se expresaban sentimientos que han experimentado por ser miembros de la comunidad LGTBTTIQ+. Compartieron imágenes y videos de ellos u otros hombres en tacones simulando estar en una pasarela y de fondo de se veía que estaban en sus habitaciones o comunidades. También compartieron fotografías de su participación en la marcha del orgullo LGBT en Tepic y a principios del 2022 observé que varios compartieron una serie de fotografías donde se podía ver a dos jóvenes (hombres), dándose un beso y portando el traje típico de los wixaritari. Indagando en el tema me di cuenta que las fotografías pertenecen a un proyecto llamado: “Las nativxs” y en su descripción de su Facebook, dice: “Estambres, chaquiras y muchos colores. Así nacimos Las Nativxs, chiques de ascendencia indígena con intersección en las disidencias sexuales<sup>44</sup>” El proyecto nació el 14 de febrero del 2022 como una contra protesta en de la forma heterosexual de ver y vivir el amor.

El uso de la “x” (en el proyecto de “Las Nativxs”) significa que no le están asignando un género en específico a la palabra y que en su descripción usen la palabra “chiques” quiere decir que están

---

<sup>43</sup> Esta información deriva de la observación al perfil de H. R. el 8 de marzo del 2021.

<sup>44</sup>Esta información deriva de la observación al perfil “Las Nativxs”.

haciendo uso del lenguaje inclusivo propuesto por la comunidad LGBTQ+ para que el género de las palabras sea neutro.

La lengua wixárika estuvo presente como un eje transversal en todas las publicaciones hechas por la mayoría de las/os jóvenes con publicaciones de su propia, por ejemplo: “Neu reu namie (emoji)<sup>45</sup>. Ne kita Ne reu yepieka nepe ya t+a (emoji)<sup>46</sup>”. Los comentarios de esta publicación estaban escritos en lengua wixárika, otros en castellano y algunos hacían una mezcla de ambas lenguas. Una publicación hecha por G. L. el 20 de enero del 2021 era una imagen que decía: “APODOS famosos de personas de tu PUEBLO” y hasta el momento de la observación tenía 51 comentarios y aproximadamente el 80% de ellos estaban en lengua wixárika y el otro 20% en castellano o una mezcla entre wixárika y castellano. Llamó mi atención como se apropiaron de la lengua wixárika los contactos de G. L. porque a pesar de que la publicación estaba hecha en castellano algunas/os tomaron la iniciativa de responder en lengua wixárika.

Otra forma en la que las/os estudiantes indígenas se han ido apropiando de la lengua wixárika es por el uso de memes. Uno de los memes muestra la fotografía de un señor con sombrero, sentado en el piso, tomando lo que parece ser pulque y detrás de él hay varias mujeres (adultas) distraídas con vestimenta wixárika (falda de flores, paliacates en la cabeza y blusas de manga larga bordadas). El señor está acompañado del siguiente diálogo: “Kauka etsiwa Naka mare<sup>47</sup>”. Otro meme muestra a una mujer semi desnuda con un peinado en forma de corona y está tomando con sus brazos a un alienígena (ser supuestamente proveniente del espacio exterior) acompañada de la frase: “- Keneneutat+a kwinié Nekatinimim+k+. – Kaiwat+ rik+!!<sup>48</sup>”

Uno de los estudiantes indígenas se apropió de la plataforma digital, Tik Tok<sup>49</sup> los pequeños videos los compartió en su muro de Facebook. En el video, el joven interpretaba a un hombre y una mujer (en diferentes tiempos) con elementos de la vestimenta wixárika y enunciaba diferentes frases en lengua wixárika. Uno de los comentarios en Facebook le pedía al joven la traducción de lo que

---

<sup>45</sup>Pequeña imagen o icono digital que se usa en las comunicaciones electrónicas para representar una emoción, un objeto, una idea, etc. (Diccionario de la Real Academia Española).

<sup>46</sup> Esta información deriva de la observación al perfil del G. L. el 5 de febrero del 2021.

<sup>47</sup> Esta información deriva de la observación al perfil del G. L. el 11 de febrero del 2021.

<sup>48</sup> Esta información deriva de la observación al perfil del D. R. el 18 de febrero del 2021.

<sup>49</sup> Aplicación creada en 2016 por la empresa China: ByteDance. Se trata de una plataforma que permite crear y compartir vídeos cortos de 3 a 15 segundos o de 30 a 60 segundos.

estaba diciendo y él respondió: “Es mucho (emoji) Pero se trata de una pareja que están comiendo y el perro se lleva la carne del hombre... (emoji)<sup>50</sup>” Hasta el momento que fue hecha la observación, el video se había compartido 322 veces, tenía 633 diferentes reacciones (me gusta, me encanta, me sorprende, me divierte), 104 comentarios y alrededor de 9, 800 reproducciones.

Las plataformas digitales, como Facebook, están creadas y dirigidas a usuarios que hablan, escriben y lean en alguna lengua hegemónica. En el catálogo de idiomas disponibles de la plataforma esta: español, inglés, alemán, chino, italiano, francés, etc. Las lenguas indígenas no están disponibles. El uso de la lengua wixárika por parte de las/os estudiantes en sus perfiles de Facebook refleja una apropiación de la plataforma al usar, difundir y mostrar un uso más “cotidiano” a la lengua, ya que, es frecuente ver el uso de cualquier lengua indígena en poemas o pequeñas traducciones de enunciados.

A modo de conclusión se puede decir que las/os diferentes jóvenes wixárika observadas/os se han apropiado de diferentes espacios digitales con las cuales redefinen su identidad indígena y dejan entre ver que no es su única identidad y que más bien son “jóvenes heterogéneos que llevan a cabo intercambios transculturales, como resultado de sus relaciones sociales cotidianas dentro y fuera de los salones de clase, dentro y fuera de la universidad, dentro y fuera de Facebook” (Meneses, 2020, p.214). Al reconocerse como: mujeres, homosexuales, madres, estudiantes, hablantes de una lengua, jugadores de futbol, amigos/as, joven, miembros de una comunidad indígena y todas esas identidades relatadas en párrafos anteriores, quiere decir que existe una visión interseccional de su persona.

Desde la interseccionalidad se entiende que diferentes ejes de identidad marcados por características culturales, sociales y biológicas como el género, la etnia, la clase socioeconómica, la religión, la casta, la edad, la procedencia, la discapacidad o la orientación sexual, entre otros, interaccionan y se relacionan de manera simultánea en la configuración de las identidades individuales, y que son claves en el sistema de jerarquías sociales, y en la creación de injusticias y desigualdades (Massip & Castellví, 2019, p. 141).

---

<sup>50</sup> Esta información deriva de la observación al perfil del D. R. el 11 de marzo del 2021.

Esto quiere decir que las/os jóvenes están replanteando su identidad, ya que, no son únicamente indígenas y están desmitificando los estereotipos que las/os envuelven. Construyendo y viviendo su juventud lejos de los sistemas normativos en torno a la edad, lugar de origen o “genero comunales, “ancestrales” o antiguos, que sienten que les oprimen o cuartan su presente” (Urteaga & Cruz-Salazar, 2020, p.34). Al mismo tiempo que se alejan de aquellas imágenes puristas, folklóricas o de museo que se han creado socialmente sobre lo que significa ser una/un indígena y en este caso, un wixárika.

#### **4.5 Lo “diferente” es motivo de señalamientos: socialización entre pares**

Para el desarrollo de este apartado retomaré dos aspectos que me parecieron importantes para poder entender de mejor manera cómo se relacionan las/os alumnos indígenas y no indígenas entre ellas/os y para ello partiré del objetivo que tiene el PIAEIU, el cual es: “Disminuir las asimetrías sociales y discriminación en la UAN”. El segundo nivel de análisis lo haré tomando en cuenta las autoidentificaciones culturales con la que se definieron los propios estudiantes (apartado previo) pues “los estudiantes son portadores de historias de escolarización que atraviesan las formas de habitar e interactuar en la institución con sus pares” (Czarny, Salinas & Navia, 2021, p.164).

Algunas/os de los estudiantes indígenas dijeron que los primeros días de cada semestre tenían que hacer una presentación de ellas/os mismos y decían cosas como: “Yo vengo de la prepa 15, soy indígena, hablo este idioma y actualmente vivo con fulanito<sup>51</sup>” Las/os estudiantes consideraron que presentarse como indígena tuvo dos principales reacciones. Por un lado, fue una forma de socialización y acercamiento por parte de sus compañeras/os no indígenas porque se interesaban en conocer y contestar algunas de sus inquietudes sobre las ceremonias y tradiciones que llevan a cabo en su comunidad indígena. Por otro lado, presentarse como indígena fue motivo para ser considerada/o “menos” que las/os estudiantes no indígenas.

[Al presentarme como indígena] Les daba esa inquietud a mis compañeros, de conocer mi cultura y preguntarme acerca de. Esa era la manera en que se me acercaban y me ayudaban, o sea nos ayudábamos. Pero si hay como dos o tres que tienden a hacerte menos por de

---

<sup>51</sup>Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a J.C. estudiante wixárika, licenciatura en químico farmacobiólogo el 24 de septiembre de 2021.

dónde vienes o por la forma en que hablas (J. C. estudiante wixárika, licenciatura en químico farmacobiólogo, entrevista virtual, 24 de septiembre de 2021).

Expresiones que hacían referencia a la forma en cómo las/os estudiantes indígenas hablaban español, fue una constante en sus testimonios, diciendo frases como: “muchas de las veces pues no dominas al 100% el español y más cuando expones <sup>52</sup>”, “los mestizos son los que hablan mejor el español<sup>53</sup>” y “cuando escuchas a un indígena hablar, luego, luego lo reconoces, aunque no lo veas <sup>54</sup>”. Las/os estudiantes indígenas consideraron que su forma de hablar y expresarse en español resalta al convivir con las/os estudiantes que su lengua materna es el español. Este contraste lingüístico ha provocado que las/os estudiantes indígenas se sientan menos o con miedo de hablar, observados e incluso señalados por creer que su forma de hablar español es sinónimo de deficiencia académica.

La verdad antes, la verdad, yo les tenía miedo a los compañeros que hablaban español por qué yo no sabía hablar en español, porque en veces pensaba: “Le voy a decir cosa que no es, a la mejor le voy a decir mal”, así pensaba. Pero poco a poco aprendí de lengua español y hasta ahorita lo llevo a cabo. Ya más o menos puedo hablar, participar (F. L. estudiante wixárika, licenciatura en ciencias de la educación, entrevista virtual, 29 de noviembre del 2021).

No “saber hablar bien español<sup>55</sup>” tiene consecuencias sociales y académicas. Según las/os estudiantes indígenas las secuelas sociales están relacionadas al no poder relacionarse con facilidad y naturalidad con las/os estudiantes no indígenas. Académicas, por su escasa o nula participación en clases al no poder expresar sus ideas o dudas, porque “en la universidad ya es un vocabulario un poquito más avanzado, se usaban algunas palabras que yo no entendía y al principio era muy

---

<sup>52</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a G. L. estudiante wixárika, licenciatura en administración de empresas el 26 de agosto de 2021.

<sup>53</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a F. L. estudiante wixárika, licenciatura en ciencias de la educación el 29 de noviembre del 2021.

<sup>54</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a L.C. estudiante wixárika, ingeniería eléctrica el 29 de octubre de 2021.

<sup>55</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a F. L. estudiante wixárika, licenciatura en ciencias de la educación el 29 de noviembre del 2021.

difícil para mí captar las ideas, pero ya después me fui llenando de conocimientos<sup>56</sup>”. Las/os estudiantes indígenas son quienes han tenido que adaptarse y hacer uso de diferentes estrategias lingüísticas para poder realizar un examen, participar o acreditar una asignatura. Otra de las “limitantes académicas” que las/os estudiantes indígenas expresaron haber tenido fue; no contar con las habilidades tecnológicas necesarias o adecuadas, lo cual provocó que fueran víctimas de comentarios que las/os desacreditaba académicamente.

Cuando por primera vez agarré la computadora y yo solo puse el proyector, lo que iba a proyectar, no sé qué hice en el proyector, en el cañón. Entonces se rieron todos. Esa vez a un compañero lo sacaron porque me decía cosas que no eran, me dijo: “Porque entraste a la escuela, si no sabes nada”. Por eso lo sacaron ese día (F. L. estudiante wixárika, licenciatura en ciencias de la educación, entrevista virtual, 29 de noviembre del 2021).

Los niveles educativos previos a la universidad de los que vienen las/os estudiantes indígenas, incidió en que no tuvieran las habilidades digitales necesarias, esto comparado a la de sus compañeras/os no indígenas, quienes posiblemente, vienen de entornos educativos y sociales donde el uso de algún aparato digital (computadora, celular, tablet, etc.) fue más común. No saber usar un proyector, computadora, tablet, celular, etc. ha provocado que las/os estudiantes indígenas sean desacreditados intelectual y socialmente frente al grupo (Castillo, 2018).

Hasta aquí se han recapitulado aquellas experiencias que las/os jóvenes indígenas han tenido en la universidad, bajo su auto adscripción indígena, lo cual ha permitido que socialicen más “fácil” con las/os estudiantes no indígenas, pero también ha hecho que fueran víctimas de burlas, comentarios que los desacredita intelectual y socialmente. Esto es resultado de como se ha formado la imagen del indígena socialmente y esta es reproducida por el sistema educativo.

La gente [en Nayarit] tiene la costumbre de decir que de donde viven las personas de las etnias no hay reglas, que allá hacen lo que ellos quieren, que allá tienen muchas esposas o que son violentos, de hecho, es una costumbre aquí decir que si haces enojar a huichol te

---

<sup>56</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a L.C. estudiante wixárika, ingeniería eléctrica el 29 de octubre de 2021.

va a agarrar a machetazos (D. F. estudiante norteamericano, licenciatura en filosofía, entrevista virtual, 3 de octubre de 2021).

Un estudiante náayeri definió los comentarios expresados por el estudiante D. F. como “ignorancia cultural<sup>57</sup>” por no conocen las culturas que tiene Nayarit y sus comentarios están basados en estereotipos. Las/os estudiantes indígenas reportaron algunas de las frases más comunes de escuchar en Nayarit, donde se hace un uso peyorativo de las supuestas características que tiene una/un indígena y en específico una/un wixárika, por ejemplo: “¡Ay que indio eres!<sup>58</sup>” o “estas ahuicholado o ahuicholada<sup>59</sup>”. Según las/os estudiantes indígenas enunciar estas frases ha provocado dos cosas, la primera que sean tratadas/os de determinada manera en el aula por administrativas/os, docentes y estudiantes no indígenas. La segunda, que se generalice sobre la cultura a la que pertenecen.

Yo nunca niego mis raíces, yo siempre les decía de donde era, pero ellos [los no indígenas], por ignorancia o por falta de información siempre me decían que a lo mejor era un huicholito o qué dónde estaba el peyote, mis plumas. Le digo: “Yo no soy huichol. Yo soy Náayeri” Y me decían: “¿Cómo no todos son huicholes?” y les decía que no. Esos comentarios me hacían sentir mal porque me confundían. No conocen las culturas. Como que trataban de hacerme sentir menos por las palabras que decían (C. Z. estudiante náayeri, licenciatura en químico farmacobiólogo, entrevista virtual, 27 de octubre de 2021).

Este testimonio aporta varios elementos, el primero es cómo el estudiante considera que “el problema radica en los *Otros*, cuando estos se dejan guiar por los complejos y los estereotipos” (Iño, 2018, p. 349) y como, desde la universidad, no se ha enfatizado en llevar la inclusión a la cotidianidad y a las aulas, sino solamente en la política de selección de ingreso (Iño, 2018). Otro elemento resaltado en el testimonio tiene que ver con las consecuencias actuales del colonialismo,

---

<sup>57</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a C. Z. estudiante náayeri, licenciatura en químico farmacobiólogo el 27 de octubre de 2021.

<sup>58</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a J. A. C. encargado del PIAEIU el 18 de noviembre de 2021.

<sup>59</sup> Es una forma de decirle a cualquier persona (indígena o no) que son penosas, que no puede hablar bien o no quiere preguntar algo. Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a J. A. C. encargado del PIAEIU el 18 de noviembre de 2021.

el cual ha invisibilizado a ciertas culturas y ha reforzado imágenes/representaciones racializadas (Mora, 2016, en Carlos & Domínguez, 2018) pues la cultura wixárika al tener mayor presencia en Nayarit, provoca que las personas, mayoritariamente no indígenas, creen que toda/o aquel que proviene de una comunidad indígena es wixárika y que además ser wixárika las/os hace ser, verse y actuar de determinada manera expresado en frases como: “dónde estaba el peyote, mis plumas<sup>60</sup>” creando y reforzando “los lugares de privilegio desde los cuales se ejerce la opresión” (Carlos & Domínguez, 2018, p. 21).

Según los testimonios de las/os estudiantes indígenas y no indígenas los lugares de privilegio a los que refieren Carlos y Domínguez (2018), no sólo están vinculados por no pertenecer a una comunidad indígena, sino también por el nivel adquisitivo que se tenga y este se ve reflejado en la vestimenta y el tipo de calzado que las/os estudiantes (indígenas y no indígenas) lleven a la universidad. Tal fue el caso de un estudiante indígena que narró haber sido señalado por llevar huaraches a la universidad y otro estudiante no indígena fue testigo de un acto que él denominó, clasista.

Había un muchacho que era como repartidor y no se... como que pintó unas botas, o sea, como las botas negras grandotas, como que las pintó de blanco. Entonces, como que se veían raras, la verdad. A mí me dio un poquito de gracia, pero fue todo, porque se veían raras y como teníamos que usar zapato clínico y yo nada más me reí y dije: “wey pues un zapato clínico ahí fellon<sup>61</sup>, aunque sea” y ya fue todo. Yo nada más como que lo pensé y ya de repente escuchó a unas muchachas decir, así como: “ya lo viste, ¿cómo se le ocurre venir así? Van a decir que los de nutrición somos igual que él” (U. A. estudiante mexicano, licenciatura en nutrición, entrevista virtual, 27 de agosto de 2021).

En el testimonio de U. A. se hizo una denotación por no tener el calzado “adecuado” y con el comentario: “van a decir que los de nutrición somos igual que él” refleja cómo quieren ser vistas/os quien emitió esa frase con las otras licenciaturas. Manteniendo o cuidando cierto estatus social y

---

<sup>60</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a C. Z. estudiante náayeri, licenciatura en químico farmacobiólogo el 27 de octubre de 2021.

<sup>61</sup> Forma de decir: feo.



económico que se consideran tienen, pues dentro de la universidad se han generado diferentes estereotipos dependiendo de la carrera a la que pertenezcas. Un estudiante de filosofía dio cuenta de algunos de los estereotipos que él percibe o ha escuchado sobre su misma carrera y otras.

El típico chiste de que los filósofos son marihuanos o que los de lingüística nadie los conoce porque son no más que un salón. A los de derecho todo mundo les dice que son borrachos y que son buchones<sup>62</sup> y en el caso de los de medicina hay un montón de conflictos en medicina por qué; en el área de salud está medicina y está enfermería. Resulta que los de medicina se creen superiores a los de enfermería. (...) Los de nutrición también se les hace un montón de bulling porque ellos no tienen un edificio como los demás, sino que es un como un edificio chiquito, como una casa y todo mundo les dice que son como los apestados, porque están ahí en medio de la UAN y no hay ninguna carrera cerca de ellos y nada más entre ellos se hablan. Pienso que tiene mucho que ver la cuestión del dinero y se ve más en las carreras como medicina, eso de discriminación económica. Los de medicina piensan que, porque estudiaran esa carrera están en otra escala o van a terminar en otra escala más allá de nosotros y no deberíamos compararnos con ellos (D. F. estudiante norteamericano, licenciatura en filosofía, entrevista virtual, 3 de octubre de 2021).

El nivel económico que se tenga o al que se aspire tener egresando de determinada carrera provoca, lo que D. C. ha nombrado como, “discriminación económica” la cual coloca a las personas en determinado nivel socioeconómico dependiendo de su poder adquisitivo, color de piel, la forma de su cuerpo, la ropa que usa e incluso su personalidad. Sobre esta última característica una estudiante de origen mochtense señaló haber sufrido depresión por su forma de ser. “Yo siempre he sido de, sí sé una respuesta la digo y hablo y hablo y hablo mucho. Entonces unos compañeros se hartaban de eso y así como: “ay otra vez a hablar<sup>63</sup>” La forma de ser, actuar y verse “debe” apegarse al modelo hegemónico y la/él que no lo haga es propenso a señalamientos, burlas, exclusión social, etc. persistiendo así “las relaciones coloniales de poder” (Carlos & Domínguez, 2018). Recuperando un análisis de Castillo (2018) sobre el tema de racismo y discriminación en

---

<sup>62</sup> Gente de rancho, que usan sombrero, que les gusta la cheve, que les gusta la banda. Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a D. C. estudiante norteamericano, licenciatura en filosofía el 3 de octubre de 2021.

<sup>63</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a E. R. estudiante mochtense, licenciatura en ciencias de la educación el 28 de agosto de 2021.

la educación, menciono:

Las dificultades de ascenso social se adjudican a la situación familiar, a la situación social, al origen de los estudiantes, no a las estructuras del estado que deben proporcionar los medios adecuados para este ascenso. Específicamente no se adjudica a las universidades y sus procesos formativos. El fracaso escolar y luego el social se queda en la persona. El Estado y las universidades asumen en menor medida sus responsabilidades en estas dimensiones (Castillo, 2018, p. 220).

Siguiendo a Castillo (2018) sobre las responsabilidades que no asumen las universidades, puedo decir que, de acuerdo con los testimonios de estudiantes no indígenas, la UAN no cuenta con la infraestructura necesaria para personas con alguna discapacidad física. Una estudiante con parálisis cerebral con daño en el sistema motor dijo que; la inclusión no existe, porque socialmente hay un discurso sobre la inclusión, pero basta con ver las calles o la infraestructura de la UAN, la cual no cuenta con un elevador para que personas con alguna discapacidad física, puedan tomar clases en el segundo piso, para cuestionar el discurso de la universidad respecto a temas de inclusión.

Siguiendo con la experiencia que tuvo la estudiante con parálisis cerebral, agregó que durante su trayectoria académica recibía miradas “raras” por la mayoría de las personas en la universidad. Miradas que la hacían sentirse mal e incómoda y dijo que ella no hace lo mismo (ver raro) al resto de sus compañeras/os por *no* tener una discapacidad.

El hecho de que te vean y te digan: “ah tienes una discapacidad”. O sea, yo lo sé y no quiero que me lo recuerden a cada rato. (...) O sea yo sé que tengo una discapacidad y eso no lo niego. Lo que hago es no encasillarme en eso porque pienso que la discapacidad tiene que normalizarse y no hacer como distinciones (M. R. estudiante judía<sup>64</sup>, licenciatura en filosofía, entrevista virtual, 9 de septiembre de 2021).

---

<sup>64</sup> Estudiante con parálisis cerebral con daño en el sistema motor.

La estudiante M. R. propone que cuando nos encontremos y socialicemos con cualquier persona, no nos encasillemos en un solo aspecto de su identidad. Propuesta que podría funcionar para evitar las violencias hasta aquí narradas por el hecho de pertenecer a una comunidad indígena, hablar de cierta forma, el tipo de calzado que se use y la carrera a la que pertenezcas. A esta propuesta yo le sumaría que habrá que en la socialización con las/os otros habría que considerar las violencias sistemáticas que envuelve a los grupos sociales más vulnerables. Cualquier tipo de violencia ejercida a hacia las/os estudiantes puede generar rechazo, exclusión, miedo, miras incómodas, clasismo, racismo, etc. provocando que se den de baja (definitiva o temporal) de la universidad, se depriman o afecte su desempeño académico. Es decir, la experiencia universitaria es distinta para cada una/o de los jóvenes.

El color de piel, una lengua indígena, la condición socioeconómica, colocan a muchos estudiantes como si estuvieran en el lugar inadecuado. No se ingresa, ni se vive la Universidad del mismo modo, más aún, cuando concurren diversas maneras de hablar, de relacionarse con los otros, de vivir los espacios educativos, y cuando todavía persisten en las instituciones formas de discriminación y racismo (Czarny, Salinas & Navia, 2021, p. 165).

Las formas de racismo y discriminación se han naturalizado e instalado en las relaciones sociales dentro y fuera de la universidad, las cuales, según un estudiante indígena, pueden solucionarse individualmente. El estudiante indígena dijo que, para no sufrir las consecuencias que provoca el ser o verte diferente hay que “tener la cabeza fría y la autoestima alta<sup>65</sup>”

Hay mucho racismo aquí con los indígenas, porque... no lo digo porque recibí por parte mía, no. Lo digo por los demás compañeros. Tenía unos compañeros [wixárika] que decían eso, o sea en el salón no los trataban bien. Bueno si los trataban bien pero no les hablaban porque obviamente te presentas en la primera clase, te presentas: “soy sí y así, vengo de allá” (...) Me platicaban: “no me siento contento porque nadie me habla. Hacemos equipos y nadie me invita y a veces hasta se burlan y sabe qué”. Pero yo creo ahí tiene mucho que

---

<sup>65</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a G. L. estudiante wixárika, licenciatura en administración de empresas el 26 de agosto de 2021.

ver la autoestima de cada quien (G.L. estudiante wixárika, licenciatura en administración de empresas, entrevista virtual, 26 de agosto de 2021).

El testimonio de G. L. reconoce que hay racismo en la universidad hacia las/os indígenas, pero según los testimonios hasta aquí expuestos, ser indígena no es el único motivo para que alguien se interiorizado. Cualquiera que tenga un aspecto físico, lingüístico, de personalidad o nivel adquisitivo diferente al hegemónico puede ser víctima de algún tipo de violencia, lo cual, según el testimonio de G. L. se puede evitar ocultando aquella identidad que te hace acreedora/acreedor a recibir malos tratos. Disminuyendo las posibles consecuencias que las diferentes violencias provocan, enunciando frases como: “[a mis compañeras/os indígenas] en el salón, no los trataban bien, bueno... si los trataban bien pero no les hablaban<sup>66</sup>” o diciendo que el racismo se puede evadir e incluso solucionar, teniendo suficiente autoestima para que las burlas, malos tratos y ser excluidos no les afecte personal y académicamente. Siguiendo con el análisis de Castillo sobre los procesos de naturalización del racismo en la educación, señalo:

Quienes son racializados no pueden tampoco asumirse como tales precisamente porque han asimilado, igualmente durante un tiempo prolongado, que efectivamente su situación o posición de inferioridad los ha colocado en una relación desigual en la que, quienes los supera, está autorizado para hacer valer esta superioridad. De hecho, en ocasiones asumen una responsabilidad individual, familiar o de grupo social al que pertenecen sin observarla en quiénes han alimentado ideológica o materialmente dicha desigualdad social (Castillo, 2018, p. 223).

Como se ha venido advirtiendo a lo largo de este apartado, el objetivo del PIAEIU -disminuir las asimetrías sociales y discriminación- podría tomar en cuenta los factores externos e internos que provoca que cualquier estudiante por ser diferente a lo hegemónico sea violentada/o, incluyendo practicas antirracistas donde se involucre a las autoridades educativas de la UAN y que, a la larga, de resultados en la sociedad, pues según Carlos y Domínguez (2018) el racismo está en el corazón de la sociedad y no es una práctica individual, sino que se refleja en la vida diaria de las personas

---

<sup>66</sup> Esta información se deriva de la entrevista virtual realizada a G. L. estudiante wixárika, licenciatura en administración de empresas el 26 de agosto de 2021.

“a través de lo político, la organización cultural, la producción económica y la cohesión social; es decir, representa un fenómeno estructural e histórico” (Carlos & Domínguez, 2018, p. 23).

## Conclusiones

La investigación sobre la identificación de perspectivas interculturales entre estudiantes indígenas y no indígenas en la UAN resulta un trabajo que contribuye con el debate en educación superior y pueblos indígenas, así como con las actuales políticas educativas y en educación superior que tienen como eje transversal la aplicación de una perspectiva intercultural. La UAN es una institución que desde el año 2006 cuenta con un Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios de la UAN (PIAEIU) a través del cual se han impulsado actividades y acciones dirigidas a estudiantes indígenas y más recientemente en la búsqueda por avanzar con una perspectiva intercultural en toda la universidad. Dividiré las conclusiones en aquellos temas que fueron relevantes para la investigación y que ayudan a contestar la pregunta que guio el análisis de esta investigación.

- Metodología

La metodología utilizada en esta investigación fue nueva para mí. En la licenciatura había aprendido a hacer etnografía estando en el lugar físico y teniendo un acercamiento directo con las/os participantes. Debido a la pandemia de COVID-19 tuve que replantearme la forma de hacer investigación. La solución que me fue más viable fue, implementar una etnografía virtual con la cual aprendí a leer y percibir de otra manera a las/os participantes de esta investigación. Las interacciones fueron por medio de medios digitales; observaciones a algunos perfiles de Facebook y entrevistas por videollamada y en algunos casos llamada telefónica. La principal complicación que tuvo para mí la etnografía digital fue que había pocos ejemplos y bibliografía, pero a partir de la pandemia se difundieron más y diferentes formas de aplicar esta metodología.

Una de las cualidades que tuvo para mí la etnografía digital es que, puede ser una herramienta que te permite analizar a detalle cada palabra, gesto y en este caso, publicación hecha en Facebook. Considero este último elemento importante porque el uso de medios tecnológicos y redes sociales es cada vez más común y va en incremento a partir de la pandemia. Apliqué la etnografía virtual observando 12 diferentes perfiles de Facebook de estudiantes que identifiqué como wixárika, describiendo detalladamente lo que publicaban. Para las entrevistas virtuales incluí a algunas/os de los estudiantes observados en redes sociales y a otras/os con diversas identidades, como:

náayeri, norteamericana, judía, mexicana, entre otras. Asimismo, le di seguimiento al perfil del PIAEIU con la finalidad de ver qué temas promovieron durante la pandemia y cómo utilizaron este recurso para seguir con el trabajo con las/os jóvenes indígenas.

- Derecho a la educación

El derecho a la educación es algo fundamental para cualquier persona y que está en constante reestructuración y así lograr que se ejerza con total libertad. Los Estados nacionales son los responsables de que se cumpla este derecho en todos los niveles educativos. En el caso específico de los pueblos indígenas, el derecho a la educación ha sido un debate y lucha constante en toda la región de América Latina, demandando una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Se han creado diferentes leyes y modelos educativos para cumplir con las demandas de los pueblos indígenas.

La relación que han tenido los pueblos indígenas, específicamente con la educación superior en México, ha pasado por varios momentos y desde esta investigación se destacaron los que se relacionan con la implementación de las acciones afirmativas a las universidades convencionales<sup>67</sup> y la llegada de las universidades interculturales. Ambas propuestas son respuestas que dio el Estado para atender las demandas de los pueblos indígenas. Respuestas que han sido criticadas por los miembros de comunidades indígenas orillándoles a estructurar sus propios currículos.

Según la ONU la educación debe estar basada en promover relaciones estables y armoniosa entre los diferentes grupos sociales, fomentando la comprensión mutua, tolerancia y paz. Sumado a lo que establece la ONU y las constantes demandas de los pueblos indígenas, en México la Ley General de Educación del 2019 planteó una interculturalidad para todos los niveles educativos, diciendo que la educación será intercultural, al promover una “convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social” (Ley General de Educación 2019).

---

<sup>67</sup> Aquellas que no tienen un enfoque intercultural.

Algunas universidades convencionales en México cuentan con programas de acción afirmativa que podrían sumar en el cumplimiento del enfoque intercultural propuesto desde la Ley General de Educación. Con ello no quiero decir que implementando acciones afirmativas se cubre el enfoque intercultural, porque además de que, no en todas las universidades de México se han implementado las acciones afirmativas, el trabajo de las acciones afirmativas tendría que ir de la mano de políticas de inclusión a las diversidades y con perspectiva antirracista para que se trabaje desde ese enfoque en cualquier universidad y así, las acciones afirmativas no vayan solas.

- Acciones afirmativas

En la indagación bibliográfica sobre antecedentes y actividades del PIAEIU no encontré mucha información. La mayoría de la trayectoria que ha tenido el PIAEIU fue a partir del testimonio del encargado del PIAEIU, la encargada del departamento de interculturalidad<sup>68</sup> y las/os estudiantes. Tuve la ventaja de que el encargado fue parte del grupo de pioneros en impulsar la implementación del PIAEIU en la universidad. Consideró que el programa ha tenido varias transformaciones desde el momento de su creación, hasta la actualidad donde el perfil, necesidades, dificultades académicas e inquietudes de las/os jóvenes indígena han cambiado debido al entorno histórico, social y académico en el que están inmiscuidos.

El PIAEIU en tanto instancia creada en la universidad, ha impulsado lo que conocemos en el marco de las políticas educativas dirigidas a población indígena como acción afirmativa y ha logrado cumplir el objetivo inicial que es dar acceso y asegurar el egreso de jóvenes indígenas en universidades convencionales. El objetivo particular que tiene el PIAEIU es “disminuir las asimetrías sociales y discriminación”, objetivo que, como se analizó en este trabajo, tendrá que ir de la mano de políticas de interculturalidad para todos y todas en la universidad, fomentando la construcción de ciudadanías interculturales.

Las/os estudiantes indígenas narraron que el PIAEIU les ayudó en su ingreso y permanencia en la universidad por los apoyos que les fueron brindados, reconociendo que existen áreas de oportunidad en las cuales habrá que trabajar en colaboración con el programa pues consideraron

---

<sup>68</sup> Departamento que está directamente vinculado con el PIAEIU.



que es un trabajo colaborativo, en este caso, de estudiantes y el PIAEIU. Una de las áreas de oportunidad que tiene el PIAEIU, basada en las experiencias relatadas por estudiantes no indígenas, es tomar en cuenta las sus necesidades, diversidades, opresiones y privilegios que tienen todas/os los estudiantes sin importar si tienen una marca étnica.

Actualmente el departamento de interculturalidad junto al PIAEIU, está trabajando en plantear nuevos enfoques sobre el trabajo que han estado realizando con las/os estudiantes. Comenzando por deconstruir el concepto de interculturalidad pues se ha interpretado como sinónimo de indígena. Se están planteado cambiar el nombre del “departamento de interculturalidad” por “departamento de diversidades” entre las diversidades consideradas para trabajar están las mujeres, estudiantes con alguna discapacidad y la comunidad LGTBTTIQ+. Esto les ha orillado a plantearse nuevas preguntas, objetivos, perfiles de estudiantes con las/os que hasta ahora trabajan, llevar a cabo acciones de trabajo con las autoridades educativas y docentes.

- Debate intercultural

Con la finalidad de dar elementos que aporten a los nuevos planteamientos que se están haciendo desde el PIAEIU y la Ley General de Educación sobre el tema intercultural. Las experiencias aquí narradas por las/os estudiantes indígenas y no indígenas en la universidad develan la importancia de incluir a todas/os los estudiantes porque no importando su auto adscripción cultural pueden llegar a ser oprimidos e incluso opresores de diferentes violencias por no hablar bien español, vestir y tener determinado calzado, por pertenecer a determinada carrera, tener una discapacidad, ser migrante, entre otras.

Como parte de los resultados que obtuve después de realizar las entrevistas y su correspondiente análisis, se advierte que para hablar de interculturalidad las/los estudiantes indígenas y no indígenas resaltan la necesidad de incluir en el dialogo aquellos factores económicos, políticos, militares, de género, educativos, racismo, discapacidad, lingüísticos, epistemológicos, entre otros que condicionan el intercambio franco entre las culturas de la humanidad, tomando como referencia la interculturalidad.

Las/os estudiantes indígenas y no indígenas dijeron que la interculturalidad es un concepto

polisémico que está directamente relacionado con la noción de cultura. Para varias/os de las/os estudiantes entrevistados existen diversas culturas y puede, relativamente, percibirse en la universidad teniendo espacios para convivir, conocerse, compartir, interactuar y relacionarse entre ellas/os, como lo en el PIAEIU. Consideraron que estos intercambios se dan a pesar de ser indígena, tener una discapacidad, ser de otra carrera, etc. y consideraron que existe la interculturalidad en la universidad al permitirle el acceso a cualquier persona que quiera estudiar una licenciatura. Siendo que en el análisis del cómo se relacionan se evidenciaron actitudes racistas, clasistas y discriminación.

Otras formas en la cual las/os estudiantes consideraron que se aplican acciones interculturales en la universidad es a través de los intercambios académicos que promueve con otros estados de la república y países. Una segunda aplicación de interculturalidad fue por las materias optativas que ofrece como: arte huichol o el aprendizaje de otra lengua nacional y extranjera. La definición y referencias que tomaron en cuenta las/os estudiantes para definir la interculturalidad se asemejan a los planteamientos interculturales impuestos desde el Estado o a la que Fidel Tubino nombra como: interculturalidad funcional o neoliberal.

La interculturalidad funcional postula el dialogo y reconocimiento cultural sin darle importancia al estado de pobreza crónica o extrema en el que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad, es decir, sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura (Tubino s/f). Desde este trabajo se propone deconstruir el concepto de interculturalidad, ya que este según Zuñiga (2011) dependerá del enfoque, localización, contexto histórico y social en el que se sitúe la definición que se le dé. La “interculturalidad crítica” (Tubino, s/a) se presenta como una opción para repensar la interculturalidad en el caso de la UAN.

El interculturalismo crítico se nos presenta, así como una nueva tarea intelectual y práctica. Como tarea intelectual nos convoca a “desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política social de igualdad”. En parte esto significa imaginar cómo debemos conceptualizar el reconocimiento cultural y la igualdad social de manera que cada uno apoye al otro en lugar de devaluarlo. Significa también formular teóricamente las maneras como se entrelazan y apoyan mutuamente en la

actualidad las desventajas económicas y el irrespeto cultural (Tubino, s/a, p. 7).

Para desarrollar una interculturalidad crítica habrá que preguntarse cuáles son las condiciones en las que actualmente se está estableciendo el diálogo entre las/os estudiantes indígenas y no indígenas y las experiencias de las/os estudiantes al relacionarse con las/os demás nos invita a desplegar la inclusión a nivel aula e institución donde se haga viable el ingreso, progreso, rendimiento y egreso de todos los estudiantes, removiendo obstáculos que hagan posible su participación efectiva (Iño, 2017). Incorporando la diversidad como “condición de inclusión, y reconocer que ésta no solo abarca aspectos socio económicos, sino también condiciones asociadas a pertenencia étnica y cultural, discapacidad y género entre otras” (Heyl, 2019 en Iño, 2021, p. 349).

La inclusión en las aulas y siguiendo con el autor a diferencia de las perspectivas de inclusión que no contemplan las desigualdades estructurales implica tomar en cuenta el tipo de conocimiento que valora la universidad en “las prácticas pedagógicas universitarias colonizantes que ejercen un poder de dominación y violencia epistémica que se traducen en una idea de inclusión condicionada” (Iño, 2018 en Iño, 2021, p. 353). El tipo de conocimiento producido desde la academia ha provocado que la desvalorizado y menospreciado ciertos conocimientos y quienes son portadoras/es estos conocimientos tienden a ser violentados por los estereotipos que existen alrededor de ellas/os.

Mi postura sobre la interculturalidad a partir de esta investigación es que es un concepto polisémico que debe estar situado y contextualizado de acuerdo con el lugar donde se quiere aplicar, tomando en cuenta las necesidades, inquietudes, intereses, diversidades, sistemas de opresión y privilegio bajo los cuales están suscritas/os los sujetos con los que se quiera trabajar la interculturalidad. Valorizo el papel de las acciones afirmativas como lugares privilegiados de encuentro, pero ya no basta con trabajar bajo un enfoque intercultural, habrá que trabar con un enfoque antirracista, ya que, “el racismo es constitutivo de nuestras sociedades y de manera más abarcadora del mundo en que vivimos; porque a través de diversas instituciones, prácticas y discursos continúa reproduciéndose (Mato, 2021, p. 395).

- Nuevas líneas de investigación

Varias son las líneas de análisis que me surgieron a partir de esta investigación; las cuales me parecería pertinente elaborar en otro momento por los aportes que dan al debate sobre interculturalidad para el nivel superior. La primera pregunta que me surge es: ¿Cuál es la relación que tienen las/os estudiantes indígenas y no indígenas con los/as docentes? Considero que esta pregunta es necesaria para el desarrollo de una interculturalidad crítica por parte del PIAEIU.

Una pregunta que me interpela directamente y me surgió en el análisis y debates desarrollados en las clases de la maestría es: ¿Cuál es la experiencia de las mujeres que ingresan a la universidad?, una segunda pregunta es: ¿Cómo reconocer y poner en diálogo, los conocimientos que traen las/los estudiantes indígenas a partir de sus saberes y prácticas culturales vigentes en sus comunidades y su relación con los conocimientos que son los legitimados en la universidad? Esta pregunta me surge a partir del testimonio de un estudiante indígena que tuvo una especie de dilema epistemológico al entrar a la universidad y no saber qué conocimiento era el “verdadero”, el que le fue transmitido en su comunidad, lo que le dice su religión o la aprendido en la universidad.

Una línea de relacionada con el seguimiento al enfoque intercultural y los planteamientos de Mato (2021) sobre que habrá que ir más allá de la interculturalidad y plantear una universidad con enfoque antirracista es saber cuáles son las experiencias de las/os estudiantes respecto a posibles prácticas racistas de diferente índole, investigación que probablemente desarrolle en un doctorado.

## Referencias bibliográficas

- Aguinaga, R. (2019). Las esencias de la vida. Una forma de relación en la cultura wixárika. *Educación*, 24, 64-69. Extraído el 4 Octubre, 2020, de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_24/nr\\_546/a\\_7631/7631.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_546/a_7631/7631.pdf)
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico de la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino. *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 107-151). España: Gedisa.
- Aurex. (2012). *Federación de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Recuperado de: <https://www.feuan.net/>
- Bárceñas, B. (2020). *Laboratorio de métodos – ETNOGRAFÍA DIGITAL*. Videoconferencias FCPyS. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=kB2UN3MCpHY>
- Bárceñas, K. & Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo online. *Virtualis*, 10(18). ISSN 2007-2678.
- Barron, J. (2008). ¿Promoviendo Relaciones Interculturales? Racismo y Acción Afirmativa en México para Indígenas en Educación Superior. *Revista Trace*. Vol. 53. Extraído el 11 diciembre, 2020, de <https://journals.openedition.org/trace/352#tocfrom1n1>
- Bastida, M. C. (2012). Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México. En D. Mato (Ed.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. (pp.347-378). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Carlos, G. & Domínguez, F. (2018). Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México. En B. Baronnet, G. Carlos & F. Domínguez (Coord.) *Racismo, interculturalidad y educación en México*. (pp.17-37). Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, 13 Serie Investigación.
- Castillas, M. & Santitni, L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. CGEIB. México.

- Castillo, E. (2018). Prólogo: Discriminación y racismo en el México profundo. En B. Baronnet, G. Carlos & F. Domínguez (Coord.) *Racismo, interculturalidad y educación en México*. (pp.7-13). Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, 13 Serie Investigación.
- Czarny, G. (2020). Negación de las historias escolares de juventudes indígenas: punto ciego en el debate sobre educación superior. En T. Cruz-Salazar, M. Urieaga & M. de la Cruz. (coord.) *Juventudes indígenas em México. Estudios y escenarios socioculturales*. (pp. 133-150). México: El colegio de la Frontera Sur, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica y Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Czarny, G. Salinas, G. & Navia, C. (2021) Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granada, G. Czarny & C. Navia (Coord.) *Repensando pedagogías y practicas interculturales en las Américas*. (pp. 149-172). Universidad Politécnica Salesiana.
- Czarny, G., Navia, C. & G. Salinas (2020). Capítulo I. Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en un debate sobre descolonización. En G. Czarny, C. Navia & G. Salinas (coord.) *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. (pp. 39-62). Ciudad de México: Horizontes educativos.
- Diario Oficial de la Federación. (20/06/2018). *Ley general de derechos lingüístico de los pueblos indígenas*. México: Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión.
- Diario Oficial de la Federación. (2001). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o., se reforma el artículo 2o., se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001)
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación*

y se abroga la *Ley General de Infraestructura Física Educativa*. México: Autor.

Diario Oficial de la Federación. (28/01/1992). *DECRETO por el que se reforma el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4646755&fecha=28/01/1992#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4646755&fecha=28/01/1992#gsc.tab=0)

Díaz Couder, E. (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación. En E. Díaz, E. Gigante & G. Ornelas (Coord.) *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. (pp. 49-76). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz Couder, E. (2019). Pos ahí le vamos entendiendo... La implementación de la interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximbahi*, 15(4): México. (pp.39-54). Extraído el 07 enero, 2021, de <http://doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.02.ed>

Didou, S. & Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de Educación Superior en América Latina*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Estalella, A. (2021). Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados – LESA [página de Facebook] (27 enero 2021). *Seminario Metodologías Virtuales para hacer investigación social*. Consultado el 10 de julio de 2021. <https://www.facebook.com/163629044442442/videos/3975321239179486>

Felix dos Santos, R., Di Pietro, N., Mira, A., Rogriguez, N., Ossola, M. (2019). Experiencias de jóvenes indígenas en la educación superior. Colectivos juveniles, trayectorias de mujeres y dilemas del acceso a medios digitales. En G. Czarny ... (et al.). *Boletín del grupo de trabajo. Educación e interculturalidad*. (pp. 7-18). CLACSO.

Ford Foundation. (2011). *México y Centroamérica*. Extraído el 10 diciembre, 2020, de <https://www.fordfoundation.org/media/1603/mexico-brochure-spanish2011.pdf>

Ford Foundation. (2021). *International Fellowships Program*. Extraído el 20 abril, 2021, de <https://www.fordfoundation.org/work/investing-in-individuals/international-fellowships->

[program/](#)

Gómez, M. (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. En B. Baronnet, G. Carlos & F. Domínguez (Coord.) *Racismo, interculturalidad y educación en México*. (pp. 199-225). Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, 13 Serie Investigación.

González-Apodaca, E. (2017). El campo político de la Educación Superior Intercultural en México. *Público e o privado*. 30(10): Brasil. (pp.107-127). Extraído el 20 mayo, 2020, de <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=2636&path%5B%5D=2393>

Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática. (2020). *Hablantes de lengua indígena*. México: Autor. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2020). *Población*. México: Autor. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2020). Número de habitantes. México: Autor. Recuperado de: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nay/poblacion/>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2018). *Atlas de los pueblos indígenas de México; Instituto Nacional de los Pueblos Indígena/INALI*. México: Autor. Extraído el 08 noviembre, 2020, de [http://atlas.inpi.gob.mx/?page\\_id=67/](http://atlas.inpi.gob.mx/?page_id=67/)

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (21 de julio de 2019). *Cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, asignatura pendiente del Gobierno de México: Regino Montes*. México: Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/cumplimiento-de-los-acuerdos-de-san-andres-asignatura-pendiente-del-gobierno-de-mexico-regino-montes-209743?idiom=es>

Iño, W. (2021) Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia. En M.



- Villagómez, G. Salinas, S. Granada, G. Czarny & C. Navia (Coord.) *Repensando pedagogías y practicas interculturales en las Américas*. (pp. 325-358). Universidad Politécnica Salesiana.
- Lara, G. (2012). Programa de estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la acción afirmativa a la construcción intercultural en la educación superior. En V. Ruiz & G. Lara (Coord.) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. (pp.39-54). México: ANUIES.
- López, J. (2015) 5to Informe. *Informe en extenso 2015. Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit*. Extraído el 08 noviembre, 2019, [http://www.uan.edu.mx/d/a/udi/informe/5to\\_Informe\\_COMPLETO.pdf](http://www.uan.edu.mx/d/a/udi/informe/5to_Informe_COMPLETO.pdf)
- López, L. & Prada F. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. López. (ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 427-454). Bolivia: FUNPROEIB-Andes y Plural.
- López, L. (2020). Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. En G. Czarny, C. Navia & G. Salinas (coord.) *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. (pp. 7-22). Ciudad de México: Horizontes educativos.
- Massip y Castellví. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching*. 45, 139-154. <http://clio.rediris.es/>
- Mato, D. (2011). Experiencias de educación superior indígena en América Latina: Diversidad de respuestas institucionales, retos y oportunidades. En S. Didou & E. Remedí. (Eds.), *Educación superior de carácter étnico en México: Pendientes para la reflexión*. (pp. 43-64). México: Senado de la Republica. LXI Legislatura.
- Mato, D. (2021) El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granada, G. Czarny & C. Navia (Coord.)

- Repensando pedagogías y practicas interculturales en las Américas.* (pp. 393-407).  
Universidad Politécnica Salesiana.
- Mendizábal, N. (2006), Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis. (coord.) *Estrategias de la investigación cualitativa.* (pp. 65-106). España: Publidisa.
- Meneses, J. (2020) Estar siendo joven universitario indígena: entre las prácticas en múltiples espacios y la apropiación de artefactos digitales. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga & M. de la Cruz. (Coord.) *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales.* (pp. 195-216). México: ECOSUR, UNICACH, CESMECA y ENAH.
- Navarrete, D. (2013). Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México. *Cuadernos de Pesquisa.* 43 (150). Sao Paulo. Extraído el 07 enero, 2021, de <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300012>
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones interétnicas en México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navia, Salinas & Czarny. (2020). Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior. *Revista Movimiento.* 7 (13), 192-218. Extraído el 10 diciembre, 2020, de <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40814>
- Neurath, J. (2003). *Huicholes.* México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Organización de las Naciones Unidas. (24 de septiembre del 2014). *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación.*
- Organización de las Naciones Unidas. (26 de junio del 2009). *Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación.*
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.* Perú: Autor.

- Patronato para Administrar el Impuesto Especial. (2019). *PATRONATO UAN*. Noticias.  
<https://patronato.nayarit.gob.mx/nota.php?idnota=90>
- Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tacchi. (2016). *Etnografía digital*. España: Morata.
- Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles interculturales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (34), 987- 1014.
- Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico. (s/a). *Delfín, Por una cultura científica*. Inicio.  
<https://www.programadelfin.org.mx/>
- Sandoval, Z. (1994). *Pueblos indígenas en México*. Coras. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista NuestrAmérica*, 5(9), 58-76.
- Secretaria de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaria de Educación Pública. México. Recuperado de:  
<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- Skillar, C. [Rafael Reyes Galindo]. (2013, Enero 23). *Skliar la pretenciosa diversidad*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=OusP7WZo\\_nk&t=973s](https://www.youtube.com/watch?v=OusP7WZo_nk&t=973s)
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion & F. Tubino. (Eds.) *Educación en ciudadanía intercultural*. (pp. 91-110). Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tubino, F. (s/a). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Perú: Red PUCP. Recuperado de [https://red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2011). *Servicios*. Recuperado de:  
<https://www.uan.edu.mx/es/dia-servicios>
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2018). *Casa del estudiante*. Recuperado de:  
<https://www.uan.edu.mx/es/casa-del-estudiante>

- Urteaga, M. y Cruz-Salazar, T. (2020). Estudios sobre juventudes indígenas. Hacia una epistemología de lo juvenil étnico. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga y M. De la Cruz López-Moya. (coord.) *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*. (pp. 23-49). ECOSUR, UNICACH, CESMECA y ENAH: México.
- Vasilachis, I. (2006) La investigación cualitativa. En I. Vasilachis. (coord.) *Estrategias de la investigación cualitativa*. España: Publidisa. (pp. 23-64).
- Vázquez, S. (2010). El derecho a adquirir, operar y administrar medios de comunicación: un derecho postergado de los indígenas en México. *Aquí estamos*, 7(12), 23-36.
- Velasco, S. (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: El PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. En V. Ruiz & G. Lara (Coord.) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. (pp.55-78). México: ANUIES.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zCu0LDs2\\_xEJ:https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_4559.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zCu0LDs2_xEJ:https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx)
- Zepeda, J. & Valdez, U. (2015) Inmigrantes indígenas en la ciudad. Visiones y revisiones desde las políticas públicas en el área conurbada Tepic-Xalisco, Nayarit. En A. Santana & R. Domínguez (Eds.) *Migración y desarrollo en los inicios del siglo XXI. Visiones regionales y experiencias locales*. (pp.57-72). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zingg, R. (2012). *Los huicholes. Una tribu de artistas. Vol. 10. Tomo I*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
- Zolla, C. (2010). *Los pueblos indígenas de México 100 preguntas. Segunda Edición Actualizada*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html>
- Zuñiga, X. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias

con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe*. 8(9), 85-103. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/2200>