

Horizonte y utopía: Dominación cultural y desigualdad de acceso a la educación en México

Gilberto Ramos Iduñate
Université Paris-Est Créteil (França)

Resumen

Este artículo analiza los obstáculos estructurales y simbólicos que limitan el acceso de los jóvenes indígenas mexicanos a la educación superior. Movilizando un enfoque sociológico y antropológico crítico, se apoya en los trabajos de Rodolfo Stavenhagen y Pablo González Casanova sobre el colonialismo interno; de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron sobre la reproducción escolar y la violencia simbólica; así como en Hannah Arendt, Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos para analizar las dimensiones políticas, pedagógicas y epistémicas de la exclusión. El estudio muestra cómo la escuela mexicana, heredera de un proyecto nacional homogeneizador, convierte las desigualdades históricas en diferencias escolares legítimas y mantiene una lógica de asimilación cultural. A pesar de iniciativas como las universidades interculturales, las políticas públicas siguen siendo insuficientes. El principal resultado analítico subraya que la inclusión exige una refundación del sistema educativo, basada en los principios del etnodesarrollo y el diálogo intercultural, para reconocer plenamente los saberes y derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación superior. Pueblos indígenas. México. Desigualdad social.

Horizonte e utopia: Dominação cultural e desigualdade no acesso à educação no México

Resumo

Este artigo analisa os obstáculos estruturais e simbólicos que limitam o acesso dos jovens indígenas mexicanos ao ensino superior. Com base em uma abordagem sociológica e antropológica crítica, o texto apoia-se nos trabalhos de Rodolfo Stavenhagen e Pablo González Casanova sobre colonialismo interno; nas pesquisas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre reprodução

escolar e violência simbólica; bem como em Hannah Arendt, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos para analisar as dimensões políticas, pedagógicas e epistêmicas da exclusão. O estudo mostra como a escola mexicana, herdeira de um projeto nacional homogeneizador, transforma desigualdades históricas em diferenças escolares legítimas e mantém uma lógica de assimilação cultural. Apesar de iniciativas como a criação das universidades interculturais, as políticas públicas permanecem insuficientes. O principal resultado analítico destaca que a inclusão exige uma refundação do sistema educacional, baseada nos princípios do etnodeenvolvimento e do diálogo intercultural, a fim de reconhecer plenamente os saberes e os direitos coletivos dos povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino superior. Povos indígenas. México. Desigualdade social.

Horizon and utopia: cultural domination and unequal access to education in Mexico

2

Abstract

This article examines the structural and symbolic barriers limiting Indigenous youths' access to higher education in Mexico. Using a critical sociological and anthropological approach, it draws on Rodolfo Stavenhagen and Pablo González Casanova's concept of internal colonialism; Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's theories of school reproduction and symbolic violence; and the works of Hannah Arendt, Paulo Freire, and Boaventura de Sousa Santos to clarify the political, pedagogical, and epistemic dimensions of exclusion. The study shows how Mexico's school system, shaped by a homogenizing national project, transforms historical inequalities into legitimate academic differences and maintains a logic of cultural assimilation. Despite initiatives such as intercultural universities, public policies remain insufficient. The main analytical finding underscores that inclusion requires a refoundation of the educational system, grounded in the principles of ethnodevelopment and intercultural dialogue, in order to fully recognize the knowledge and collective rights of Indigenous peoples.

Keywords: Higher education. Indigenous peoples. Mexico. Social inequality.

Introducción

En México, la población indígena representa alrededor del 10 % del total nacional y enfrenta de manera persistente los niveles más altos de pobreza, marginación y exclusión educativa. El acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior constituye uno de los principales desafíos sociales contemporáneos, no solo por su escasa cobertura cuantitativa, sino también por sus profundas implicaciones simbólicas, culturales y políticas.

Este artículo parte del reconocimiento de que la desigualdad educativa en México tiene un carácter estructural y afecta de manera diferenciada a los pueblos indígenas, cuyas trayectorias históricas han estado atravesadas por formas de dominación tanto económica como cultural. Estas desigualdades son el resultado de procesos históricos de colonización, políticas públicas asimilacionistas y una invisibilización sistemática de la diversidad cultural. El horizonte de una educación superior accesible para los pueblos indígenas ha sido frecuentemente enarbulado por los discursos oficiales; sin embargo, sigue siendo un objetivo distante. Más que un horizonte posible, se configura como una utopía desafiante que aún requiere transformaciones profundas para ser alcanzada.

Desde la perspectiva de la sociología y la antropología crítica, este estudio tiene como objetivo examinar los factores estructurales y simbólicos que limitan el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior, analizar el alcance de las políticas públicas actuales y explorar vías alternativas desde la perspectiva del etnodesarrollo y los movimientos sociales indígenas.

El texto se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se describe el contexto estructural de desigualdad y exclusión que enfrentan los pueblos indígenas, desde una revisión crítica del concepto de colonialismo interno. En segundo lugar, se analiza la exclusión educativa con énfasis en las trayectorias escolares y los factores que impiden el acceso efectivo a la educación superior. En tercer lugar, se discuten las políticas públicas implementadas y sus límites, así como las propuestas formuladas desde las comunidades indígenas. Finalmente, se exploran alternativas emancipadoras y se reflexiona sobre la posibilidad de construir un sistema educativo más plural e inclusivo.

Desigualdad estructural y colonialismo interno en México

En 2022, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) reportó que el 36 % de la población mexicana vive en condiciones de pobreza, cifra que, si bien representa una reducción respecto a 2016, sigue evidenciando la persistencia de una problemática estructural. La población indígena, sin embargo, enfrenta esta realidad con mayor intensidad: más del 70 % vive en situación de pobreza y cerca del 30 % en pobreza extrema (CONEVAL, 2022).

La pobreza en México se mide no solo por el nivel de ingresos económicos, sino también por la carencia de derechos sociales básicos, tales como educación, salud, vivienda, seguridad social y servicios esenciales. A esta dimensión se suman factores territoriales, como el aislamiento geográfico, el acceso limitado a caminos pavimentados, a la electricidad, al agua corriente y a tecnologías y redes de telecomunicación. Además, desde una perspectiva interseccional¹, es posible identificar una serie de determinantes sociales que influyen en la producción y el mantenimiento de las desigualdades sociales. Factores como el género, la ocupación y la pertenencia a grupos étnicos o religiosos ejercen una influencia directa en las trayectorias escolares y profesionales de las personas. Así, una persona joven, mujer, indígena, monolingüe en lengua originaria y residente en la zona montañosa de Guerrero o en los valles de Oaxaca se encuentra en la intersección de múltiples factores de vulnerabilidad que no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan y refuerzan mutuamente, profundizando la marginalización social. Esta acumulación de desventajas configura una frontera empírica de exclusión difícil de superar.

4

Colonialismo interno y negación de la identidad cultural

Para comprender las múltiples dimensiones de la exclusión que enfrentan los pueblos indígenas en México, es pertinente retomar la perspectiva del sociólogo mexicano Rodolfo Stavenhagen, quien advierte que:

"La violación de los derechos humanos de los grupos indígenas no solo se manifiesta por las carencias de orden material [...] sino también porque se les ha negado sistemáticamente la posibilidad

de poder conservar y desarrollar sus propias culturas, incluyendo lenguas, costumbres, modos de convivencia y formas de organización social" (Stavenhagen, 1996, p. 28).

Este planteamiento evidencia una forma de exclusión simbólica y epistémica: la invisibilización de las lenguas, cosmovisiones y prácticas sociales propias de los pueblos indígenas, las cuales son consideradas arcaicas o improductivas frente a los valores hegemónicos del Estado-nación moderno.

La filósofa Hannah Arendt (1970) aporta una clave de lectura relevante sobre el hecho de negar la cultura del otro al abordar la violencia que se ejerce sobre los grupos dominados mediante la supresión de su capacidad de actuar colectivamente. Para Arendt, la acción política, entendida como la posibilidad de elegir, es la expresión fundamental de la libertad humana y la base para la construcción de una comunidad plural y democrática. La negación de esta capacidad, a través de procesos de exclusión y asimilación forzada, implica una forma de violencia cultural que despoja a los individuos y a las comunidades de su agencia política y de su reconocimiento en el espacio público. Esta violencia cultural se traduce en la pérdida de legitimidad para existir como sujetos colectivos con derechos propios y como actores visibles en la esfera política.

De este modo, las políticas de asimilación y la imposición del Estado-nación moderno se inscriben en una lógica de colonialismo interno que, lejos de ser solo un problema económico o social, constituye una forma estructural de dominación simbólica. Al suprimir y deslegitimar las identidades culturales indígenas, se perpetúa un ciclo de exclusión que afecta la participación política, la autodeterminación y la reproducción cultural de estos pueblos.

Asimilacionismo e institucionalización de la exclusión

El Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro en 1940, representa un hito en la conformación de las políticas públicas indigenistas en América Latina. Aunque con pretensiones integradoras, este modelo promovía una "modernización" de los pueblos indígenas sobre la base de la asimilación a la cultura dominante. El antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán (1957) conceptualizó esta propuesta como un proceso de aculturación funcional al proyecto nacional mestizo (1957). El modelo

asimilacionista opera como un mecanismo de homogeneización cultural que subordina a las minorías étnicas, presionándolas a internalizar la lengua, los marcos normativos y los referentes identitarios legitimados por la cultura dominante (Fábregas Puig, 2021).

Rodolfo Stavenhagen (2007) y Pablo González Casanova (1963, 1987) han sido críticos de este modelo, al que describen como una manifestación del "colonialismo interno": una estructura de dominación y explotación que subsiste dentro de los límites formales de los Estados latinoamericanos y que niega la alteridad histórica y cultural de los pueblos originarios. Desde esta perspectiva, la subordinación cultural de los pueblos indígenas no es un solo un vestigio del pasado, sino un mecanismo contemporáneo de reproducción de la desigualdad estructural.

A lo largo del siglo XX, las políticas públicas han oscilado entre el paternalismo integrador y el asistencialismo fragmentado, es decir, carente de un enfoque integral y sostenido, sin lograr reconocer de manera efectiva la diversidad étnica como fundamento legítimo de la ciudadanía. Frente a esta negación sistemática, emergen propuestas alternativas desde los movimientos sociales indígenas, que serán analizadas más adelante en este trabajo.

6

La escuela como reproductora de desigualdades estructurales

Esta dinámica de exclusión cultural y política no solo se expresa en el plano social y económico, sino que encuentra en la escuela uno de sus principales instrumentos de reproducción. Lejos de ser un espacio neutral o meramente transmisor de conocimientos, el sistema escolar ha sido históricamente uno de los principales aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1971), encargado de reproducir las estructuras sociales y culturales dominantes bajo la apariencia de universalidad y mérito. En esta línea, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970) sostienen que la escuela opera como un mecanismo de reproducción simbólica que transforma las desigualdades sociales heredadas en diferencias escolares legítimas. A través del concepto de violencia simbólica, Bourdieu explica cómo los estudiantes provenientes de contextos populares –y, por extensión, los estudiantes indígenas en el contexto latinoamericano– se ven confrontados a códigos culturales escolares que no les pertenecen y a los que deben adaptarse. Esta confrontación les exige

apropiarse de un *habitus*² ajeno y se traduce en una desposesión epistémica doblemente injusta: por un lado, se ocultan los privilegios de clase de quienes ya dominan los códigos escolares y, por otro, se responsabiliza a los dominados de su probable "fracaso" escolar.

En el caso mexicano, esta lógica de reproducción se articula con un proyecto nacional de corte homogeneizante y mestizo, en el que la educación jugó desde sus orígenes un papel central. José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública y uno de los ideólogos del nacionalismo cultural postrevolucionario, concebía a la escuela como una herramienta civilizadora destinada a integrar a los pueblos indígenas en la identidad mestiza de la nación. En su obra "La raza cósmica" (1925), Vasconcelos promueve una visión jerárquica de las culturas, donde el mestizaje aparece como una superación del "atraso indígena" y la hispanización como vía de acceso a la modernidad.

Este proyecto fundacional convirtió a la escuela pública en un instrumento de asimilación cultural y lingüística, más que en un espacio de reconocimiento de la diversidad. En lugar de promover la interculturalidad, el sistema educativo consolidó una lógica de subordinación en la que los saberes, lenguas y formas de vida indígenas fueron sistemáticamente deslegitimados. La enseñanza en español, los contenidos curriculares centrados en la historia oficial y la ausencia de referentes culturales indígenas en los manuales escolares son solo algunos de los mecanismos que contribuyen a esta exclusión simbólica.

En este marco, el supuesto fracaso escolar de los estudiantes indígenas no puede entenderse como una deficiencia individual, sino como el resultado de una desposesión estructural que comienza con la negación de su lengua, su cultura y su experiencia. Surge así una visión de la educación que se asemeja a lo que Paulo Freire (1970) califica de educación bancaria³, en el sentido de que impone una lógica unilateral en la que el maestro "deposita" conocimiento en sujetos considerados vacíos, a los que hay que "llenar" de información, sin espacio para el diálogo, la reflexión crítica ni la construcción colectiva del saber. Esa visión silencia así los saberes preexistentes. Para los pueblos originarios, esta imposición se traduce en una forma de violencia epistémica, que obstaculiza la construcción de una identidad cultural digna y reconocida, así como un sentido de pertenencia en el espacio escolar.

Desde esta perspectiva, las desigualdades en el acceso a la educación superior no son una anomalía dentro de un sistema justo, sino el resultado de un entramado histórico y estructural que reproduce las jerarquías sociales y coloniales a través de la institución escolar. Reconocer este papel de la escuela como reproductora –y no simplemente compensadora– de desigualdades obliga a replantear radicalmente los términos del debate sobre la inclusión educativa. Más allá de estrategias compensatorias, se requiere una transformación de los fundamentos epistemológicos del sistema educativo y de sus vínculos con el poder político y cultural.

Exclusión educativa y acceso limitado a la educación superior

Las desigualdades en el acceso a la educación superior comienzan mucho antes de que los jóvenes indígenas alcancen la edad universitaria. Desde los primeros niveles del sistema escolar, las diferencias entre la población indígena y no indígena son notables. Según el Censo de población y vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), solo el 48 % de los niños indígenas concluyen la educación primaria, en comparación con el 95,8 % de los niños no indígenas. Esta brecha se amplía a medida que se avanza en los niveles educativos: apenas el 29 % de los adolescentes indígenas finaliza la secundaria, frente al 91 % de los alumnos no indígenas. En la educación media superior, los datos son aún más alarmantes: solo el 10 % de los jóvenes indígenas logra concluir este nivel, en comparación con el 68,5 % de los jóvenes no indígenas.

Estas cifras reflejan un fenómeno de abandono escolar progresivo, agudizado por causas estructurales como la pobreza, el acceso desigual a escuelas de calidad, las barreras lingüísticas y culturales, así como la limitada pertinencia de los contenidos escolares frente a las realidades socioculturales del alumnado. La educación superior aparece, por tanto, como una meta prácticamente inalcanzable para la mayoría de los jóvenes indígenas: en 2018, menos del 4 % de ellos estaba inscrito en instituciones de educación superior y apenas el 2 % lograba culminar una licenciatura (INEE, 2019).

Factores estructurales de exclusión

Los factores que explican esta exclusión son múltiples y entrelazados. En primer lugar, las condiciones materiales limitan drásticamente la continuidad escolar. Las familias indígenas, en su mayoría en situación de pobreza, no pueden costear los gastos asociados con los estudios universitarios, como matrícula, transporte, materiales, alimentación y alojamiento. Incluso cuando existen apoyos institucionales, estos son insuficientes o llegan de manera tardía.

En segundo lugar, la infraestructura educativa en las comunidades indígenas es deficiente: muchas escuelas carecen de recursos básicos como aulas seguras, acceso a internet, materiales actualizados y docentes formados en educación intercultural. Además, la distancia geográfica respecto a las universidades genera un fenómeno de éxodo educativo que no todas las familias están en condiciones de asumir.

Un tercer factor es la discriminación estructural presente en el sistema educativo. Los estudiantes indígenas son con frecuencia objeto de estigmatización y exclusión simbólica, tanto por parte del personal docente como de sus pares, lo que impacta negativamente en su autoestima, su sentido de pertenencia y su rendimiento académico. El llamado efecto *Pigmalión*⁴, conceptualizado por Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (1968), según el cual las expectativas del profesorado influyen significativamente en el desempeño del alumnado, adquiere una dimensión especialmente problemática en contextos atravesados por prejuicios étnico-raciales.

Demandas educativas desde las comunidades indígenas

Frente a esta exclusión histórica, los propios pueblos indígenas han formulado demandas concretas a través de sus organizaciones. Estas incluyen el derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de sus saberes y formas de organización y la posibilidad de definir sus propios modelos educativos. Estas reivindicaciones fueron recogidas en los Acuerdos de San Andrés de 1996, firmados entre el gobierno federal mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional⁵, un movimiento de reivindicación surgido en las montañas de Chiapas. Estos acuerdos proponen una nueva

perspectiva en donde los pueblos indígenas sean reconocidos como actores, con una cultura propia y con los mismos derechos que el resto de los ciudadanos. Los acuerdos estipulan que "El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización [...] La educación que imparta el Estado debe ser intercultural" (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1996).

Estas demandas exigen una profunda transformación del sistema educativo, que no puede reducirse a una inclusión meramente cuantitativa. Dicha transformación debe incorporar principios de justicia epistémica, reconociendo la legitimidad de saberes, lenguas y formas de vida históricamente marginadas. La justicia epistémica implica superar la hegemonía del conocimiento dominante occidental y la llamada "monocultura del saber", que privilegia una única forma de conocimiento en detrimento de epistemologías subalternas, indígenas y plurales, como señala Boaventura de Sousa Santos (2003). Este enfoque no solo busca reparar las desigualdades simbólicas, sino también transformar estructuralmente los sistemas educativos para fomentar un diálogo intercultural basado en el respeto y la coexistencia de saberes diversos. La educación intercultural implica no solo enseñar en lenguas indígenas, sino también replantear los contenidos, los métodos pedagógicos y las relaciones de poder al interior de la escuela.

10

Políticas públicas recientes y esfuerzos de inclusión

En respuesta a estas problemáticas, el Estado mexicano ha desarrollado algunos programas orientados a mejorar el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior. Uno de ellos es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas, que otorga becas económicas. Sin embargo, su cobertura sigue siendo limitada y muchos jóvenes quedan fuera del sistema por falta de información o por criterios restrictivos de elegibilidad. Un avance más significativo ha sido la creación de las Universidades Interculturales en 2003. Inspiradas en experiencias como la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), fundada en 1994, las Universidades Interculturales tienen como objetivo ofrecer una formación pertinente y contextualizada para los pueblos indígenas. Actualmente existen once universidades interculturales en México, con un modelo que reserva el 70 %

de su matrícula a estudiantes indígenas y promueve la incorporación de lenguas y saberes comunitarios.

No obstante, su impacto sigue siendo marginal si se considera que menos del 4 % de los jóvenes indígenas en edad universitaria están matriculados en alguna institución de educación superior. Además, las Universidades Interculturales enfrentan problemas estructurales como bajo financiamiento, limitada oferta académica, escaso reconocimiento institucional y dificultades en la inserción laboral de sus egresados. En muchos casos, su potencial transformador se ve diluido por la falta de articulación con el sistema educativo nacional y por una visión asistencialista que no rompe con la lógica de subordinación cultural.

Alternativas desde el etnodesarrollo y los movimientos sociales indígenas

Frente a las limitaciones estructurales del modelo educativo hegemónico y al carácter subordinante de las políticas públicas en materia de escolarización, distintas voces provenientes de los pueblos indígenas y de corrientes críticas latinoamericanas han formulado alternativas al paradigma vigente. Estas propuestas no se limitan a ampliar el acceso al sistema existente, sino que cuestionan sus fundamentos epistémicos, culturales y políticos, abriendo horizontes hacia una educación superior al servicio de los proyectos históricos de los pueblos.

11

El etnodesarrollo como marco para una educación superior plural y decolonial

Una de las contribuciones más relevantes para pensar alternativas desde los propios pueblos indígenas es la noción de *etnodesarrollo*, formulada por Guillermo Bonfil Batalla (1995). Esta propuesta parte de la idea de que el desarrollo no puede ser entendido como una trayectoria universal impuesta desde los modelos occidentales, sino como la posibilidad de que cada pueblo construya su propio futuro, a partir de sus valores, recursos, historia y cosmovisión. El etnodesarrollo plantea así una ruptura con los enfoques

integracionistas y asistencialistas que han caracterizado muchas de las políticas estatales hacia los pueblos originarios.

En el campo de la educación superior, el etnodesarrollo implica repensar la universidad desde los pueblos, no como espacio al que se accede para integrarse a una cultura dominante, sino como lugar de reconfiguración del saber, de afirmación de las identidades colectivas y de producción de conocimiento anclado en los territorios y las memorias indígenas. Desde esta perspectiva, las universidades deben dejar de concebirse como instituciones monoculturales para transformarse en espacios plurales, en los que tengan cabida y legitimidad diversas racionalidades y formas de conocimiento.

En consonancia con estas ideas, el marco teórico de la *educación decolonial* ha cobrado fuerza en América Latina en los últimos años. Autoras como Catherine Walsh (2009) insisten en la urgencia de desmantelar los régímenes epistémicos que privilegian el saber occidental y marginan otras formas de entender el mundo. En ese sentido, la propuesta de una *ecología de saberes*, formulada por Boaventura de Sousa Santos (2006), permite imaginar un campo educativo donde los conocimientos científicos, populares, indígenas y comunitarios puedan coexistir y dialogar:

La ecología de los saberes es la posibilidad de que la ciencia se conciba no como un proyecto monocultural sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino (Santos, 2006, p. 26).

Así concebida, una educación superior basada en el etnodesarrollo y la decolonialidad no solo busca abrir la universidad a otros sujetos, sino transformar sus fundamentos: de una lógica de inclusión subordinada a una lógica de reconfiguración cultural, política y epistémica.

Movimientos sociales indígenas y experiencias educativas autónomas

Estas perspectivas teóricas no están desencarnadas: se nutren de experiencias históricas concretas que ya están en marcha en diversas regiones del continente. Uno de los movimientos que ha encarnado con mayor fuerza

esta lógica de transformación es el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, México. Su consigna "un mundo donde quepan muchos mundos" sintetiza una apuesta radical por la pluralidad ontológica y epistémica. En el ámbito educativo, el EZLN ha impulsado un sistema autónomo de educación cimentado en las lenguas originarias, los saberes comunitarios y las necesidades locales, todo ello al margen del control estatal y sin depender de su financiamiento.

La propuesta zapatista se articula con otras experiencias latinoamericanas que también desafían los marcos educativos homogeneizantes. Tal es el caso del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, que impulsa una pedagogía de la tierra centrada en la justicia agraria y la soberanía educativa, o de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), promotora de un sistema de educación intercultural bilingüe con fuerte arraigo territorial. Todas estas iniciativas colocan en el centro la memoria histórica, la dignidad colectiva y el derecho a construir proyectos de vida propios.

Aunque estas propuestas enfrentan desafíos importantes —como la escasez de recursos, la falta de reconocimiento institucional o las tensiones con las autoridades estatales—, representan una vía legítima y necesaria para repensar la educación superior desde la autodeterminación de los pueblos.

13

Alianzas transformadoras con las universidades públicas

El desarrollo de propuestas educativas autónomas no implica necesariamente una ruptura total con el sistema universitario público. Al contrario, múltiples actores indígenas y movimientos sociales han buscado construir alianzas estratégicas con las universidades existentes, con el objetivo de transformarlas desde dentro y hacerlas más permeables a las realidades, necesidades y epistemologías de los pueblos originarios.

Algunas universidades públicas en México han comenzado a abrir espacios de diálogo intercultural, crear programas específicos para estudiantes indígenas o reconocer la pertinencia de incorporar saberes locales en sus planes de estudio. Sin embargo, estas iniciativas suelen quedar limitadas a programas aislados, sin alcanzar a cuestionar las estructuras institucionales que sostienen la desigualdad.

Construir una relación más justa y horizontal entre universidades públicas y pueblos indígenas exige ir más allá de la lógica compensatoria. Requiere revisar críticamente los criterios de validación del conocimiento, modificar las formas de acceso y permanencia académica, y garantizar mecanismos de participación real en la toma de decisiones. En otras palabras, se trata de reconfigurar las universidades públicas como espacios plurales, capaces de permitir la cohabitación de diversas racionalidades, formas de vida y proyectos educativos.

Una educación superior plural, pública y decolonial no podrá imponerse desde arriba ni desde un solo lugar. Necesita de articulaciones complejas entre prácticas autónomas, luchas territoriales, saberes locales y reformas institucionales. En ese proceso, las universidades públicas —si logran abrirse al diálogo intercultural sin paternalismos— pueden desempeñar un papel clave en la construcción de horizontes emancipadores. Estas alianzas no solo son posibles, sino necesarias para desmantelar las estructuras de exclusión.

14 **Conclusión**

El acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior en México sigue siendo uno de los desafíos más persistentes para la justicia social y la democratización del conocimiento. Este estudio tuvo como propósito analizar los obstáculos estructurales, simbólicos y políticos que limitan dicho acceso, recurriendo a un enfoque sociológico y antropológico crítico. Apoyado en los trabajos de Stavenhagen y González Casanova sobre el colonialismo interno, de Bourdieu y Passeron acerca de la reproducción escolar y la violencia simbólica, así como en las reflexiones de Arendt, Freire y Santos sobre acción política, pedagogía y justicia epistémica, esta investigación mostró que la exclusión educativa de los pueblos indígenas es histórica, estructural y simbólica.

El análisis revela que la escuela mexicana no desempeña un papel neutral: constituye un aparato de reproducción social que transforma desigualdades históricas en diferencias escolares legítimas. Los estudiantes indígenas se enfrentan a un habitus ajeno que desvaloriza sus lenguas,

culturas y experiencias. El proyecto nacional homogeneizador, impulsado desde Vasconcelos, consolidó esta lógica, convirtiendo a la educación en un instrumento de asimilación cultural más que en un espacio de reconocimiento intercultural. Este proceso perpetúa formas contemporáneas de dominación simbólica y restringe la participación política y la autodeterminación de las comunidades indígenas, confirmando los referentes teóricos sobre violencia simbólica y exclusión cultural.

Los datos empíricos también muestran que los obstáculos materiales y sociales —pobreza, infraestructura escolar insuficiente, distancia geográfica, discriminación y efecto Pigmalión— contribuyen a tasas de conclusión escolar extremadamente bajas, profundizando la inaccesibilidad de la educación superior. Menos del 4 % de los jóvenes indígenas acceden a la universidad, y las políticas públicas de apoyo, aunque existentes, siguen siendo fragmentadas e insuficientes, reproduciendo con frecuencia una lógica de integración subordinada en lugar de una transformación estructural.

El estudio destaca la importancia de las alternativas formuladas por los propios pueblos indígenas, a través de movimientos sociales e iniciativas de etnode desarrollo, que proponen una educación superior pluralista, contextualizada y decolonial. Las experiencias zapatistas y otras iniciativas latinoamericanas muestran que una universidad concebida desde las necesidades, lenguas y saberes locales puede transformar los fundamentos del sistema educativo, pasando de una inclusión compensatoria a un reconocimiento real de los derechos colectivos y de los conocimientos indígenas. La ecología de los saberes de Boaventura de Sousa Santos ofrece un marco analítico que permite articular saberes científicos, populares e indígenas, respaldando estas iniciativas.

En un contexto de creciente autoritarismo, exclusión y recentralización del poder en América Latina, resulta urgente consolidar estructuras jurídicas, institucionales y pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural como principio constitutivo de la democracia. Las voces indígenas deben ser actores centrales en la formulación, gestión y evaluación de las políticas públicas educativas, en el diseño curricular y en la producción de conocimiento, garantizando que la educación superior sea verdaderamente inclusiva y emancipadora.

Se concluye que el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior no puede reducirse a medidas cuantitativas o asistencialistas. Es necesaria una profunda refundación del sistema educativo, basada en los principios del etnodesarrollo, la justicia epistémica y el diálogo intercultural, para reconocer plenamente los saberes, lenguas y derechos colectivos de los pueblos indígenas. No se trata únicamente de incluir a los excluidos, sino de transformar las estructuras que perpetúan la exclusión, abriendo camino hacia una universidad verdaderamente plural, capaz de articular diferentes rationalidades, culturas y proyectos de vida. Esta transformación se inscribe en un horizonte más amplio de democracia cultural y decolonialidad, y confirma que la emancipación educativa de los pueblos indígenas constituye una condición indispensable para una sociedad justa, plural y democrática.

Notas

16

1. El concepto de interseccionalidad reconoce cómo diversos factores —género, etnia, clase, orientación sexual, religión, entre otros— influyen en las trayectorias individuales. La acumulación de desigualdades explica situaciones de vulnerabilidad y evidencia la necesidad de abordar la desigualdad social desde múltiples causas.
2. El *habitus*, según Bourdieu (1979, 1980), es un conjunto de disposiciones duraderas adquiridas en la socialización que orientan percepciones y acciones. En jóvenes indígenas, ayuda a comprender cómo sus experiencias comunitarias influyen en la relación con la escuela, las aspiraciones y estrategias, y cómo estas pueden entrar en tensión con el sistema educativo dominante.
3. La "educación bancaria", formulada por Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970), concibe al docente como quien deposita saberes en un alumno pasivo, incapaz de formular un pensamiento crítico. Esta visión refuerza la opresión y niega la autonomía. Freire propone una educación liberadora basada en el diálogo y la concientización para transformar la realidad.
4. El "efecto Pigmalión", propuesto por Rosenthal y Jacobson (1968), muestra cómo las expectativas docentes influyen en el rendimiento del alumnado. Altas expectativas suelen traducirse en mayor atención y estímulo, mejorando el desempeño. En cambio, las bajas expectativas pueden limitar el aprendizaje, actuando como profecías que se autorrealizan.

5. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es un movimiento político-militar indígena y anticapitalista de Chiapas, México. Su levantamiento en 1994 denunció la exclusión indígena y la entrada del NAFTA. Inicialmente armado, hoy prioriza la resistencia civil y la autonomía local. Forma parte de una "globalización desde abajo", junto a movimientos como el MST.

Referencias bibliográficas

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. **El proceso de aculturación**: y el cambio sociocultural en México. México: Universidad Veracruzana / Instituto Nacional Indigenista / Gobierno del Estado de Veracruz / Fondo de Cultura Económica, 1957.

ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. México: Siglo XXI Editores, 1974.

ARENDT, Hannah. **Sobre la violencia**. Madrid: Alianza, 1970.

BONFIL BATALLA, Guillermo. **Etnodesarrollo**: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. México: INAH / INI, 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. **Measuring Poverty 2022**. Disponível em: <https://www.coneval.org.mx/>. Acesso em: 20 maio 2025.

EXÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL. **Acordos de San Andrés sobre direitos indígenas e cultura**. San Andrés Larráinzar, Chiapas: Governo Federal, 1996. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FÁBREGAS PUIG, Andrés. **Cultura y poder**: antropología e historia en México. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. **América Latina. Revista del Centro Latinoamericano de investigaciones en ciencias sociales**, México, v. 6, n. 3, jul./set. 1963.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Sociología de la explotación**. México: Siglo XXI Editores, 1987.

INEGI. Instituto Nacional de Estatística e Geografia. **Pesquisa Intercensitária 2020**. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/>. Acesso em: 18 maio 2025.

INEE. Instituto Nacional de Avaliação da Educação. **Panorama educativo de la población indígena**. 2019. Disponível em: <https://www.inee.edu.mx/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupils' intellectual development. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Madri: Siglo XXI Editores, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. **Renovando a teoria crítica e reinventando a emancipação social**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%201.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Revisitar la etnicidad**: un mundo en el que quecan muchos mundos. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Conflictos étnicos y estado nacional**. México: Siglo XXI Editores, 1996.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar / Abya-Yala, 2009.

VASCONCELOS, José. **La raza cósmica**: misión de la raza iberoamericana. México: Editorial Cultura, 1925.

Prof. Dr. Gilberto Ramos Iduñate
Universidad Paris-Est Créteil (Francia)
Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT)
Equipo de investigación Educación y escolarización (ESCOL)
E-mail: gilberto.ramos-idunate@u-pec.fr

Nombre y correo electrónico del Traductor
Gilberto Ramos Iduñate
gilberto.ramos-idunate@u-pec.fr

Recibido el 12 ago. 2025
Aceptado el 10 sep. 2025

19



Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International License.