ISSN: 2683-314X

Acceso y participación de personas indígenas en educación superior en Centroamérica y México

Año 37, Núm. 400 (Octubre 2025)



Descargar PDF de la edición

Presentación

Acceso y participación de personas indígenas en educación superior en Centroamérica y México
David Navarrete
Fernando Salmerón
CIESAS Ciudad de México

Puntos de encuentro

Belice

Indigenous Peoples participation in Higher Education in Belize: present realities and its implication for policy and practice
Filiberto Penados
Lynmara Rosado
Galen University
Delmer Tzib
University of Belize

Joy Lee-Shi
Simon Fraser University
Gwen Nunez Gonzalez

Navigating Higher Education in Belize: Indigenous Students' Perspectives

Dominga Cucul
University of Belize
Omarielie Requena
University *of Belize*
Frank Tzib
Galen University
Mya Bolon
Galen University
Tareek Smith
University of Belize
Huzyra Cho
University of Belize

Costa Rica

Entre el aula y el territorio: desafíos de la educación superior indígena en Costa Rica

Cristina Fueres Guitarra
Juan Marín Gutiérrez Trejos
Mariela Leandro Muñoz
María Guillén Carvajal
Karina Poveda Coto
William Menchú-Say
Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza

Voces ancestrales: la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica

William Menchú-Say
Karina Poveda Coto
Cristina Fueres-Guitarra
Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza
Ileana Moya Obando
Clan Tsiru, asociación Kjala Bata de Alto Pacuare, Alianza de Mujeres Indígenas de Costa Rica
Ireana Lara-Damken
Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza

Guatemala

"Los indígenas no estudiamos lo que queremos, estudiamos lo que podemos": Barreras geográficas al acceso a la educación superior en Guatemala
Ana Vides
Vanessa Granados
Ana Lucía Solano
Iris Villegas
Universidad del Valle de Guatemala

Miedos coloniales, primaveras rebeldes: mujeres indígenas y la educación superior en Guatemala
Ana Secundina Méndez Romero
Investigadora independiente

México

Posgrado en México: la deuda histórica con los estudiantes indígenas
Neptalí Ramírez Reyes
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Habitar el espacio escolar. Experiencias de estudiantes indígenas en el sistema educativo superior mexicano
Iliana Viridiana Roa González
CIESAS Ciudad de México

Cinemantropos

Café: un documental para pensar las trayectorias educativas en contextos indígenas
María Gabriela Durán Valis
CIESAS Ciudad de México

Antropovisual

Un encuentro con la Antropología Visual: método y emancipación sociocultural desde una mirada nahua
Lorenzo Antonio Bautista Cruz
Universidad Veracruzana Intercultural

Ichan Tecolotl, año 36, Número 400, octubre 2025. Revista de divulgación enfocada en temas de antropología, ciencias sociales y humanidades, con una periodicidad mensual y editada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Calle Juárez 87, Col. Tlalpan Centro, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14000, Ciudad de México, México, teléfono +52 (55) 54873570. Página electrónica: https://ichan.ciesas.edu.mx/. Contacto: ichan@ciesas.edu.mx . Editor responsable: Dirección de Vinculación. Responsable de la última actualización de este número: Teresita de Jesús Soria Gallegos. Fecha de última modificación: 20 de enero de 2025. ISSN 2683-314X. Las opiniones expresadas por las y los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

ISSN: 2683-314X

Acceso y participación de personas indígenas en educación superior en Centroamérica y México

David Navarrete Gómez[1]
Fernando Salmerón Castro[2]
CIESAS Ciudad de México



El propósito de este número temático es ofrecer un panorama general, dirigido a un público amplio, sobre la participación de los pueblos indígenas en las instituciones de educación superior. Estimamos que esta participación es clave como un asunto de justicia social que destaca la importancia de que todos los sectores de la sociedad tengan acceso a la educación superior. En el caso de los pueblos indígenas, además de la reducción de desigualdades históricas, consideramos que se trata de un eje vital para el fortalecimiento de sus lenguas, su identidad cultural y su plena participación en la vida social, económica y política.

En la actualidad, el acceso y la participación de personas indígenas en la educación superior en los países de América Latina muestran avances significativos, pero insuficientes: se han diseñado e implementado programas de acción afirmativa y unidades de apoyo en universidades convencionales; también se han creado universidades indígenas e interculturales. México, Brasil, Bolivia, Ecuador y Chile son países donde ese tipo de acciones han tenido mayor desarrollo; en Perú y Argentina también se han impulsado marcos interculturales, aunque con menor expansión institucional. En Centroamérica se han llevado a cabo experiencias valiosas, pero más puntuales y frágiles.

A la par de estos avances, persisten limitaciones estructurales: baja representación indígena en la matrícula universitaria, altas tasas de deserción, racismo y discriminación en los campus universitarios, débil reconocimiento de lenguas y saberes indígenas en los currículos, y una interculturalidad promovida mediante asignaturas de alcances limitados. La producción académica y las políticas regionales más consistentes —aunque insuficientes— se han dado en los contextos nacionales de México, Brasil y los países andinos. Centroamérica —salvo algunas referencias en Nicaragua, Guatemala y Costa Rica— figura en un lugar secundario, tanto en las agendas de investigación como en el diseño de acciones y programas de gran calado, lo que impide conocer la magnitud de las brechas que afectan a su población indígena y reduce la circulación y el diálogo de experiencias locales de inclusión en educación superior en el contexto latinoamericano.

Actualmente sabemos que existe una gran diversidad de experiencias y somos conscientes de que existe una deuda significativa en términos de la eliminación de las barreras que impiden un acceso pleno de los miembros de pueblos indígenas a la educación superior en América Latina. De ahí la conveniencia y necesidad de promover el conocimiento sobre las condiciones actuales en los distintos países y regiones, y con base en ello, nutrir el diálogo informado y el intercambio sistemático de conocimientos y experiencias. Sólo así será posible avanzar en un frente de acción social y en la puesta en marcha de una agenda de investigación aplicada cuya relevancia es hoy incuestionable.

Quienes hemos coordinado la publicación de este conjunto temático participamos actualmente en el proyecto “Hacia la construcción de políticas de inclusión de indígenas, especialmente mujeres”, financiado por el International Development Research Center (IDRC) de Canadá. El equipo del proyecto incluye también a María Antonieta Gallart, Michel Márquez y Gabriela Durán. Aprovechando la experiencia de más de veinte años del CIESAS operando programas de becas de posgrado para indígenas, así como sus redes y vínculos institucionales en América Latina, impulsamos la creación de una red de instituciones comprometida con la incidencia en políticas para la inclusión de indígenas, particularmente mujeres, en universidades, centros y otros espacios de investigación académica en Belice, Costa Rica y Guatemala.

Con este propósito, hemos integrado grupos de trabajo con colegas de instituciones de estos países centroamericanos: Galen University de Belice, el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) de Costa Rica y la Universidad del Valle de Guatemala (UVG). Durante 2024 y 2025, los equipos de investigación de cada institución realizaron diagnósticos detallados sobre la población indígena de su respectivo país, su perfil sociodemográfico y las condiciones contextuales e institucionales que obstruyen su progresión educativa formal y el

acceso, permanencia y egreso de la universidad. Nuestra aspiración conjunta es que el estudio de estas condiciones y prácticas institucionales educativas permitan generar insumos empíricos y analíticos sólidos y valiosos para promover cambios normativos y mejores prácticas para mejorar las condiciones de equidad en la participación. Con el propósito de abonar al diálogo interregional al que nos referimos antes, el *dossier* incorpora también textos relativos a México.

Los textos incluidos en la sección temática de este número de *Ichan Tecolotl* presentan reflexiones puntuales sobre diversos aspectos de la problemática enunciada. Permiten asomarse a realidades diversas en sus elementos puntuales, pero semejantes en lo que se refiere a barreras de exclusión, formas de racismo y desconocimiento de las necesidades de pertinencia en la educación superior. Y, aunque aún insuficientes, también permiten conocer las rutas y factores que posibilitan la presencia y participación indígena en el nivel educativo superior.

El texto sobre la participación de los pueblos indígenas en la educación superior en Belice, escrito por Filiberto Penados, Lynmara Rosado, Delmer Tzib, Joy Lee-Shi y Gwen Nunez Gonzales, describe con claridad y lucidez una realidad muy poco conocida de este país tan cercano a México. Pese a la expansión de la educación superior en Belice, persisten fuertes desigualdades en la participación indígena. Los autores destacan que estas brechas responden a factores estructurales, y que solo con políticas diferenciadas y datos adecuados la educación superior puede cumplir un papel real en la reducción de la desigualdad social. Se suma a este examen de las realidades, y las implicaciones para las políticas educativas de Belice, el relato de experiencias de vida de estudiantes indígenas beliceños en su tránsito por la educación superior. Escrito por cinco estudiantes de la Universidad de Belice y de la Universidad Galen (Dominga Cucul, Omarielie Requena, Frank Tzib, Mya Bolon, Tareek Smith y Huzyra Cho), con el apoyo de sus profesores Filiberto Penados y Delmer Tzib, se propone dar a conocer experiencias personales que resultan de gran interés.

Para el caso de Costa Rica, contamos también con dos textos. En el primero de ellos, escrito por Cristina Fueres, Juan Marín Gutiérrez, Mariela Leandro, María Guillén, Karina Poveda y William Menchú-Say, deriva del diagnóstico realizado en ese país. Examina los desafíos que enfrentan las personas indígenas para acceder a los estudios de educación superior en Costa Rica, permanecer en ellos y concluirlos. El segundo ensayo, escrito por William Menchú-Say, Karina Poveda Coto, Cristina Fueres-Guitarra, Ileana Moya Obando, e Ireana Lara-Damken, relata el proceso de formación de la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica, organización que articula a lideresas indígenas representantes de ocho pueblos indígenas de ese país para enfrentar exclusiones históricas. Se argumenta que la intersección de género, etnia y clase,

especialmente en el acceso a la educación, constituye una barrera estructural central, lo que explica que la falta de acceso a la universidad sea una de las principales barreras que enfrentan.

El artículo escrito por Ana Vides, Vanessa Granados, Ana Lucía Solano e Iris Villegas, se centra en el análisis de las barreras geográficas que enfrentan las personas indígenas para acceder a, permanecer en, y concluir los estudios superiores en Guatemala. Enfatizan la incidencia de la distancia física para acceder y permanecer en las instituciones de educación superior y cómo esta barrera geográfica se traduce en obstáculos muy difíciles de franquear. Sobre este mismo país, el texto de Ana Secundina Méndez Romero presenta una reflexión sobre el acceso de las mujeres indígenas a la educación superior en Guatemala. Ofrece una experiencia nutrida a partir de la experiencia de la autora como educadora popular y de su participación en el sistema educativo guatemalteco. A partir de ello, nos lleva a un cuestionamiento profundo sobre los significados de la participación de las mujeres en la educación superior y sus consecuencias para el debate necesario sobre la participación indígena en la sociedad contemporánea.

Los dos últimos ensayos de la sección *Puntos de Encuentro* versan sobre México. El texto de Neptalí Ramírez Reyes presenta una importante y sugerente reflexión basada en su experiencia personal sobre las barreras que enfrentan las personas indígenas para acceder a los estudios de posgrado en nuestro país. Discute las barreras normativas, lingüísticas y culturales y propone cambios que permitan eliminar esas barricadas estructurales para contrarrestar la exclusión que sufren las personas integrantes de los pueblos indígenas.

Iliana Viridiana Roa González se centra en el análisis de las experiencias de estudiantes indígenas en su paso por la educación superior en México. Recorre varias instituciones, tanto de zonas urbanas como rurales y tanto convencionales como interculturales. Invita a pensar en cómo los distintos modelos institucionales producen experiencias diferenciadas de pertenencia, reconocimiento e inclusión, que inciden en las trayectorias educativas.

En la sección Cinemantropos incluimos la interesante reseña escrita por Gabriela Durán Valis de un documental realizado por Hatuey Viveros titulado *Café*. El documental se centra en las experiencias de un estudiante universitario indígena de Cuetzalan. Ofrece una perspectiva viva de las barreras y dificultades que se presentan para que un joven integrante de una familia indígena ingrese y concluya sus estudios superiores. La reflexión de cierre de la autora sobre el filme se engarza con claridad con uno de los propósitos centrales de este número de la revista: poner de manifiesto que la educación superior, las desigualdades y las formas de vida comunitaria se influyen mutuamente y no pueden entenderse por separado, sino a partir de cómo se articulan en la experiencia cotidiana de las personas y los colectivos.

Por último, el relato de Antonio Bautista Cruz, en la sección *Antropovisual*, sobre su propia experiencia formativa como indígena en la educación superior en México es un cierre óptimo para este número. La vívida exposición de su experiencia formativa y la sugerente presentación de los usos de su formación y de las capacidades que ha desarrollado en la antropología visual y el audiovisual etnográfico, arrojan luz sobre la forma en que el conocimiento académico y su empate con los saberes y cosmovisiones de los pueblos originarios generan herramientas de reconocimiento y emancipación sociocultural y la transmisión intergeneracional de saberes.

El objetivo de este número es proporcionar materiales frescos (diagnósticos, testimonios) que nos permitan actualizar nuestro conocimiento sobre las difíciles condiciones de acceso y participación de las personas indígenas en la universidad en distintos contextos nacionales y comprender la relevancia que mantiene la educación superior como mecanismo para impulsar la construcción de sociedades verdaderamente incluyentes en Belice, Costa Rica, Guatemala y México.

1. Correo electrónico: hyrco@ciesas.edu.mx ↑

2. Correo electrónico: salmeron@ciesas.edu.mx ↑



School bus, The Price Is Right, Scotia Bank, Belize. Jasmine Halki, 2014.
CC BY 2.0. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=81356777

Abstract / Resumen

The number of Belizeans with a higher education according to the 2018 population census stands at 14%. In sharp contrast, indigenous Maya people with a higher education are reported at 5.6%, and in yet another contrast the Garifuna people, another Indigenous report 20.1%. What explains these contrasts? Why do they matter? What are the implications for Higher Education Policy and practice? This article addresses these questions by examining Indigenous Participation in higher education in Belize in light of Higher Education seen as a vehicle for personal realization, achieving greater human and economic development, overcoming social and economic inequality and contributing to greater understanding across cultures.

Keywords / Palabras Clave: Indigenous peoples; Higher education participation; Educational inequality; Education policy; Belize

Introduction

Higher Education is often seen as a vehicle for personal realization, for overcoming social and economic inequality, contributing to greater understanding across cultures, building human capital, and producing knowledge and innovation for human and economic development. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2022) sums it up as a “rich cultural and scientific asset for personal development as well as economic,

technological and social change". The challenge is to ensure that higher education is accessible to those beyond the mainstream economic and cultural capital, otherwise it runs the risk of perpetuating socio-economic inequality (Lynton *et al.*, 1983), and suffering from epistemic poverty: marked by arid landscapes of imagination and path-dependent economic, technological, and social change. Unfortunately, though there has been an increase in mass higher education, significant disparities exist globally, disfavouring those of low socio-economic classes and marginalizing groups that already struggle with systemic exclusion, among them Indigenous peoples (UNESCO, 2022).

The reality of Indigenous peoples in higher education in Belize seems to be consistent with global trends (UNESCO, 2022; Ilie *et al.*, 2021). The 2022 census reports that among the Indigenous Maya only 5.6% have a completed higher education degree compared to 14% of the national population, while the Garifuna, another Indigenous group, seems to be an exception with 20 percent of all Garifuna people having completed a tertiary level degree. Here, we want to examine the Belize case closer.

The Belizean Context

Belize is a small country on the Caribbean coast of Central America next to Guatemala and Mexico. Spatially it is the second smallest country in the region, with a total area of approximately 8,867 square miles. Demographically it is the smallest country in Latin America with a population of approximately 397,483 inhabitants (Statistical Institute of Belize [SIB], 2024a). This population spread over six administrative districts is largely rural (57.8% vs. 42.2% urban). The population is young with a median age of 25 in 2022, and 27.6% under 14 years of age. Gender wise the population composition was 49.2% males and 50.8% females (SIB, 2024a).

While part of Central America, Belize is distinct. In contrast to the rest of the Central American countries, it was a British colony, it is English speaking, is part of the British Commonwealth, and a member of the Caribbean Community (CARICOM). Belize which is often referred to as a Caribbean country in Central America shares much in common with English-speaking Caribbean countries, including its education system, a Westminster parliamentary democracy, the figure of a governor general that represents the British monarch and a prime minister instead of a president. In contrast to the rest of the region, it was spared the conflicts of the latter part of the 20th Century and maintains a relatively stable political and governance situation.

Belize is culturally and linguistically diverse. Its population consists of: Mestizo/Hispanic/Latino (51%), Creole (25.2%), Maya [Q'eqchi, Mopan, Yucatec] (9.8%), Garifuna (4%), East Indian (1.5%), and other ethnic groups with smaller population sizes including Mennonites, Chinese, Indians (SIB, 2024a). The official language is English. However, other languages are spoken including Spanish, Creole, Garifuna, Q'eqchi, Mopan, Yucatec, and though this may be changing, English is often the second language of Belizeans.

In terms of human development, Belize is ranked at 118 out of 193 countries (United Nations Development Programme [UNDP], 2025). Compared to the Caribbean countries Belize performs comparatively poorer to Barbados and Guyana, ranking at 69 and 89 respectively (UNDP, 2025). Compared to Central America, Belize does better than Guatemala, Honduras and El Salvador but worse than Panama and Costa Rica (UNDP, 2025). One of Belize's greatest human development challenges is persistent poverty. In 2000 the poverty rate was assessed at 33% (National Human Development Advisory Committee [NHDAC], 2002), in 2010 at 41.3% (NHDAC, 2010) and in 2018/2019 at 52% (SIB, 2021). Poverty particularly affects rural populations, Indigenous peoples and children under 14. In 2018 rural poverty stood at 59% versus urban poverty at 43% and children under 14 poverty was reported at 60%. By ethnicity, the Maya population reported the highest level of poverty with 77%, though this statistic is heavily influenced by the reality of poverty among the Maya in Toledo at 82%. The other Indigenous group, the Garifuna, report 52%. The Multidimensional Poverty Index (SIB, 2024) reports similar trends; the Maya reported 56.0% followed by Mestizo at 19.2%, Creole 9.8% and Garifuna 12.0% .

The economic forecast of Belize does not look well according to the World Bank and IMF which anticipate the economy to slow down significantly from a growth rate of 15.2% in 2021, and 9.6% in 2023 to 2-3% in the medium term (World Bank, 2025; International Monetary Fund [IMF], 2024). A recent study by Bulmer-Thomas (2025) notes that while Belize has experienced economic growth since the Covid pandemic, in real terms it has fallen behind when compared to other countries in the region. Barring Haiti which is an extreme outlier, it notes that Belize is second to the last when compared to other Caribbean countries. In comparison to its Central American counterparts it has fallen. One very alarming observation of the Bulmer-Thomas study is the growing inequality in Belize; it estimated a Gini coefficient based on non-wage of 0.6.

Belize is burdened by debt (Public debt in 2022 was 72.8 percent of the GDP) suggesting limited resources to invest in human development (UNDP, 2025) with negative consequences for the disadvantaged. The forecasted decline in GDP, growing inequality and lesser resources bodes poorly for the future. A related and startling observation made by Bulmer-Thomas study

is that there is a falling per capita productivity in the last 20 years indicating either low investment in fixed capital, poor management or low levels of human capital. The latter is relevant to higher education given its role in building human capital.

Indigenous Peoples of Belize

Belize does not formally recognize Indigenous peoples beyond acknowledging them in the preamble to the constitution in referencing the commitment to policies to protect the "identity, dignity and social and cultural values of Belizeans including Indigenous peoples" (Government of Belize, 2011:15). It does not specify who the Indigenous peoples are, but the Commission of Indigenous Affairs, established in 2021, serves Garifuna and Maya people (Ministry of Human Development, Families and Indigenous Peoples' Affairs, 2021), thus indirectly recognizing these two groups as Indigenous peoples of Belize. This is consistent with the understanding of the Belize National Indigenous Council established by the Maya and Garifuna. Additionally, a series of Maya land rights court cases has legally affirmed the indigeneity of the Q'eqchi and Mopan Maya people in southern Belize and recognized their rights to land (Conteh, 2007, 2010; Supreme Court, 2016; Caribbean Court of Justice, 2015).

Of Belize's population, 13% are reported as Indigenous (SIB, 2024), with the Maya representing 9% and the Garifuna (15,845) 4%. The Q'eqchi (26,230) and the Mopan (15,932) predominantly reside in Southern Belize, while the Yucatec (2160) live mainly in the northern districts of Corozal, Orange Walk and Cayo. The statistics on Indigenous populations, however, are often called into question by Indigenous organizations who contend that the numbers are higher. In the last two to three decades however, there has been a level of internal migration resulting in a sizable population of Mopan and Q'eqchi now in the Cayo District (5,001) particularly in the periphery of Belmopan City. The Garifuna on their part are mostly concentrated Southern Belize but also have sizable populations in Belize City, Belmopan and small enclaves in the north.

Overall, the social reality of Belize's indigenous Garifuna, Yucatec, Q'eqchi, and Mopan Maya, is marked by persistent exclusion and inequality, particularly in rural districts like Toledo, Stann Creek, and Corozal. Despite recent infrastructure improvements, these communities continue to face limited access to electricity, health, and education services, and a high poverty rate which reflect long-standing socio-economic marginalization. The Maya report the lowest levels of higher education. This is worthy of note considering that the level of multidimensional poverty for those without higher education is 36% versus 2.7% for those with a tertiary level education (SIB & UNICEF, 2017). This lag begins at the secondary level. Maya girls, for example, make up a disproportionate share of the out-of-school secondary school population, making

up 53.7% of all out-of-school girls at this level. The reality of Indigenous peoples in Belize reflects the trends of exclusion characteristic of Latin America and the Caribbean (UNESCO, 2022).

Education in Belize

Belize's Education System is organized as pre-primary, primary, secondary, and tertiary. Education (Ministry of Education, Science, Culture and Technology [MOE], 2021). Education is compulsory for ages 5-16 including primary (8 years) and secondary (4 years). Pre-school is not compulsory and coverage is low especially in the rural areas. The enrolment rate is only 38.8%.

Most communities in Belize have a primary school. The net enrolment rate at this level in 2022-2023 was at 84.7%, dropout rate was 5.7%, and repetition rate was 4.6% (Ministry of Education, Science, Culture and Technology, 2023). By districts, Toledo reported the highest dropout rate with 6.5%, followed by Cayo with 6.2% and Belize district with 6.0%. Males reported higher dropout and repetition rates across the board.

Most high schools are in the main urban centres, hence access is more complicated for rural communities reflected in the net enrolment rate of 55.9% in 2023 (Ministry of Education, Science, Culture and Technology, 2023). Repetition rate for the same period at this level was 5.0%. By district the repetition rates were highest in the Belize District with 7.2%, followed by Toledo with 4.7%. In terms of vocational and training education, enrolment was highest in Belize City with 336, followed by Corozal at 159, Cayo with 155 and Stan Creek at 126. The lowest were Toledo with 52 and Orange Walk with 25.

Higher Education in Belize has a relatively recent history. Bachelor degree programs were not offered until the establishment of the University College of Belize in 1986 which was later dissolved and amalgamated along with other institutions into the University of Belize in 2000 (Aird, 2003). The tertiary level education system consists of universities and junior colleges. Junior colleges offer associate-degrees the equivalent of the first two year university equivalent. Universities offer associates, bachelors and master's degree programs. There are currently no institutions offering doctoral programs. The junior college to university system allows students to complete an associate's degree at a Junior college and then complete the latter two years of a bachelor's degree at one of the universities.

There are currently four universities in Belize (Ministry of Education, Science, Culture and Technology, 2021b): The University of Belize (UB), the national university and the largest with its main campus in Belmopan and branches in Belize City, Toledo and Central Farm; Galen University a private university located in Central Farm, Cayo District offering face to face at its

campus and online programs with a national reach; St. John's College University a Jesuit university established in 2024; and the University of the West Indies the regional university of the Caribbean which has a center in Belize City. Additionally there are eleven Junior Colleges distributed across the country: Corozal-3, Orange Walk- 1, Belize- 3, Cayo-2, Stann Creek- 2. The Toledo district does not have a Junior College but the University of Belize (UB) has a campus in the capital town through which it offers a selection of associate degrees.

In terms of attainment, the three censuses of the last 30 years show that there has been an increase in the number of people with higher education, rising from 3.58% in 1996 to 14% in 2022 (SIB). These censuses also indicate that the Garifuna people have consistently been significantly above the national average with 20.2 % in 2022, while the Maya have consistently been on the extreme opposite pole with 5.56% compared to the national average of 14.4%. The Q'eqchi have consistently been the lowest with 0.39% compared to the national average of 8.27% in 2022.

Table 1. *Percentage of Population with Higher Education Degree*

(from SIB census 1991-2022)

Census Year	National	Indigenous[6]	Garifuna	Maya Total	Maya Yucatec	Maya Mopan	Maya Q'eqchi
1991	3.58	6.23%	3.90%	2.33%	1.44%	0.65%	0.24%
2000	5.39	10.82%	6.45%	4.37%	2.75%	1.23%	0.39%
2010	8.27	20.5	10.73	9.77%	5.56%	2.90%	1.31%
2022	14.4	20.2%	20.16	5.56%	NA	NA	NA

Note:

1. The 2022 Census does not disaggregate between Maya linguistic groups.

2. The Indigenous column is our computation. If the Garifuna and Maya data is aggregated as Indigenous peoples, Indigenous peoples seem to be doing well, however it hides the huge disparities between Indigenous groups

This growth is likely due to the increase in access (most junior colleges and universities were established post 2000) and an increase in population. The significantly higher attainment by the Garifuna might be explained by the fact that Garifuna people were recruited as teachers during the early years of education in Belize. Hence, they have a longer trajectory of participating in education.

The net enrolment for higher education in the academic year 2023-2024 was estimated at 16.1% for persons aged 17-21, with females reporting higher levels of participation (MOE, 2024). This is fairly comparable to Belize's neighbour Mexico, which reflected an enrolment rate of 12.62% for those ages 15-19 and a rate of 23.29 for those ages 20-24 in 2023. A similar comparison can be made to Costa Rica which reflected a net enrolment rate of 5.03 for ages 15-19 and 13.55 for ages 20-24 and in 2023 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] Data Explorer, 2025).

Enrolment data in Belize does not disaggregate by ethnicity. However, in 2013 a report noted that Tertiary school attendance by ethnicity broke down in the following manner: Mayan 9.2%, Mestizo 16.2%, Creole 22.5%, and Garifuna 23.2% (Alonzo *et al*., 2013: 7). These numbers are consistent with the attainment data, showing Garifuna topping the numbers and the Maya performing the poorest.

Overall, the existing data suggest that higher education participation and attainment have been increasing over the past two decades. Disaggregation by ethnicity shows that the rates of attainment vary significantly across groups. The data indicate that Maya groups are lagging behind, with the Q'eqchi, the largest Indigenous group, showing the lowest levels. Considering the importance of Higher education for personal and human development, this raises important questions for addressing the poverty and human development gaps faced by Indigenous peoples such as the Q'eqchi. However, as noted earlier, enrolment data is not disaggregated by ethnicity, and without disaggregated data, it is difficult to ascertain the level of participation of Indigenous peoples. Consequently, without such data and an understanding of the factors that enable or inhibit participation, it is difficult to develop effective strategies to increase participation.

The Indigenous Peoples in Higher Education Project

In 2024, the International Development Research Centre (IDRC) funded research project "Supporting policies and practices for indigenous groups in institutions of higher education and academic research in Central America"[7] provided an opportunity to diagnose the

participation of Indigenous peoples in higher education in Belize and contribute to filling the data gaps. The literature review suggested this is the first study of its kind.

The research involved collecting institutional data from tertiary-level education institutions to characterize participation, and data from currently enrolled tertiary-level students to understand the factors affecting participation through an electronic survey and focus-group interviews.[8]

Perhaps the most important revelation from this study is that Belize does not officially nor systematically track ethnic participation at the tertiary level. The Ministry of Education only tracks enrolment by gender and age. The absence of an official tracking system means that most higher education institutions do not track participation by ethnicity and the categories for the Maya population are inconsistent across institutions. Only four education institutions indicated that they collect data on ethnicity, and only The University of Belize provided such data. As the national university, the largest, the one with the widest reach, and the only one with a campus in Toledo (the district with the highest concentration of Indigenous peoples), it is a fair proxy for understanding national enrolment and Indigenous participation.

Findings

1. Enrolment:

    a. On average enrolment in Higher education increased for everyone over the period 2010-2024 as can be gleaned from Figure 1.

Figure 1. Enrolment Counts over Time: Indigenous vs Non-Indigenous

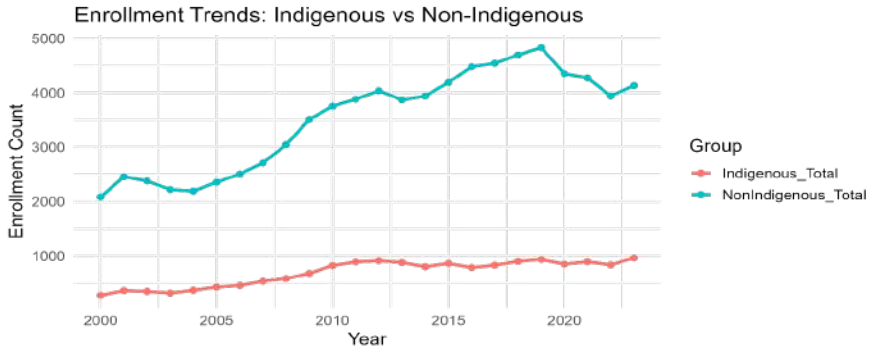
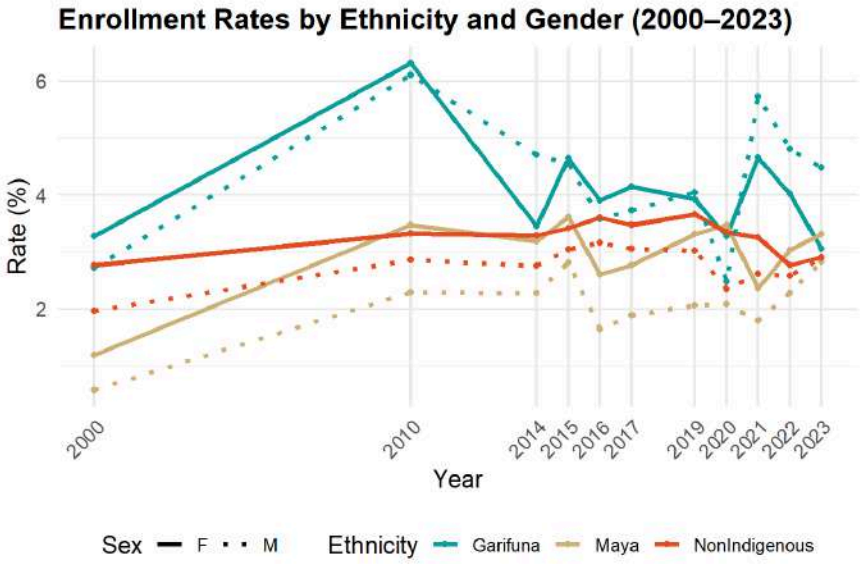


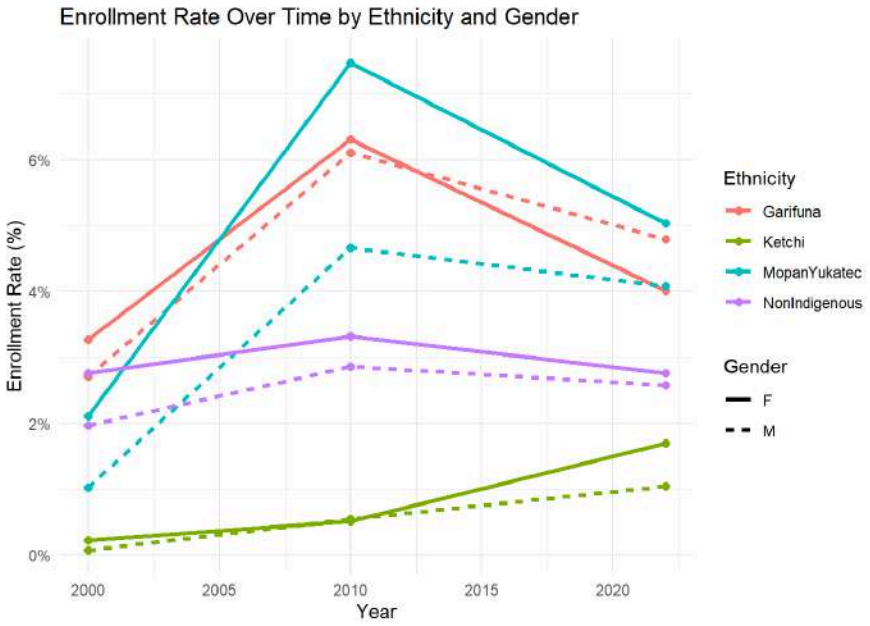
Figure 2. Enrolment Rates over Time. University of Belize: Non-Indigenous vs Specific Indigenous



b. The rates of enrolment, however, are not even across groups. Garifuna people have consistently enrolled at higher rates than all other groups, including non-Indigenous. The Maya have consistently shown the lowest rates, except in 2010, 2015, 2022 and 2023. Among the Maya, the Q'eqchi have consistently had the lowest enrolment rates (Figure 3).

c. The rates of enrolment vary over time (Figure 2). While the data for the period (2000-2010) is limited to two data points, it shows that, on average, enrolment rates increased for everyone from 2000 to 2010. They increased sharply for Garifuna and Maya people in comparison to non-Indigenous groups. Between 2010 and 2014, also limited to two data points, the data shows drops for both the Garifuna and Maya with the Garifuna showing a sharp decline while non-Indigenous groups experience slow growth. The period of 2014 to 2019, for there are more data points, shows the ups and downs of enrolment rates of Indigenous peoples year to year. The Garifuna enrolment rates experienced some growth only to decline again in 2020. Maya enrolment rates experienced significant dip in 2015 but closed the period with a recovery. Among the Maya, the Q'eqchi had only marginal growth, the lowest (Figure 3). In contrast, non-Indigenous enrolment rates have shown very low variability throughout (2000 to 2019). Post-Covid (2019 and 2024) on average all groups showed a decline in enrolment rates with the Garifuna showing a spike in enrolment in 2021, but quickly declining while the Maya show a sharp decline but a quick recovery.

Figure 3. Enrolment by Gender and Ethnicity



d. Gender-wise, females enrol at higher rates than males across all groups including non-Indigenous (Figure 3). This pattern is most pronounced among the Garifuna, except in the period 2021 to 2023 (Figure 1). The Q'eqchi, on the other hand, show the least differentiation. Overall, these gender gaps highlight ongoing gender-specific challenges in education.

Taken as a whole (Figure 3), after the first spurt of growth for all groups between 2000-2010, enrolment rates declined for everyone up to 2019, except for the Q'eqchi, who show marginal growth with low statistical significance. The Garifuna, who began with the highest enrolment rates, experienced a sharp decline from the early to middle periods, with only a partial recovery later. The Mopan and Yucatec show declines that parallel Garifuna trends. In contrast, non-Indigenous groups experience low variability. In terms of gender, enrolment rates have favoured females across all groups.

1. Factors affecting participation

The data from the respondents in the virtual survey offer a glimpse of the factors affecting Indigenous participation. There were 98 participants from multiple higher education institutions (UB – 60, Galen – 22 and other junior colleges – 8), included 68 females and 20 males. Of these, 32% were Garifuna, 30% Q'eqchi, 29% Mopan, and 7.1% Yucatec. Almost three quarters of the participants were enrolled full-time, and about 40% lived away from home.

The respondents reported a fairly easy enrolment process but identified important challenges once at university. Those living away from home, in order of rank, reported financial challenges, feeling isolated, homesickness, lack of emotional support and difficulty maintaining cultural practices as the main challenges faced.

Slightly over a third (37.8%) reported having considered dropping out. The top reasons for this consideration, in order of frequency, were: difficulty paying fees, health- or stress-related reasons, family responsibilities and work responsibilities. Academic challenges were the third least selected. Economic challenges seem to be the most significant factor, which aligns with the finding that 48% of respondents are either financially responsible for their households (15%) or contribute financially (33 %).

The findings suggest that the economic factors may be the top factor influencing participation, followed by psycho-social challenges, especially for those living away from home.

Implications/Discussion

The overall picture of higher education in Belize shows it has experienced growth in participation, but the rate of growth, on average, has been in decline since 2010. Expansion has been uneven across gender (disfavouring males) and ethnicity (disfavouring the Maya). Garifuna people have shown higher rates of enrolment, but they have experienced the greatest decline particularly affecting males. Q'eqchi people have consistently been under-represented and show the least growth in enrolment rates. Almost half of Indigenous students attending university live away from home. Slightly over one-third have considered dropping out, and the challenges they face are primarily financial and psycho-social, connected with living away from home. A hugely important finding is that the experiences of Indigenous peoples are varied and interventions would need to respond to these differences.

What explains these contrasts? Why do they matter? What are the implications for Higher Education Policy and practice?

The high levels of enrolment by the Garifuna may be connected to a pattern established in the early history of Belize. The Garifuna were among the first teachers in the country; they were recruited, trained and sent to teach in remote communities. This may have resulted in a strong valuation of education, the establishment of models and, the accumulation of educational cultural capital that benefited younger generations. However, the findings suggest that Garifuna enrolment is experiencing a decline. The implications of this are, firstly, the need to further understand what are the factors behind this decline; secondly, in order for the Garifuna to not loose those gains, interventions that target males in particular may be important.

The low levels of growth in enrolment among the Q'eqchi are likely linked to the high levels of poverty experienced by this group, as well as the spatial and cultural distance of higher education institutions from Q'eqchi communities. This aligns with the principal challenges identified: financial, cultural dislocation, and psycho-social challenges, especially for students living away from home. Unlike the Garifuna, Mopan and Q'eqchi participation in higher education is more recent and consequently they may not have the generational models and accumulated educational cultural capital.

In conclusion, while Belize has experienced expansion in higher education, the rapid increase in enrolment rates culminated in 2010 and turned into decline. Growth has been uneven, disfavouring Maya people and males, and the advantage of the Garifuna has continued to be lost.

Considering Belize's cultural diversity, its development challenges, its high levels of poverty, its forecasted decreasing economic growth and the low labour productivity levels, there is a clear need for improving the reach and quality of higher education. Higher education is seen, after all, as a vehicle for overcoming social and economic inequality, contributing to greater understanding across cultures, building human capital and achieving greater human and economic development. However, while Belize has experienced expansion of higher education, the initial somewhat blurry picture revealed by this study suggests significant disparities across gender and ethnicities that would prevent higher education from delivering its fruits. The implication is that there is a need for a better tracking system and the development of targeted interventions that respond to the specificities of each group anchored on data if we are to be effective and equitable.

References

Aird, E. (2003, March 17). *The Evolution of the Belizean University*. Paper presented at the Belize Country Conference, University of the West Indies. https://global.uwi.edu/sites/default/files/bnccde/belize/conference/papers/Aird.html

Alonzo, H., Näslund-Hadley, E., & Martin, D. (2013). *Challenges and Opportunities in the Belize Education Sector*. (May), 1–43. http://dx.doi.org/10.18235/0009116

Bulmer-Thomas, V. (2025). *The Belizean economy in the 21st Century: When and why Belize fell behind and what to do about it*. Belize Policy Research Institute.

Caribbean Court of Justice (2015). *Consent Order* (pp. 10811–10814). pp. 10811–10814.

Conteh, A. (2010). *IN THE SUPREME COURT OF BELIZE , A . D . 2010 CLAIM NO . 366 OF 2008 BETWEEN: AND BEFORE the Honourable Abdulai Conteh , Chief Justice . Ms . Antoinette Moore SC for the claimants . Ms . Lois Young SC for the defendants . Mr . Rodwell Williams SC.*

Government of Belize (2011). *Belize Constitution Act Chapter 4 (Revised Edition)*.

Ilie, S., Rose, P., & Vignoles, A. (2021). Understanding higher education access: Inequalities and early learning in low and lower-middle-income countries. *British Educational Research Journal*, *47*(5), 1237–1258. https://doi.org/10.1002/berj.3723

International Monetary Fund. Western Hemisphere Dept. (2024). *Belize: 2024 Article IV consultation—Press release; and staff report* (IMF Staff Country Report No. 2024/124). International Monetary Fund. https://doi.org/10.5089/9798400276248.002

Lynton, E. A., Hoy, J. C., & Bernstein, M. H. (1983). The Economic Impact of Higher Education. In *The Journal of Higher Education* (Vol. 54). https://doi.org/10.2307/1981938

Ministry of Education, Culture, Science and Technology (2012). Abstract of education statistics 2011–2012. https://www.moecst.gov.bz/wp-content/uploads/2021/08/Abstract-of-Education-Statistics-2011-2012.pdf

Ministry of Education, Science, Culture and Technology (2021a). *Belize Education Sector Plan 2021-2025.* Government of Belize, Ministry of Education, Science, Culture and Technology.

Ministry of Education, Science, Culture and Technology (2023). *Abstract of Statistics 2022-23.* Government of Belize, Ministry of Education, Science, Culture and Technology.

Ministry of Education, Culture, Science and Technology (2024). Abstract of education statistics 2023–2024. https://www.moecst.gov.bz/wp-content/uploads/2025/01/Abstract-of-Education-Statistics-2023-2024.pdf

Ministry of Human Development, Families and Indigenous Peoples' Affairs (2021). *Annual Technical Report*.

National Human Development Advisory Committee (2010). *Country Poverty Assessment 2009 (User Friendly Version)*. https://doi.org/10.1016/S0022-3913(12)00047-9

National Human Development Advisory Committee (2002). *Poverty Assessment Report 2002*.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2025). *OECD Data Explorer* [Data set]. https://www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-DE.html

Statistical Institute of Belize (2021, June 30). *Poverty study 2018/19* [Report]. https://www.sib.org.bz/statistics

Statistical Institute of Belize (2024a, April 8). 2022 population and housing census: Key findings [PowerPoint presentation]. Government of Belize. https://sib.org.bz/wp-content/uploads/CensusLaunch2022.pdf

Statistical Institute of Belize (2024b). Multidimensional Poverty Index (MPI). https://sib.org.bz/wp-content/uploads/MPI_2024-09.pdf

Supreme Court of Belize (2016). *Claim No 190 of 2016*.

UNESCO (2022). Higher education figures at a glance. *UNESCO World Higher Education Conference 2022*, 6. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_en.pdf

United Nations Development Programme (2025). *Human Development Report 2025 statistical annex: Human Development Index and its components*. https://hdr.undp.org/sites/default/files/2025_HDR/HDR25_Statistical_Annex_HDI_Table.pdf

World Bank (2025). *Belize country overview*. https://www.worldbank.org/en/country/belize/overview

1. Correo electrónico: fpenados@galen.edu.bz ↑
2. Correo electrónico: lyrosado@galen.edu.bz ↑
3. Correo electrónico: delmer.tzib@ub.edu.bz ↑
4. Correo electrónico: joyleeshi@sjc.bz ↑
5. Correo electrónico: rundin12@gmail.com ↑
6. Maya and Garifuna people. ↑
7. The project aims to advance policies and practices that promote the inclusion of indigenous people, particularly women, in universities and other academic research spaces in Costa Rica, Guatemala, and Belize. ↑
8. Here draw on the institutional data and the digital survey only. ↑

Revista Ichan Tecolotl

ISSN: 2683-314X

Navigating Higher Education in Belize: Indigenous Students' Perspectives

Dominga Cucul[1]
University of Belize
Omarielie Requena[2]
University of Belize
Frank Tzib[3]
Galen University
Mya Bolon[4]
Galen University
Tareek Smith[5]
University of Belize
Huzyra Cho[6]
University of Belize



Waterfront of Belize City, Belize, from a boat. James Willamor, May 2007.
CC BY-SA 3.0. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=23289618

Abstract / Resumen

Indigenous participation in higher education remains lower than national averages in most contexts. In Belize, while 14% of the national population holds a higher education degree only 5% of Indigenous Maya achieve this level of education, whereas the rate for Indigenous Garifuna is 20%. Understanding the influencing factors, and identifying ways to improve participation is critical. An appreciation of the experience of Indigenous students who do attend university can help to address these issues, and the direct voices of students themselves can provide unique insights. In this paper we –a group of Indigenous students– share and reflect on our own experiences exploring the challenges, joys and struggles of our university journey as well as our hopes for the future of higher education.

Keywords / Palabras clave: Indigenous peoples; University life; Identity; Colonial history; Student voices

Introduction

Belize inherited exploitative political, economic, and social structures from the United Kingdom, which exercised colonial control over the territory for nearly two centuries (Shoman, 2011). Education, as a critical arena of cultural reproduction, was similarly shaped by the colonial project, which demonstrated minimal interest in educating the Indigenous peoples of Belize (Bennet, 2008). The structural marginalization resulting from this legacy remains evident in the realm of higher education. While 14% of the national population in Belize holds a higher education degree, only 5% of the Maya population and 20% of the Garifuna population attain this level of educational achievement (Statistical Institute of Belize, 2022). Indigenous students remain underrepresented, with these disparities rooted in enduring colonial legacies, systemic exclusion, and structural inequalities. In this article we share our experiences navigating higher education in Belize, which we hope sheds some light on how students negotiate their identities in these institutions. We discuss our experiences of cultural dissonance, the systemic barriers and personal transformations. We argue that Indigenous students actively negotiate their identities through an ongoing dialogue between personal heritage and institutional norms. Their narratives reveal intersecting themes of identity formation, cultural dissonance, systemic barriers, and personal transformation.

Our Positionality

This article is co-authored by five Indigenous students from the University of Belize and Galen University with help of Dr. Filiberto Penados and Mr. Delmer Tzib from the Indigenous Peoples Participation in Higher Education Research research team.[7] We were invited by the research team examining Indigenous participation in higher education to take part in focus group discussions and to collaborate in the writing of this article. As Indigenous young men and women currently enrolled in various academic programs at both institutions, we believe it is essential that our voices and experiences be documented and heard. We hope our collective reflections will inform future policies and initiatives aimed at making higher education more accessible and culturally responsive for Indigenous students. The paper is based on our group sessions but features the testimonies of two of us, Danielle and Olivia,[8] who were generous in authorizing the use of their stories. The stories of Olivia and Danielle epitomize our experiences. The use of the second person plural “we” refers to our collective; the first person singular refers to either Olivia or Danielle.

We come from the southern and central regions of Belize and are pursuing our studies either online or in person at the main campuses of our respective universities. Our circumstances vary: some of us have had to migrate to urban centers to pursue higher education, others

commute from rural villages or towns, while a few live in close proximity to the institutions. Our cultural backgrounds are equally diverse, with representation from Garifuna, Q'eqchi', Mopan, and Yucatec Maya communities.

Through our participation in the focus group sessions and subsequent discussions, we came to recognize both the diversity and the shared dimensions of our educational journeys. For the purposes of this article, we focus on the lived experiences of two female members (Olivia and Danielle) of our group which we believe are in many ways representative of our stories. One resides near her institution, while the other temporarily relocated to an urban area to attend university. Their narratives serve as information-rich cases that showcase our broader, collective experiences of navigating higher education in Belize.

Being Indigenous in Belize

We want to start with a brief reflection on what it means to be Indigenous. Belize does not have a legal framework for recognizing its Indigenous peoples. However, there is a general understanding that the Q'eqchi' Maya, Mopan Maya, Yucatec Maya, and Garifuna are the Indigenous peoples of the country. Belize is a signatory to the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (United Nations, 2007), which serves as a guiding framework.

Being Indigenous, for us, means being "ourselves". But who really can define what it means to be Indigenous better than the people themselves who live and practice the lifestyle. For me, Olivia, being Indigenous is "belonging to a community that shares values, resilience, and cultural continuity." It is about "carrying the strength of our ancestors and honouring their legacies through the preservation of language, food, music, and knowledge." Our definitions of Indigeneity traverses multiple layers of Indigenous identity. We anchor our sense of self in our community and a 'sense of belonging'. Thus, being Indigenous is not merely a personal conviction but a collective identity shaped by our cultural and geographic contexts. Olivia's words remind us that the markers of our identity and knowledge systems have been passed down through generations. Therefore, we find it obligatory to share, inform and educate our peers, our children and our neighbours of who we are and why we are the way we are. Being Indigenous for us, then, is about community, culture, and ancestral ties. We do not have to think about it, it exists naturally and unconsciously.

For many of us being Indigenous is an act of resistance. For Danielle, for example, "To be Maya is to be myself, to speak, to eat, to dress, and to dance." Beyond that however, "I do not want to blend into a society that erases my identity. I will speak for and defend my people, our way of life, and boastfully identify as Indigenous." In a way it is about fighting marginalization, about

“defying the odds” that are against us. Like Danielle, for many of us being Indigenous is about refusing to assimilate, abandoning who we are and who our communities are. In many ways this is embodied in everyday processes of self-identification.

In sum, being Indigenous for us has to do with a sense of our community and our long historical roots. It is about honouring that heritage but it also about resisting the pressures to lose ourselves in our present society.

Going to the University

We agree that attending university is an opportunity, an experience, and a challenge that many of our peers do not have. Education has been instilled in all of us as a pathway toward uplifting both individuals and communities across Belize. Olivia and Danielle for example express having received strong encouragement from their families and teachers to pursue higher education. For Danielle, getting educated meant “getting a good job and a good pay.” For many of us, education is widely seen as a practical means of achieving economic stability and contributing to family and community well-being. Despite the marginalization and barriers our families and communities face, our families regard higher education as an important investment in the future of their children.

Many of our families and communities support us and this is to be celebrated. However, it is important to recognize that additional challenges persist, particularly for Indigenous women. For me, Olivia for example, although my university journey was supported, I was aware that in many communities, especially more conservative ones, women are still discouraged from pursuing higher education. In such communities, the men, or the fathers, place little or no importance on women getting educated as they are told that it is their future spouse who should be the providers. Often in our communities women are not regarded as “providers,” they are seen instead as “care givers.” In such contexts, entrenched community barriers and gender norms can hinder educational aspirations. However, these attitudes are gradually changing, and more Indigenous youth, both men and women are being encouraged to attend university.

In Belize, however, encouragement alone does not guarantee access to higher education. Financial support remains essential to cover tuition, books, transportation, food, and housing. Especially, for some of us who have to relocate from our communities or travel every day, higher education is a heavy financial burden. Olivia’s experience is especially complex:

> *I (Olivia) am from a village in the Toledo District, approximately five hours from Belmopan, where I study. My participation in higher education requires securing funds to meet all my needs, including temporary relocation to the city. Fortunately, I have a financially stable family who is able to support my journey.*

Danielle's experience while sharing some similar challenges, is a little different:

> *I (Danielle) also encountered financial challenges but benefited from living close to the university, which reduced the need for major additional expenses.*

Another significant barrier to attending higher education has to do with emotional, cultural and social challenges of leaving home and entering a different social and cultural space.

> *For me, Olivia, as for many students, attending university entails not only physical relocation but also significant social and psychological challenges. This included being in a place that was culturally different and also not having the emotional support of my family.*

Many of us, like Olivia, must leave our communities and adapt to urban life, where we are expected to navigate unfamiliar academic expectations, social norms, and institutional environments. These demands are further compounded by homesickness, separation from family and friends, and the absence of familiar cultural spaces. We sometimes have to pay a heavy price. For Olivia, for example, "relocation led to a growing sense of distance from aspects of my cultural heritage... I felt I had neglected participation in traditional practices and community life."

The family and community influence serve as powerful motivators for Indigenous students to participate in higher education. However, this support and encouragement also needs to be accompanied by other forms of support to deal with emotional, structural and emotional challenges.

Our experiences underscores the need for structural and holistic responses that include financial aid, culturally responsive support systems, and efforts to bridge the gap between academic life and Indigenous identity.

Throughout the process of accessing higher education, students negotiate their identities through an ongoing dialogue between personal heritage and structural norms.

Navigating Higher Education

Our discussion provides some insights into the wider societal pressures in attending higher education. Within the university space, we face other challenges and opportunities. We negotiate our identities daily within our university space; where, we are tasked with balancing our identities and the demands of the institutions. Our universities privilege a Western view of education that minimizes our experiences. We have to find strategies to balance maintaining cultural norms and obtaining our degrees in Belize. We must emphasize that though we face challenges, we do not stop being Indigenous because we are obtaining a degree. We negotiate our identity, to remain grounded and pursue our dreams.

Feeling Invisible

We many times feel invisible in formal education. It is our reality, many of us feel alienated from. We are forced into a system where cultural identity, perspectives and experiences are often ignored, undervalued or plainly suppressed. The feeling of "not fitting in" can be very overwhelming and oppressive. Danielle, for example reflects about how she felt at the university:

> *I felt "too simple"... I did not fit in. I felt that people looked down on me and that I did not meet the expectations of the university. This made me feel inadequate and out of my comfort zone.*

Similarly, Danielle reflects on feeling alientated:

> *The value of going to the university for me was initially to fulfil the need of paving a career path. However, when I began, I quickly realised that I was different. There are many aspects, but the one I want to highlight is the obvious of being too "simple". Though it was never verbally said to me personally, the generalization in class directly hit me. Maybe I can say*

> *that the phrase "if the hat fits, wear it" really made me wear that invisible "hat." I know, I know, the university is there to teach us, mould us rather, to work in the corporate world and we must look and sound a certain way if we want to excel in that type of world.*

Our reflection provides insights into the tough scenario we face as Indigenous students. We experience institutional spaces that sometimes tell us we are not good enough, that seek to mould us into something different as we seek to realise our aspirations of getting higher education. We cannot ignore the impact of colonial legacies on social realities of exclusion that we must overcome to build a career. As Danielle shares in her reflection:

> *I felt alienated in my own country. I stepped into a new space governed by dominant power structures and cultural norms that differed significantly from what I had experienced. My feelings of being "simple" or not fitting-in reveal a deep sense of being "othered." I not only felt different but perceived that others in the university setting saw me differently. Although no one confronted me directly or verbalized exclusion, the pervasive sense was that I did not belong. This led me to feel that I needed to make significant changes to be accepted.*
>
> *Although I Studied Business Administration and understood the expectations of corporate work, I found that these expectations did not align with my cultural background. My experience underscores a broader mismatch between institutional demands and the realities of our communities. Upon entering university, I was measured against dominant norms shaped by popular and urban culture. My account demonstrates that, while the university may not have been explicitly exclusionary, it implicitly rendered me invisible by privileging dominant ways of knowing, being, and behaving.*

Danielle's narrative sheds light on how the formal and hidden curriculum collectively contributes to the marginalization of our people. The formal curriculum, its content and philosophy is often far from our lived experiences. It is designed instead to produce individuals to enter the labor market. The hidden curriculum, through its norms and unspoken expectations, further marginalizes our identity. For instance, professional standards around dress, speech, and conduct are sharply contrasted with our everyday experiences, reinforcing a divide between institutional norms and our cultural reality.

Dianelle's reflection highlights that higher education can sometimes be spaces of assimilation into dominant society. We face institutions that seek to mould us into a predefined image of success, one that requires us to conform in appearance, behavior, and language. This process

inevitably entails a loss of individuality and cultural connection. Our experiences highlight the tension between formal education and cultural identity, illustrating the emotional and psychological negotiation required to advance academically while remaining rooted in our Indigenous identity.

Our experiences raise a lot of questions about whose identities are affirmed in higher education and how institutional cultures can alienate us students from rural, Indigenous, and lower-income backgrounds by pressuring us to assimilate. More broadly, they reflect the absence of Indigenous ways of knowing in educational structures and the neglect of cultural considerations. Our experiences are examples of the psychological and cultural costs of participating in institutions that are not always inclusive.

Academic pursuits can often lead to a sense of disconnection from our communities. As Olivia points out,

> *Within the university, there are limited opportunities to celebrate my identity or build a supportive Indigenous community. At the university, I do not feel understood or valued, as the institution fails to provide spaces or learning environments that foster a sense of belonging.*

Linguistic Alienation

Attending university in Belize automatically entails using English as the dominant language. This poses an important challenge for us, who do not have English as our first language. To cope with educational demands, we are forced to learn and practice English to the detriment of our languages. This means that we are faced with the reality that our languages are undervalued, discredited and discarded as useless. This further impacts our identity, we are told that our language, a key marker of our identity, is irrelevant in this space. The subjugation of the language leads us to feel inferior and we slowly stop talking our language, especially at the university.

The hidden curriculum also places pressures within and outside of the classroom for us to assimilate. English in this case prevents our full participation in higher academic discussions. This is reflected in Danielle's experience

> *I understand English, but I don't always feel confident speaking it, especially in front of the class. I worry they think I am not smart. I had gone through a psychological and emotional pressure due to feeling insecure. My confidence level declined whenever I was required to speak English because I was not fully comfortable.*

This shows that language is connected to us feeling worthy and feeling open to participate in class. Language becomes a gatekeeper for us to be recognized within the academic space. Being smart often means being able to speak English, while speaking our Indigenous language perhaps means the opposite. This reveals how language insecurity can lead to silence in the classroom and limit our engagement.

Olivia's experience further illustrate the language challenges:

> *When I entered university, writing essays in English was hard. We didn't write like that in high school. For me, not having English as our first language impacted my ability to write well and communicate in the language. In many classrooms, we are encouraged to practice English and discouraged from talking our language.*

Olivia further observes that "It's like they expect us to leave our language at the door. That part of us is not welcome." This shows that the university aims to erase who we are. It does not give opportunities for us to share our languages within the educational spaces. The language as an important barrier is also a space for negotiating identity. Some of us consciously decide to stop speaking our language, while others consciously decide to continue sharing it.

Our experiences show that language can be a barrier and alienate us. The university and it's structures consciously or unconsciously place a higher value on aspects that contribute towards cultural erasure. Universities need to start creating spaces to celebrate and share the languages that are at the core of our identity.

Lack of Support for Indigenous Students

Higher education settings are often not inclusive or adequately responsive to our needs. They do not have dedicated support systems within universities that are necessary to foster our success. We know that there is a lack of targeted mentorship, dedicated scholarships, and open spaces for the affirmation and celebration of our identities. This absence shows that

institutions in words treat us equally, but they fail to implement practices that support equity in reality. By applying a one-size-fits-all model, educational institutions overlook our difference and disadvantage us.

The curriculum in these institutions largely excludes our knowledge systems, languages, and histories, leaving little room for us to see ourselves reflected in the academic content. This exclusion reinforces our marginalization and sends a clear message that our contributions are not valued within the academic space. When curricula are not culturally relevant, we are placed in a position where we must either conform to dominant norms or remain silent. This creates an environment where academic participation becomes a negotiation of identity, often at the cost of being ourselves.

The lack of culturally responsive mentorship is another significant gap we identify. It is important for us to have mentors who understand our background and can provide guidance that is not just academic but also emotional and cultural. The absence of Indigenous mentors or allies who are equipped to support us through challenges such as cultural dissonance, language barriers, and financial hardship leaves us feeling isolated and unsupported. Appropriate mentorship could offer a sense of belonging, validation of cultural identity, and practical strategies to navigate the academic system without feeling pressured to abandon one's roots.

We also note that there is need for structural changes within higher education to accommodate and affirm our realities. Our experiences reflect a broader systemic failure to acknowledge that we come with specific challenges and strengths that must be recognized through intentional support. Institutions must move beyond rhetoric and implement policies, programs, and spaces that actively center our perspectives. This includes developing Indigenous student services, revising curricula, hiring Indigenous faculty, and investing in scholarships and mentorship models that are culturally grounded.

Higher education holds the potential to be a transformative space, but transformation must be inclusive and culturally affirming. Empowerment through education should not require us to sever ties with our identities, languages, and communities. Instead, it should enable us to thrive academically while remaining rooted in who we are. Failing to create such inclusive environments risks alienating the our higher education claims to uplift. Therefore, structural change is not optional, it is necessary for creating an educational system that is truly just and equitable.

Final reflections

Attending Higher Education institutions is a privilege that brings several challenges to us. We have attempted to outline our experiences for the readers to become aware of the challenges we face in the process of obtaining higher education. This essay has demonstrated that attending the university requires us to negotiate our cultural identities with the demands and norms of institutions. We are forced to negotiate within our communities, the university structure, the curriculum, and even as it relates to language. Through sharing our voices, we hope to advance changes in our systems and create inclusive spaces. Changes such as financial support, psycho-social support, targeted academic support for Indigenous clubs, Indigenous mentorship programs and inclusion of Indigenous Knowledge in the curriculum would be a good place for educational institutions to start.

References / Referencias

Akbulut, N., & Razum, O. (2022). Why Othering should be considered in research on health inequalities: Theoretical perspectives and research needs. *SSM – Population Health, 20*, 101286. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101286

Bennet, A. (2008). Education in Belize: A Historical Perspective. The Angelus Press.

Martinez-Cobo, J. (1986). *Study of the problem of discrimination against indigenous populations: Final report*. United Nations. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/publications/martinez-cobo-report.html

Shoman, A. (2011). 13 chapters of a history of Belize. The Angelus Press.

Statistical Institute of Belize (2023). *Belize Population and Housing Census Country Report 2022*.

United Nations (General Assembly) (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2007/en/49353

1. Correo electrónico: 2015112106@ub.edu.bz ↑
2. Correo electrónico: 2019119900@ub.edu.bz ↑
3. Correo electrónico: ajtzibmasewal@gmail.com ↑
4. Correo electrónico: mbolon@galen.edu.bz ↑

5. Correo electrónico: 2023159427@ub.edu.bz ↑
6. Correo electrónico: 2024161818@ub.edu.bz ↑
7. Research team implementing the IDRC funded project “Supporting policies and practices for indigenous groups in institutions of higher education and academic research in Central America” led by Dr. Filiberto Pendos (Galen University).↑
8. (Danielle and Olivia are pseudonyms) ↑

ISSN: 2683-314X

Entre el aula y el territorio: desafíos de la educación superior indígena en Costa Rica

Cristina Fueres Guitarra[1]
Juan Marín Gutiérrez Trejos[2]
Mariela Leandro Muñoz[3]
María Guillén Carvajal[4]
Karina Poveda Coto[5]
William Menchú-Say[6]
Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza



Volcán Arenal, cerca de La Fortuna, Costa Rica. Fotografía: Bernard Gagnon, 2023.
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=146728635

Resumen

Este artículo examina los desafíos que enfrentan las personas indígenas para acceder a estudios de educación superior en Costa Rica, permanecer en ellos y concluirlos, a partir de un diagnóstico desarrollado entre 2024 y 2025 en el marco de un proyecto regional sobre inclusión educativa en Centroamérica. El estudio adopta un enfoque metodológico mixto con énfasis territorial e intercultural, que combina revisión documental, entrevistas semiestructuradas y talleres participativos realizados en 21 territorios indígenas del país.

Los resultados muestran que el acceso a la educación superior está atravesado por múltiples barreras estructurales, entre ellas el desplazamiento territorial hacia zonas urbanas, la discriminación cultural y lingüística, la falta de acompañamiento institucional y los impactos emocionales asociados al desarraigo. Estas dificultades se expresan de manera diferenciada según el territorio, el género y las trayectorias personales, afectando de forma particular a las mujeres indígenas, quienes enfrentan restricciones adicionales vinculadas a estereotipos de género y expectativas comunitarias.

A partir de las voces recogidas, el texto subraya la necesidad de avanzar hacia políticas de educación superior culturalmente pertinentes, que reconozcan el arraigo territorial, la diversidad cultural y las dimensiones emocionales de las trayectorias educativas, promoviendo una inclusión que no implique la renuncia a la identidad indígena.

Palabras clave: educación superior; pueblos indígenas; interculturalidad; experiencias estudiantiles; Costa Rica.

Introducción

En América Latina, aunque existe una gran diversidad étnica y cultural, el acceso de personas indígenas y afrodescendientes a la educación superior enfrenta aun importantes retos, tanto en términos de calidad e inclusión, como de pertinencia cultural.

Estas diferencias persisten a pesar de las luchas históricas por la educación intercultural y de la existencia de marcos normativos y convenios internacionales que reconocen los derechos de los pueblos indígenas, puesto que la aplicación efectiva de dichos derechos continúa siendo limitada en este ámbito (Mato, 2018).

En Costa Rica, ocho pueblos indígenas —huetar, maluku, bribri, cabécar, brunca, ngäbe, brörán y chorotega— habitan 24 territorios legalmente constituidos, que abarcan aproximadamente el 7% del territorio nacional (IWGIA, 2025). Además de la zona de Sixaola, habitada por

población ngäbe, según el Censo Nacional de 2011, se registraron 104,143 personas indígenas, equivalente al 2.4% del total de 4,301,712 habitantes del país (INEC, 2011). Cabe señalar que, aunque en 2022 se realizó un nuevo censo nacional, los resultados específicos relacionados con pueblos indígenas aún no han sido divulgados oficialmente.

Históricamente, el acceso de los pueblos indígenas a la educación en Costa Rica ha estado marcado por la marginación y por políticas educativas que han desconocido sus cosmovisiones (Carvajal *et al.*, 2017). Durante el período colonial, que se extendió desde mediados del siglo XVI hasta la independencia centroamericana en 1821, la educación dirigida a las poblaciones indígenas fue de carácter religioso y orientada a la evangelización, bajo el control del clero. Esta realidad no fue ajena a las comunidades indígenas costarricenses. Posteriormente, con la consolidación del sistema educativo nacional y la adhesión a la Convención de Pátzcuaro en la década de 1940, se promovió un enfoque de *indigenismo integracionista*, que buscaba "superar el atraso" mediante la adopción de la cultura occidental, reprimiendo las lenguas indígenas y afectando la transmisión cultural (Molina Jiménez, 2016; Dengo Quesada, 2010).

A pesar de este sistema discriminatorio, en las últimas décadas se han desarrollado iniciativas para fortalecer la educación intercultural y la participación indígena. Entre ellas destacan la creación de la División de Educación Rural (DER) y los programas de las universidades públicas a través del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y su Subcomisión de Pueblos y Territorios Indígenas (Carvajal *et al.*, 2017; CONARE, 2024). Sin embargo, persisten desigualdades en la calidad de la educación primaria y secundaria, lo que repercute directamente en el ingreso a los estudios de educación superior, permanencia en ellos y su finalización. Zúñiga (2018) señala que para el año 2014 la matrícula en universidades públicas de Costa Rica no superaba los 300 estudiantes indígenas.

Reconociendo la diversidad de contextos de los ocho pueblos indígenas y la falta de estadísticas oficiales desagregadas, que limita la visibilización de las realidades específicas de las y los estudiantes indígenas, este artículo se deriva del *Diagnóstico sobre las condiciones de acceso y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior en Costa Rica*, desarrollado entre 2024 y 2026 en el marco del proyecto regional *Hacia la construcción de políticas de inclusión de indígenas, especialmente mujeres, en las instituciones de educación superior e investigación académica en Centroamérica*, coordinado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá, y con la participación del Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) como institución coordinadora en Costa Rica. El diagnóstico tiene como propósito identificar las barreras,

oportunidades y condiciones diferenciadas que inciden en el acceso, permanencia y egreso de personas indígenas en la educación superior, con el fin de generar insumos para políticas educativas más inclusivas y culturalmente pertinentes, considerando la influencia de las particularidades de los 25 territorios en las trayectorias educativas.

El texto se estructura en tres apartados principales: primero, se expone el enfoque metodológico que orientó la investigación; en segundo lugar, se presentan los resultados a partir de entrevistas y talleres que recogen el sentir de estudiantes, egresados, líderes y lideresas e instituciones; y en tercer lugar se presentan las reflexiones finales acompañadas de los futuros pasos recomendados para reducir la brecha en el acceso a la educación superior de Costa Rica con pertinencia cultural.

Metodología

Para analizar las condiciones de acceso y permanencia de los pueblos indígenas costarricenses en la educación superior, se llevó a cabo un diseño metodológico mixto con enfoque territorial, que combina el consentimiento informado de los participantes con el rigor ético intercultural, respetando la autonomía y autodeterminación de los pueblos, así como el resguardo de sus saberes comunitarios. Para la obtención de la información se desarrollaron dos fases: una de revisión bibliográfica y otra de levantamiento de información primaria, basada en entrevistas semiestructuradas y talleres participativos. Para esta investigación se consideraron los 25 territorios indígenas de Costa Rica, de los cuales 24 son reconocidos oficialmente y uno aún no cuenta con un reconocimiento legal. Se logró la representación de 21 territorios, con un total de 84 participantes en el estudio.

La revisión bibliográfica general evidenció la falta de disponibilidad de datos desagregados relacionados con el acceso de la población indígena a la educación superior en Costa Rica. Respondiendo a esta realidad, se definió un enfoque metodológico cualitativo con énfasis territorial, orientado a incorporar las voces de los pueblos indígenas desde sus propios contextos y particularidades. Para la recolección de información primaria se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas virtuales y presenciales dirigidas a estudiantes activos, personas graduadas, personas que abandonaron sus estudios, y lideresas y líderes comunitarios. Además, se llevaron a cabo tres talleres participativos mediante dos grupos focales: el primero conformado por estudiantes indígenas y el segundo por representantes de instituciones de educación superior. Finalmente, se efectuó un taller de validación con 22 lideresas indígenas pertenecientes a la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica (ANAMUI). Estos

talleres presenciales permitieron conocer la percepción de las personas participantes sobre el acceso a la educación superior de las personas indígenas en sus territorios, y se complementaron con observaciones y entrevistas individuales.

El análisis cualitativo combinó herramientas tecnológicas y enfoques temáticos. La base de datos de entrevistas se organizó en Microsoft Excel, y la codificación y el análisis se realizaron con el software Dedoose (versión 9.0.107).

Resultados: lo que encontramos

La información pública disponible sobre la población indígena en la educación superior costarricense es limitada y dispersa. Algunas instituciones, como la Universidad Estatal a Distancia (UNED), mediante su Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI), reconocen a estudiantes que se autoidentifican como indígenas y gestionan su acompañamiento académico, lo que permite identificar la matrícula indígena en dicha institución (UNED, 2019). Asimismo, estudios focalizados, como el de Blanco Torres *et al.* (2024), también documentan condiciones de ingreso de estudiantes indígenas a la educación universitaria, pero con datos institucionales aislados. No obstante, estos registros no constituyen un sistema nacional unificado que compile información sobre matrícula, permanencia y graduación según la identidad étnica para generar estadísticas desagregadas. Esta situación dificulta la evaluación integral del acceso, la permanencia y la pertinencia cultural en la educación superior desde una perspectiva nacional.

En este contexto, el presente estudio busca aportar evidencia cualitativa desde los territorios indígenas, recuperando voces, trayectorias y experiencias de acceso, permanencia y conclusión de estudios, con el fin de contribuir a visibilizar y comprender esta realidad desde los propios territorios. La información recolectada a través de talleres y entrevistas en el marco del diagnóstico evidencia que el acceso de las personas indígenas a la educación superior y su permanencia en ella están condicionados por múltiples factores, entre ellos el desplazamiento, el desarraigo territorial, la discriminación y la falta de acompañamiento institucional.

En los apartados siguientes se presentan los principales desafíos y condiciones diferenciadas que enfrentan las personas indígenas para acceder a la educación superior, organizados en dos secciones: la primera aborda los desafíos en tres dimensiones, institucional, comunitaria y personal, y la segunda expone casos de aprendizaje y experiencias destacadas en esas mismas dimensiones.

1. Desafíos en el acceso y permanencia

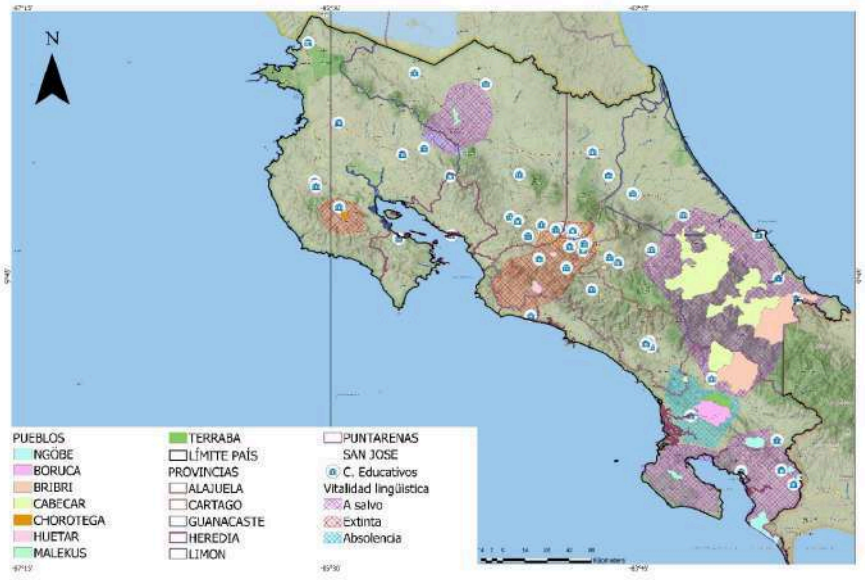
1.1. Desafíos desde las instituciones: desplazamiento y discriminación

El acceso a la educación superior para muchas personas indígenas trasciende el proceso de admisión universitaria. Las grandes distancias geográficas entre los territorios indígenas y los centros de educación superior las obligan, en la mayoría de los casos, a desplazarse hacia zonas urbanas o ciudades (figura 1), lo que genera un desafío multifacético que combina costos económicos, sociales, culturales y emocionales. Esta movilidad puede ser temporal o permanente, según las condiciones familiares, la capacidad financiera y los apoyos institucionales disponibles, que en muchos casos resultan insuficientes. Tal como plantean Blanco Torres *et al.* (2024), los estudiantes indígenas que logran ingresar a la universidad enfrentan procesos de adaptación complejos ante contextos socioculturales distintos, donde la discriminación y el desconocimiento de sus identidades pueden afectar su permanencia y su sentido de pertenencia.

Según lo expresado por la mayoría de las personas entrevistadas, en las regiones más cercanas a los centros urbanos algunos estudiantes logran desplazarse diariamente a las universidades, siempre que las distancias no superen las dos horas, lo que facilita la continuidad académica. Sin embargo, persisten limitaciones vinculadas al acceso a internet y a la disponibilidad de equipos tecnológicos, factores que condicionan el desarrollo de sus estudios.

En los territorios más alejados, la migración hacia las ciudades implica un proceso de adaptación a entornos sociales y culturales distintos, que con frecuencia genera tensión emocional y pérdida de referentes culturales, particularmente durante los primeros años de la trayectoria universitaria. Asimismo, se evidencia que el acompañamiento institucional y las redes de apoyo cultural y comunitario pueden favorecer la permanencia y contribuir a reducir las brechas derivadas del desplazamiento y la desigualdad territorial.

Figura 1. Mapa de localización de los pueblos indígenas de Costa Rica y su nivel de vitalidad lingüística.



Fuente: Elaborado por William Menchú con datos de la Unidad de Acción Climática del CATIE, con base en Vásquez (2007), Soto (2015) y el Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INIL) de la Universidad de Costa Rica (UCR)

En el mapa se representan, en colores sólidos, los ocho pueblos indígenas de Costa Rica. Los polígonos con textura ilustran la escala de pertinencia cultural según la percepción de las personas entrevistadas: la alta pertinencia corresponde a los territorios que conservan sus prácticas ancestrales y emplean el idioma materno como lengua principal, nivel que se asocia a una vitalidad lingüística a salvo; la pertinencia media identifica aquellos donde, aunque aún se habla el idioma materno, predomina el castellano, reflejando un nivel de vitalidad en obsolescencia y el debilitamiento de las prácticas tradicionales; mientras que la baja pertinencia caracteriza los territorios donde la lengua originaria se ha perdido y las costumbres ancestrales se encuentran en proceso de desaparición, considerados de vitalidad extinta. Estos niveles de vitalidad se basan en los criterios lingüísticos propuestos por Vásquez Carvajal (2008), Soto (2015) y el Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INIL) de la Universidad de Costa Rica (s. f.), quienes mencionan que el uso reducido de las lenguas indígenas, junto con su escasa transmisión intergeneracional, las coloca en distintos grados de riesgo de desaparición.

El mapa muestra también, con los íconos de casas, la distribución geográfica de los centros de educación superior en Costa Rica, evidenciando que las zonas centrales del país concentran la mayor cantidad de instituciones, lo que facilita el acceso y reduce los tiempos de desplazamiento para quienes residen en dichas áreas. Por ejemplo, los pueblos cercanos a los centros urbanos, como el pueblo huetar, presentan una mayor concentración de establecimientos educativos. Sin embargo, estas zonas también tienden a experimentar procesos de transformación cultural que inciden en la pertinencia cultural indígena, vinculados

con la adopción progresiva de prácticas y valores occidentales. En contraste, los pueblos más remotos exhiben una menor densidad de centros y mayores distancias entre ellos, lo que constituye un desafío significativo para el traslado cotidiano. Por ejemplo, el pueblo ngäbe, ubicado en el sur del país, evidencia una cobertura más dispersa y trayectos más extensos.

De acuerdo con estudios recientes, la ausencia de políticas institucionales que integren la interculturalidad y la falta de programas de acompañamiento específicos para estudiantes indígenas en la educación superior dejan ver una brecha estructural en las universidades costarricenses (Mato, 2018). Además, según lo expresado por las personas entrevistadas, los procesos administrativos y los criterios de admisión basados en pruebas estandarizadas y en plataformas digitales poco accesibles para quienes provienen de zonas rurales, especialmente de pueblos indígenas, generan obstáculos adicionales que contribuyen a la exclusión educativa. Aunado a lo anterior, la falta de información clara y de apoyo técnico agravan esta problemática, llevando a muchas personas a postergar, abandonar o modificar sus trayectorias educativas.

Mato (2018) y CONARE (2024) coinciden en que estas barreras reflejan la reproducción de desigualdades estructurales y evidencian la necesidad de fortalecer mecanismos institucionales que garanticen un acceso equitativo, acompañado y contextualizado, que considere las dimensiones culturales, sociales y emocionales del aprendizaje. No obstante, la educación superior costarricense mantiene una estructura predominantemente homogénea, basada en criterios estandarizados de desempeño, lo que plantea la necesidad de avanzar hacia modelos que reconozcan y valoren la diversidad cultural, e integren los saberes y modos de aprendizaje propios de los pueblos originarios.

1.2. Retos desde la comunidad: desarraigo territorial

El desarraigo territorial constituye uno de los principales desafíos que enfrentan las personas indígenas para acceder y mantenerse en la educación superior. Más allá de la distancia física que implica migrar fuera del territorio, este proceso conlleva una desconexión cultural y social que afecta la construcción de identidad y el sentido de pertenencia. Desde las comunidades, el desplazamiento se percibe como una ruptura del tejido de la vida colectiva, que abarca desde las redes de apoyo y la organización comunal hasta los vínculos simbólicos asociados a la lengua, la espiritualidad y la transmisión de saberes ancestrales (Mato, 2018; Molina Jiménez, 2016). Estas rupturas generan tensiones emocionales que ponen a prueba la resiliencia de los estudiantes indígenas y condicionan su experiencia educativa.

Las dinámicas comunitarias también inciden en las formas de movilidad, especialmente entre las mujeres. En varias entrevistas se documentaron casos en los que la formación universitaria de las mujeres era vista con recelo y desalentada socialmente, lo que refleja la persistencia de estructuras patriarcales en varios territorios. Como señaló una participante, cuyo nombre nos reservamos: “cuando salen los jóvenes, no hay mucho que decir, es aceptado; pero cuando salen las mujeres no es bien visto, por eso las familias las protegen demasiado”. Este tipo de percepciones fue mencionado de manera reiterada por la mayoría de las personas entrevistadas.

En ese sentido, la reproducción de estereotipos de género restringe el ejercicio de derechos fundamentales, como el acceso a la educación y la autonomía personal (Guevara y Solano, 2017). Una participante expresó que las expectativas impuestas por su entorno limitaban las oportunidades educativas de las mujeres, situándolas en una triple condición de vulnerabilidad: por su identidad étnica, su género y su situación socioeconómica. Diversos autores (CONARE, 2024; Zúñiga, 2018; Mato, 2018) coinciden en que el desarraigo territorial no puede abordarse como una problemática individual, sino como una consecuencia histórica de los procesos coloniales y del modelo educativo nacional, que ha tendido a invisibilizar la diversidad cultural. Frente a este escenario, las comunidades, sus estructuras organizativas y los espacios de participación colectiva se constituyen en recursos esenciales para contrarrestar los efectos del desarraigo, fortaleciendo la identidad, el sentido de pertenencia y la permanencia educativa de los estudiantes indígenas.

1.3. Vivencias personales: efectos emocionales

Las experiencias personales de los estudiantes indígenas al ingresar y permanecer en la educación superior revelan una serie de desafíos emocionales vinculados con el desarraigo, la adaptación cultural y la falta de acompañamiento institucional. Estas vivencias no solo expresan historias individuales, sino que reflejan procesos estructurales de exclusión en contextos académicos que aún no integran plenamente la interculturalidad (Mato, 2018; Torres *et al*., 2024). Los testimonios recopilados muestran sentimientos de nostalgia por la familia, el territorio, la lengua y las costumbres. Estas emociones simbolizan una ruptura con su entorno de origen y con los modos de sentipensar la vida.

Dichas emociones suelen intensificarse durante los primeros años universitarios, cuando la distancia física y simbólica respecto al territorio genera ansiedad, soledad y miedo a la discriminación. En algunos casos, esta situación se traduce en estrés y depresión que inciden directamente en la continuidad de los estudios (UNESCO-IESALC, 2017). Las personas entrevistadas enfatizaron que la presencia de redes de apoyo comunitario y de acompañamiento institucional con enfoque cultural favorece la permanencia y la finalización

académica. Por lo tanto, se vuelven indispensables procesos formativos que integren no solo competencias técnicas, sino también espacios de contención emocional, reconocimiento cultural e interculturalidad. De esta forma, se fortalecen la resiliencia y el sentido de pertenencia de los estudiantes indígenas, elementos clave para su éxito académico y personal.

2. Casos de aprendizaje

2.1. Oportunidades desde las instituciones: programas institucionales

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica ofrece un modelo educativo flexible y territorial que amplía el acceso a la educación superior para la población rural. Este modelo permite equilibrar el estudio con las responsabilidades laborales y familiares (Carvajal *et al.*, 2017). Entre sus programas destaca el Técnico en Gestión Local, un diplomado que forma a líderes comunitarios en planificación y desarrollo territorial con un enfoque intercultural. La formación incluye contenidos sobre los derechos de los pueblos indígenas, lo que capacita a los estudiantes para reconocer, defender y promover sus derechos desde una perspectiva cultural y legalmente informada.

En complemento, el Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI) brinda acompañamiento interdisciplinario a los estudiantes indígenas, integrando apoyo académico, psicosocial y cultural (UNED, 2025). Este programa contribuye a la permanencia y el éxito académico mediante un seguimiento adaptado a las realidades culturales y territoriales de los pueblos originarios.

Aunado a lo anterior, en agosto de 2025, la UNED organizó el I Encuentro Estudiantil Indígena, espacio destinado a fortalecer la identidad cultural y promover la participación de estudiantes originarios en la educación superior pública.

Por su parte la Universidad de Costa Rica, a través de su Sede del Atlántico, incorporó doce estudiantes indígenas cabécares en 2024 y 2025 e implementó apoyos pedagógicos para asegurar su permanencia en condiciones complejas, con predominancia del cabécar como lengua materna.

2.2. Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI): gestión y participación comunitaria

De acuerdo con el Decreto Ejecutivo N.º 37801-MEP, promulgado por el Poder Ejecutivo en 2013, los CLEI tienen cinco responsabilidades principales: proponer nombramientos interinos, representar a la comunidad ante el Ministerio de Educación Pública, fiscalizar la implementación de políticas educativas indígenas, participar en la definición curricular con

enfoque cultural y promover actividades relacionadas con el diálogo comunitario y el mejoramiento de la calidad educativa en los territorios indígenas. En términos normativos, esta figura se aplica principalmente al ámbito de la educación básica y media, donde se reconoce la participación de las comunidades indígenas en la gestión educativa. Sin embargo, dicha representación no se extiende formalmente al nivel de educación superior, lo que limita los espacios de incidencia y la construcción de políticas con pertinencia cultural en ese nivel educativo.

Los hallazgos del diagnóstico muestran que, aunque en la mayoría de los territorios representados por las personas entrevistadas existe la figura del CLEI, su incidencia se concentra principalmente en funciones consultivas vinculadas al nombramiento docente en las escuelas. De las 35 entrevistas realizadas, 25 participantes señalaron que los CLEI mantienen una participación limitada o poco visible en la gobernanza territorial, mientras que 10 personas destacaron su relevancia y potencial como espacios de liderazgo comunitario. En estos casos, los CLEI han aprovechado la quinta función del decreto, relacionada con el diálogo comunitario y la mejora de la calidad educativa, para impulsar acciones orientadas al acceso y permanencia en la educación superior, mostrando capacidad organizativa, autonomía y compromiso con el fortalecimiento de la educación indígena desde el territorio. Un ejemplo significativo de esta dinámica es el CLEI del territorio de Salitre, que ha desarrollado iniciativas propias para favorecer la continuidad educativa y fortalecer los vínculos con universidades públicas. Este caso evidencia cómo la articulación entre estructuras comunitarias y educativas puede generar estrategias locales orientadas a la inclusión y la pertinencia intercultural en la educación superior, reafirmando el papel de los CLEI como actores clave en la construcción de redes territoriales de educación indígena.

Estas experiencias muestran cómo las redes educativas indígenas, articuladas a través de los CLEI, fortalecen la gobernanza comunitaria y contribuyen a una educación con mayor pertinencia cultural. No obstante, aún persisten desafíos para extender estos mecanismos de participación al ámbito de la educación superior.

2.3 Vivencias personales: mujeres transformando su realidad

Las mujeres indígenas entrevistadas sobresalen como protagonistas de cambio social, superando múltiples condiciones para iniciar, retomar o continuar sus estudios. Muchas de ellas no solo buscan su desarrollo personal, sino que también asumen roles de liderazgo dentro de sus territorios. Un ejemplo emblemático es la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas (ANAMUI), conformada por mujeres de los ocho pueblos indígenas de Costa Rica, que busca incidir en transformaciones significativas a nivel nacional desde las realidades y necesidades de los pueblos originarios. Su labor ha abierto caminos para nuevas generaciones, contribuyendo

a la deconstrucción de los roles tradicionales de género en sus culturas. Varias de sus integrantes participaron en el Diplomado en Gestión Local de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), lo que refleja el poder transformador de la educación superior en los procesos de empoderamiento y liderazgo comunitario.

Estas experiencias brevemente expuestas, revelan que la educación va más allá de un proceso académico, es en un fenómeno integral que abarca lo personal, lo cultural y lo político. Subrayan la necesidad de diseñar políticas y programas que potencien este protagonismo femenino indígena, incorporando una perspectiva intercultural y territorial que responda a sus realidades y aspiraciones. El empoderamiento de las mujeres indígenas a través de la educación superior implica no solo la superación de barreras estructurales, sino también la consolidación de liderazgos comunitarios que contribuyen a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Reflexiones finales

La educación superior para las personas indígenas en Costa Rica es un derecho fundamental, y un espacio complejo donde confluyen territorios, lenguas, identidades y formas de vida diversas. Cruzar esa frontera académica implica enfrentarse a múltiples barreras visibles e invisibles, que van desde el desplazamiento físico y el choque cultural hasta la discriminación estructural y la falta de acompañamiento emocional.

El diagnóstico en curso del que se desprende este texto ha evidenciado que dichos desafíos no pueden abordarse únicamente desde una perspectiva institucional ni desde un sistema de educación tradicional, sino que se requiere una aproximación integral que reconozca la interculturalidad, el arraigo territorial y las vivencias emocionales como componentes centrales para una verdadera inclusión.

Cuando se brinda acceso con pertinencia cultural y se implementan mecanismos de acompañamiento que atienden tanto las necesidades académicas como las afectivas y simbólicas, las personas indígenas no solo acceden a la educación superior, sino que también transforman sus comunidades y construyen futuros posibles más justos y diversos.

Este estudio invita a los actores educativos, estatales y comunitarios a repensar y reconstruir las rutas de acceso y permanencia en la educación superior desde una mirada que reconozca las particularidades multiculturales de los pueblos indígenas de Costa Rica.

Como futuros pasos, y recomendaciones

Retomando las voces de las personas entrevistadas y de las participantes de los talleres, surgen propuestas urgentes para favorecer el ingreso a la educación superior y el buen desarrollo de cada una de las carreras seleccionadas. Algunas de las más recurrentes fueron:

1. Acompañamiento comunitario e institucional antes del ingreso y en el proceso de admisión: organizar jornadas informativas, traducir los procesos a las lenguas maternas, ofrecer orientación vocacional y brindar apoyo en trámites para preparar a los aspirantes desde sus territorios.
2. Desarrollo de programas de preadmisión: capacitar en lectoescritura, TICs, matemáticas y comprensión de procesos administrativos, preparando a los aspirantes para enfrentar el proceso académico.
3. Representación indígena en las universidades: garantizar la presencia de personal capacitado culturalmente para atender las necesidades específicas de estudiantes indígenas, creando y fortaleciendo espacios seguros e interculturales en las universidades.
4. Programas de retorno laboral al territorio: asegurar que quienes egresan puedan aplicar sus conocimientos en su comunidad.
5. Articulación con las autoridades indígenas y liderazgos comunitarios: involucrar a las autoridades locales para visibilizar la educación superior como un derecho colectivo y fomentar su apoyo institucional.

Referencias

Blanco Torres, M. J., & Rojas Campos, L. C. (2024). *Factores socioculturales que favorecen la permanencia de estudiantes indígenas bribris en la Universidad de Costa Rica*. Actualidades Investigativas en Educación, 24(2), 1–29. Universidad de Costa Rica. https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.59747

Carvajal, V., Cubillo, K. A., y Vargas, M. (2017). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: Una alternativa de formación. *Revista Electrónica Educare, 21*(3), 1-31. https://doi.org/10.15359/ree.21-3.6

Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2024). *Declaratoria 2024: "Universidades Públicas con los Pueblos Originarios"*. https://www.conare.ac.cr/declaratoria-2024-universidades-publicas-con-los-pueblos-originarios/

Guevara, F., y Solano, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe.* Universidad Nacional. https://repositorio.una.ac.cr/items/7394e16d-dd9d-4e73-aef5-c536f021f085

Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA) (2025). *El Mundo Indígena 2025: Costa Rica*. https://iwgia.org/es/costa-rica/5741-mi-2025-costa-rica.html

Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Universidad de Costa Rica (INIL) (s. f.). *Lenguas indígenas de Costa Rica*. https://inil.ucr.ac.cr/linguistica/lenguas-indigenas-costa-rica/

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011: Territorios indígenas — Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. https://inie.ucr.ac.cr/descarga/KOHA-PDF/Territorios_Indigenas.pdf

Mato, D. (coord.) (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO – IESALC / Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372649https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266010

Molina Jiménez, I. (2016). *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. Editorial Universidad Nacional.

Dengo Obregón, M. E. (2010). *El desarrollo de la formación docente en Costa Rica*. En J. M. Salazar Mora (Ed.), *Historia de la educación costarricense* (pp. 552p). Editorial Universidad Estatal a Distancia. https://editorial.ucr.ac.cr/historia/item/1965-historia-de-la-educacion-costarricense.html

Sistema Costarricense de Información Jurídica (SCIJ) (2013). *Decreto Ejecutivo N.° 37801-MEP: Reforma del Subsistema de Educación Indígena*. Publicado en La Gaceta N.° 135, 15 de julio de 2013. https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=75249&nValor3=93243&strTipM=TC

Soto, M. (2015, 10 de agosto). Poco uso empuja a idiomas indígenas hacia la extinción. *La Nación*. https://www.nacion.com/el-pais/patrimonio/poco-uso-empuja-a-idiomas-indigenas-hacia-la-extincion/62KDCIUPOZHDJHZHRGIDOMJH4Y/story/

Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2019). *Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI).* Universidad Estatal a Distancia. Recuperado 16 de enero 2026 https://www.uned.ac.cr/vida-estudiantil/asuntos-estudiantiles/otras-atenciones/atencion-estudiantes-indigenas

Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2025). *I Encuentro Estudiantil Indígena.* Universidad Estatal a Distancia. https://www.uned.ac.cr/vidaestudiantil/eventos

UNESCO – IESALC. (2017). *Inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior en América Latina: Avances y desafíos*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261635.locale=es

Vásquez Carvajal, A. C. (2008). Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en su educación. *Revista Electrónica Educare, 12*(Extraordinario), 61-66. https://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.6

Zúñiga, X. (2018). Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad* (pp. 117-142). UNESCO – IESALC / Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

1. Correo electrónico: Cristina.Fueres@catie.ac.cr ↑
2. Correo electrónico: Juan.Gutierrez@catie.ac.cr ↑
3. Correo electrónico: mleandro@catie.ac.cr ↑
4. Correo electrónico: maria.guillen@catie.ac.cr ↑
5. Correo electrónico: Karina.povedo@catie.ac.cr ↑
6. Correo electrónico: William.Menchu@catie.ac.cr ↑

ISSN: 2683-314X

Voces ancestrales: la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica

William Menchú-Say[1]
Karina Poveda Coto[2]
Cristina Fueres-Guitarra[3]
Ireana Lara-Damken[4]
Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza

Ileana Moya Obando[5]
Clan Tsiru, asociación Kjala Bata de Alto Pacuare,
Alianza de Mujeres Indígenas de Costa Rica



Participantes durante el encuentro de lideresas de la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas realizado en el CATIE, en junio de 2025. Archivo personal de Karina Poveda

Resumen

Este artículo documenta la conformación de la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica como un proceso organizativo sin precedentes que articula, por primera vez, a lideresas representantes de los ocho pueblos indígenas del país (huetar, maleku, bribri,

cabécar, brunka, ngäbe, bröran y chorotega). Por medio de una metodología participativa que incluyó entrevistas, grupos focales, talleres y visitas de campo, se recopilaron los relatos y experiencias compartidas de las mujeres relacionadas con las problemáticas transversales en áreas culturales, educativas, laborales, territoriales y de salud, así como formas específicas de violencia de género. Como respuesta, la alianza propone diecinueve soluciones estratégicas centradas en el fortalecimiento cultural, la educación intercultural bilingüe, el reconocimiento territorial y el empoderamiento económico. Particularmente, la falta de acceso a la educación se identificó como una de las barreras que enfrentan las mujeres indígenas, en la que la intersección de género, etnia y clase social crea obstáculos para su desarrollo académico y profesional. A pesar de ello, el acceso a la educación parece haber tenido un rol importante en el trayecto de las lideresas de la Alianza, facilitando su organización y su conformación.

Palabras clave: mujeres indígenas; liderazgo femenino; pueblos originarios; participación política; Costa Rica

Introducción

En Costa Rica, los ocho pueblos indígenas representan el 2.4% de la población (IWGIA, 2024), equivalentes a aproximadamente 121,000 personas según el Censo 2022 (INEC, 2023). Estos pueblos se componen de ocho grupos étnicos, (1) huetar, (2) maleku, (3) bribri, (4) cabécar, (5) brunka (boruca), (6) ngäbe, (7) bröran (térraba) y (8) chorotega, distribuidos en 24 territorios oficiales, además de la comunidad de Sixaola, localizados en siete provincias del país (IWGIA, 2024).

En este contexto, aunque Costa Rica es una sociedad heterogénea y étnicamente diversa, distintos estudios han mostrado que persiste una percepción social que deslegitima esta diversidad cultural. Según Solano *et al.* (2023: 22), "para el año 2019, el 8% de la población entrevistada consideró que ya no existen pueblos indígenas en el territorio nacional y un 9% reflexionó que es un sector de la población sin interés en participar de la dinámica nacional". Estos datos evidencian tanto el desinterés como las formas de discriminación histórica hacia los pueblos indígenas, a quienes con frecuencia no se les reconoce su legado y se les ha estigmatizado con prejuicios que los califican como no trabajadores, carentes de educación o poco desarrollados.

En el ámbito educativo, estas percepciones discriminatorias se traducen en barreras que impiden el acceso, permanencia y éxito académico de las poblaciones indígenas. Para las mujeres indígenas, esta situación se agudiza, creando lo que las propias lideresas describen como "un laberinto sin salida" donde cada puerta que logran abrir revela nuevos obstáculos,

como la falta de información, el acceso, falta de acompañamiento de instituciones y los costos asociados al estudio. Las lideresas también expresan que “cuando una mujer indígena llega a la universidad, no solo carga con el peso de representar a su comunidad, su clan, su familia, sino que, debe demostrar constantemente que merece estar ahí, que no es una excepción sino el resultado de una lucha constante para adquirir el conocimiento occidental”. Esta situación termina creando un ciclo en el que las mujeres no pueden acceder, o los abandonan, a espacios educativos que les sumen herramientas para organizarse y hacer frente a la discriminación y exclusión desde su propia construcción colectiva.

Por otro lado, las mujeres indígenas enfrentan una triple discriminación: por ser mujeres en una estructura patriarcal, por ser indígenas en un contexto de colonialidad persistente y por pertenecer a sectores económicamente precarizados (Curiel, 2007). En el contexto educativo, esta triple discriminación se manifiesta con comentarios particularmente crueles, excluidas de los sistemas educativos escuchando constantemente, por ser mujeres, que “las mujeres no necesitan estudiar”, por ser indígenas, que “no tienen capacidad intelectual”, y por su condición socioeconómica, “la educación no es para pobres”. Esta interseccionalidad de opresiones extiende las barreras a los espacios de toma de decisiones, y continúa con ciclos de exclusión que se transmiten generacionalmente.

Lo anterior puede explicar la ausencia de representación de las mujeres indígenas en espacios de toma de decisiones e incidencia política en Costa Rica, si se suma a esta problemática la desarticulación de los sistemas de gobernanza tradicionales, a causa de la imposición de estructuras jerárquicas occidentalistas (Hernández y Suárez, 2008). Aunque, según Muñoz (2024), la representación femenina en el ámbito político alcanzó un 47.62%, estas cifras no reflejan la realidad de las mujeres indígenas, cuya participación sigue limitada por barreras estructurales vinculadas con su estatus social, económico y cultural.

Por otro lado, la fragmentación del territorio indígena en 24 territorios distribuidos en siete provincias constituye un obstáculo para la movilización y la coordinación entre pueblos. Esta dispersión provoca que las problemáticas específicas de las mujeres indígenas se aborden de forma aislada y, al mismo tiempo, facilita que las instituciones estatales desconozcan las estructuras organizativas propias de los pueblos originarios, generando un vacío de representación (Sieder, 2017).

En relación con el tema de educación, la fragmentación territorial obliga a las mujeres indígenas que buscan estudios superiores a abandonar sus territorios, perdiendo sus redes de apoyo y desconectándose de sus saberes ancestrales. Esta fragmentación ha resultado en la ausencia total de programas universitarios diseñados desde y para las cosmovisiones

indígenas. Además, debilita la capacidad de incidencia política a nivel nacional, lo que, a su vez, dificulta la articulación de una agenda común que responda a las dinámicas y necesidades de las lideresas indígenas.

En este contexto surge la necesidad de articular las voces de las mujeres indígenas para avanzar en el reconocimiento y cumplimiento de las obligaciones del Estado hacia los pueblos originarios, lo que da origen a la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica. Esta iniciativa no sólo representa una respuesta táctica frente a la marginalización histórica, sino que también representa un proceso de reconstitución del tejido social y político de las mujeres indígenas, recuperando formas ancestrales de organización colectiva adaptadas a los desafíos contemporáneos. Autoras como Lugones (2008) denominan a estos espacios como "resistencia a la colonialidad del género", puesto que se constituyen espacios de mujeres indígenas donde los procesos de organización colectiva trascienden a la agregación de demandas individuales para constituirse como una propuesta política integral orientada a cuestionar los elementos de exclusión de un sistema patriarcal occidental.

En este artículo se presenta una síntesis del proceso de consolidación de la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica, concebida como una experiencia organizativa que conjuga estrategias de resistencia, recuperación cultural y participación política. El documento se estructura en tres apartados principales: primero, se expone el enfoque metodológico que orientó la investigación; en segundo lugar, se presentan los resultados, que reconstruyen el proceso histórico de conformación de la Alianza a partir de entrevistas, talleres y la información sistematizada por las propias lideresas; y, finalmente, se desarrollan las conclusiones, que evidencian los aportes de este tipo de colectivos para fortalecer espacios de articulación propios de las mujeres indígenas como mecanismos para incidir en la reducción de las brechas de discriminación estructural y para promover acciones con pertinencia cultural.

Metodología

Este estudio se realizó con un enfoque cualitativo, participativo e intercultural, empleando información proveniente de entrevistas semiestructuradas, talleres, visitas de campo y encuentros de lideresas, que han sido parte del acompañamiento técnico brindado por el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) a la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica.

El trabajo se sustentó en cuatro fuentes principales de información. En primer lugar, los talleres realizados durante el Encuentro de la Alianza el 4 de septiembre de 2024, en los que se construyó colectivamente la identidad de la Alianza, se identificaron problemáticas y

demandas de las comunidades, y se generaron propuestas de solución. Estos insumos se consolidaron en la Agenda de Trabajo de la Alianza, documento central para el análisis. En segundo lugar, se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas presenciales y virtuales en 21 territorios indígenas, en el marco del proyecto regional CIESAS-IDRC que implementa CATIE en Costa Rica, con el fin de analizar condiciones de ingreso, permanencia y abandono de las personas indígenas a la educación superior, así como factores personales, familiares, comunitarios e institucionales que condicionan estos procesos. Estas entrevistas revelaron testimonios sobre las barreras que enfrentan las mujeres indígenas en su trayectoria educativa.

Como tercera fuente se consideró la visita de campo realizada en marzo del 2025 a la Asociación de Mujeres Indígenas Cabécar Kjalá Bata de Alto Pacuare, para dar seguimiento a la agenda de la Alianza y fortalecer el trabajo colaborativo, documentando experiencias, problemáticas prioritarias e iniciativas locales de fortalecimiento cultural, educativo y ecológico.

Finalmente, en el marco del proyecto CIESAS-IDRC-CATIE se realizó el encuentro de lideresas del 13 al 15 de junio de 2025 en las instalaciones del CATIE, lo que permitió validar hallazgos en el tema de la educación superior, y reflexionar sobre la visión, misión, y priorización de las líneas de acción y la organización interna de la Alianza.

Resultados

Del silencio a la organización colectiva

Los orígenes

La Alianza Nacional de Mujeres Indígenas surge como una iniciativa liderada por mujeres del territorio cabécar de Alto Pacuare, quienes, desde su experiencia comunitaria, buscaron trascender los límites de la acción local para generar incidencia política y social a nivel nacional y proponer soluciones articuladas desde sus propias cosmovisiones y conocimientos ancestrales. Sus primeras acciones se remontan al año 2023, cuando se elaboró un documento de recopilación de las historias y experiencias de lideresas como Noyle Salazar Murcia, Stephanie Blanco, Mirna Román, Yanory Rojas Morales, Sandra Obando y Elides Rivera. Estos testimonios revelaron patrones comunes de exclusión y resistencia, además de compartir la visión de construir una red nacional de mujeres indígenas comprometidas con la defensa de una cultura e identidad que sigue viva y transmitiéndose de generación en generación en busca de justicia, pertinencia cultural y de su territorio.

La construcción de una red nacional

El proceso de articulación de la alianza se materializó a través de encuentros estratégicos que permitieron el reconocimiento mutuo, el intercambio de experiencias y la construcción de confianzas entre lideresas de diferentes territorios. Cabe destacar que varias de estas lideresas formaron parte del programa de extensión universitaria para Técnico en Gestión Local de la Universidad de Educación a Distancia (UNED). El primer conversatorio, realizado en la Universidad de Costa Rica en Turrialba en septiembre de 2023, constituyó un hito fundacional al convertirse en el primer espacio colectivo en el que las participantes compartieron reflexiones sobre su cultura, identidad y legado en la sociedad costarricense. Posteriormente, en octubre del mismo año, se llevó a cabo el encuentro *Historias No Contadas*, que reunió a 22 mujeres indígenas de diversos pueblos originarios en el Colegio de Abogados de Costa Rica. Este espacio permitió visibilizar experiencias de resistencia, reafirmar la importancia del liderazgo femenino y avanzar en la construcción de una agenda común. El proceso culminó en el II Encuentro Nacional, celebrado en CATIE, Turrialba, en septiembre de 2024, donde más de 70 personas consolidaron oficialmente la Alianza con la participación de 46 lideresas representantes de la mayoría de las naciones indígenas del país. Este evento fue un momento histórico de reconstitución del tejido organizativo de las mujeres indígenas a nivel nacional, al oficializar la creación de la Alianza como un colectivo con capacidad de incidencia en la defensa de derechos, la pertinencia cultural y la visibilización de las mujeres indígenas.

De cara al 2026, se espera la realización de un nuevo encuentro nacional con la representación de las ocho naciones indígenas, con el propósito de ampliar la base organizativa de la Alianza, fortalecer los vínculos interinstitucionales y sumar esfuerzos colectivos hacia la construcción de una sociedad más justa, intercultural e inclusiva.

Problemáticas identificadas

Como resultado del segundo encuentro de la Alianza, se elaboró una Agenda de Trabajo de la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas, que detalla las problemáticas que viven las mujeres indígenas, sus fortalezas comunitarias y las propuestas de transformación. Esta agenda constituye un instrumento estratégico para la incidencia política, la planificación de acciones interterritoriales y el fortalecimiento del liderazgo femenino indígena a nivel nacional. Las siete problemáticas centrales que afectan de forma diferenciada a las mujeres indígenas en Costa Rica se presentan a continuación:

1. **Pérdida de identidad cultural**: Influencia occidental que aleja a jóvenes de tradiciones y lenguas ancestrales.
2. **Educación sin pertinencia cultural**: Sistema educativo que excluye enfoques interculturales y profesionales indígenas.

3. Falta de servicios básicos: Carencias en agua potable, telecomunicaciones y transporte, además de brecha digital.
4. Explotación laboral: Abuso por empresas extractivas y desestimación de cargos ancestrales.
5. Derechos territoriales vulnerados: Ausencia de reconocimiento jurídico y presencia de terceros en tierras indígenas.
6. Deterioro del bienestar comunitario: Aumento de alcoholismo, drogadicción, depresión y suicidio entre jóvenes.
7. Violencia contra mujeres indígenas: Violencia intrafamiliar, política, sexual y machismo estructural.

Esta agenda realza que, de estas siete problemáticas, cinco están directamente relacionadas con procesos educativos o tienen implicaciones educativas profundas (1,2,3,5,7), lo que subraya la importancia del tema educativo en las preocupaciones de las mujeres indígenas

Fortalezas comunitarias

Dada la diversidad cultural de los 7 pueblos de Costa Rica, es importante identificar fortalezas y elementos en común que apoyen la identificación y apropiación con la Alianza y den un punto de apoyo común que sostenga los procesos de trabajo para el reconocimiento de esta diversidad. Como parte de esto, las participantes destacaron tres fortalezas fundamentales: la identidad cultural sólida con saberes ancestrales transmitidos por generaciones, la riqueza cosmogónica y los valores de respeto que fundamentan las raíces comunitarias.

Cabe destacar que las fortalezas de identidad cultural y riqueza cosmogónica son una de las preocupaciones de las mujeres, ya que la discriminación y la imposición de la cultura occidental están causando su pérdida. A lo largo de las entrevistas, talleres, encuentros y reuniones, han señalado la importancia de incluirlos en los procesos educativos para hacer frente a esta problemática.

19 propuestas para la transformación

Las mujeres construyeron colectivamente 19 propuestas organizadas en cinco ejes estratégicos que constituyen una agenda integral de transformación. Estas propuestas, nacidas del liderazgo y la experiencia de las mujeres indígenas, buscan un desarrollo integral y sostenible a través de un enfoque culturalmente respetuoso y participativo.

Fortalecimiento económico: (1) agrupaciones para la comercialización y comercio justo. (2) Seguridad alimentaria sostenible.

Educación intercultural: (3) Educación intercultural bilingüe en todos los niveles. (4) Instituciones de educación superior dirigidas por pueblos indígenas.

Reconocimiento cultural y legal: (5) Censos específicos y reconocimiento de clanes. (6) Integración de tradiciones en la educación nacional. (7) Lenguas originarias como patrimonio cultural. (8) Normas contra discriminación étnica.

Participación política y derechos: (9) Consultas previas libres e informadas, (10) Cumplimiento de convenios internacionales. (11) Reconocimiento de estructuras de gobernanza. (12) Licencias para empresas responsables.

Empoderamiento femenino: (13) Programas de empoderamiento para mujeres. (14) Fortalecimiento de la Alianza. (15) Encuentros comunitarios inclusivos. (16) Capacitación organizacional. (17) Atención en salud culturalmente pertinente. (18) Espacios recreativos y culturales. (19) Uso estratégico de tecnología.

De estas 19 propuestas, 12 están directa o indirectamente relacionadas con procesos educativos, lo que confirma la centralidad del tema educativo en la agenda de la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas.

La Alianza en acción

Reconocimiento institucional

La consolidación de la Alianza se materializó a través de la firma de un documento de compromiso respaldado por nueve instituciones estratégicas: la Embajada de Bolivia, el Hospital William Allen Taylor, la Embajada de Canadá, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), el CATIE, el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), la Universidad Técnica Nacional (UTN), y el Instituto de Desarrollo Rural (INDER), y el apoyo de la diputada Rosaura Méndez. Si bien todas estas instituciones firmaron el compromiso, la UTN y el INDER brindaron apoyo puntual con el transporte de algunas personas, mientras que el ITCR y el CATIE han sido las únicas instituciones que han traducido este respaldo en apoyo activo y sostenido, contribuyendo de manera integral con transporte, acompañamiento técnico, logístico, financiero, entre otros, lo que refleja el reconocimiento y apoyo de la relevancia del tema educativo en la agenda de la Alianza.

Prioridades 2025-2026

La Alianza definió cinco prioridades: (1) fortalecimiento interno, (2) educación universitaria para jóvenes indígenas, (3) revitalización de lenguas originarias, (4) uso estratégico de tecnología, y (5) vínculos efectivos con instituciones estatales. Es notable que tres de estas cinco prioridades están directamente relacionadas con procesos educativos, confirmando la centralidad de este tema en la agenda de la Alianza.

Discusión y conclusiones

La conformación de la Alianza Nacional de Mujeres Indígenas representa un momento histórico en la organización del liderazgo y empoderamiento femenino indígena costarricense que trasciende las demandas sectoriales para constituirse en una propuesta política integral que elimine la exclusión en un sistema de gobernanza occidental. Las problemáticas identificadas por las participantes reflejan patrones de exclusión que requieren transformaciones profundas en las políticas públicas, pero también en las estructuras sociales y culturales que perpetúan la marginalización (PNUD, 2022). La comprensión de esta complejidad únicamente puede realizarse desde las propias voces de las mujeres indígenas, las cuales han comenzado a sistematizar estas voces y sus acciones para erradicar la exclusión del colonialismo y ser reconocidas desde sus propios sistemas de gobernanza y gestión.

Las 19 propuestas estratégicas desarrolladas por la Alianza constituyen una hoja de ruta integral para la transformación de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, pero requieren el compromiso decidido del Estado costarricense y el apoyo de organizaciones no gubernamentales para su implementación. Estas propuestas no pueden ser abordadas de manera sectorial, sino que requieren un enfoque intersectorial e intercultural que reconozca la integralidad de la experiencia indígena en cada uno de los procesos, respetando así su identidad cultural.

El tema de la educación debe considerarse de forma transversal en los procesos de organización de las mujeres indígenas y de transformación de sus realidades. Para el primero, el acceso a este derecho podría jugar un papel en la formación de capacidades y liderazgos que generen incidencia fuera de sus comunidades. Por otro lado, durante estos procesos las mujeres señalaron la educación con pertinencia cultural como uno de los pasos clave para fortalecer a sus comunidades, consolidar su identidad y hacer frente a la discriminación. Por último, es importante hacer un análisis de cómo las instituciones educativas que han acompañado el proceso de conformación y fortalecimiento de la Alianza pueden seguir aportando al proceso.

La Alianza se consolida como un espacio de articulación en defensa de territorios, lenguas, derechos y conocimientos ancestrales. Su conformación por lideresas de las ocho naciones indígenas de Costa Rica marca un hito importante en la organización política femenina indígena, representando un llamado a la sociedad costarricense para reconocer y valorar la riqueza cultural y el liderazgo de las mujeres indígenas. A pesar de las múltiples barreras estructurales que enfrentan, las mujeres indígenas poseen capacidades organizativas y propositivas que pueden contribuir significativamente a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Su experiencia es un referente valioso para otros procesos de organización de mujeres indígenas en América Latina.

En este sentido, la experiencia de la Alianza constituye no solo una práctica de empoderamiento, sino también un referente para comprender cómo las mujeres indígenas reconfiguran sus formas de agencia política en un contexto de racismo estructural, fragmentación territorial e histórica exclusión institucional. Por ello, es fundamental reconocer que todo el trabajo aquí presentado apenas es el principio de un largo trayecto de transformación social, cuyo propósito es que las generaciones futuras de mujeres indígenas puedan ejercer plenamente sus derechos, conservando sus raíces ancestrales y culturales, mediante la transmisión de conocimientos que se proyectan como pilares fundamentales para una construcción de una sociedad verdaderamente intercultural e inclusiva.

"Ser indígena es tener raíces que perduran en el tiempo y fortalecen nuestras comunidades. Hoy más que nunca, las lideresas indígenas reclaman un Estado inclusivo, una educación con identidad y un futuro libre de violencia y discriminación"

Referencias

1. Arroyo, A. (2025, 8 de marzo). Participación política de las mujeres en Costa Rica aumenta, pero violencia, cuotas de poder y financiamiento siguen como barreras. *El Observador*. https://observador.cr/participacion-politica-de-las-mujeres-en-costa-rica-aumenta-pero-violencia-cuotas-de-poder-y-financiamiento-siguen-como-barreras/
2. Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas,* (26), 92-101. https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26/298-critica-poscolonial-desde-las-practicas-politicas-del-feminismo-antirracista
3. Hernández, Rosalva. y Suárez Liliana. (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra. España. https://www.researchgate.net/publication/259389888_Descolonizando_el_Feminismo

4. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2023, 19 de julio). *Población total de Costa Rica es de 5 044 197 personas*. https://inec.cr/noticias/poblacion-total-costa-rica-5-044-197-personas
5. International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA) (2024). *El Mundo Indígena 2024: Costa Rica*. https://iwgia.org/es/costa-rica/5482-mi-2024-costa-rica.html
6. Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa,* (9), 73-101. https://doi.org/10.25058/20112742.340
7. *Memorias del II encuentro Nacional de Mujeres Indígenas de Costa Rica. 2024, CATIE, Turrialba. Costa Rica*.
8. Muñoz Ixchel. (2024) Concejos municipales eligieron directorios con mayor participación de mujeres. *El Mundo. CR.* https://elmundo.cr/municipales/concejos-municipales-eligieron-directorios-con-mayor-participacion-de-mujeres/?fbclid=IwY2xjawPXeABleHRuA2FlbQIxMABicmlkETFDYVBVZjE5NE41Q1FEbm9uc3J0YwZhcHBfaWQQMjIyMDM5MTc4ODIwMDg5MgABHusav6JpY7tKknsvc-lB6bC0BO0_7NaKx1YUAncawHkoUQnsupOvs5XKPAJr_aem_xUfNwb1w7E1_PVRo7K6opA
9. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2022). *Diagnóstico de la Participación Política y Liderazgo de Mujeres Indígenas en América Latina*. https://www.undp.org/es/mexico/publicaciones/diagnostico-de-la-participacion-politica-y-liderazgo-de-mujeres-indigenas-en-america-latina
10. Robles Santana, M. A. (2012). ¿Ciudadanas? Mujeres indígenas en Costa Rica: Problemática histórica e historiográfica sobre su acceso a la ciudadanía. *Diálogos: Revista Electrónica de Historia, 13*(2), 48-67. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-469X2012000200002
11. Solano, E. (2004). La población indígena en Costa Rica según el censo 2000. En Rosero-Bixby, L. (ed.), *Costa Rica a la luz del censo del 2000* (pp. 341-373). Centro Centroamericano de Población, Universidad de Costa Rica. https://ccp.ucr.ac.cr/noticias/simposio/pdf/solano.pdf
12. Solano Acuña, A. S., Cordero Cordero, S., y Rodríguez Brenes, S. (2023). Racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas en Costa Rica: Un caso de historia reciente. *Conjeturas Sociológicas, 11*(31), 10-30. https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2713
13. Sieder, R. (2014). *Indigenous Women's Struggles for Justice in Latin America.* NACLA Report on the Americas, 47(4), 22–23. https://doi.org/10.1080/10714839.2014.11721808

1. Correo electrónico: William.Menchu@catie.ac.cr ↑
2. Correo electrónico: karina.poveda@catie.ac.cr ↑
3. Correo electrónico: Cristina.Fueres@catie.ac.cr ↑

4. Correo electrónico: Ireana.Lara@catie.ac.cr ↑

5. Correo electrónico: ileobando.29@gmail.com ↑

ISSN: 2683-314X

“Los indígenas no estudiamos lo que queremos, estudiamos lo que podemos”: Barreras geográficas al acceso a la educación superior en Guatemala

Ana Vides [1]
Vanessa Granados [2]
Ana Lucía Solano [3]
Iris Villegas [4]
Universidad del Valle de Guatemala



Vista del Lago de Atitlán desde Sololá. Fotografía: Vanessa Granados, 2025.

Resumen

Este artículo analiza las barreras geográficas que enfrentan las personas indígenas para acceder, permanecer en, y concluir estudios de educación superior en Guatemala, mostrando cómo la distancia opera como un obstáculo multidimensional que se entrelaza con desigualdades económicas, sociales y culturales. A partir de testimonios de mujeres indígenas y de un diagnóstico territorial más amplio, las autoras evidencian que el acceso a la universidad no depende únicamente de la vocación o el mérito académico, sino de factores estructurales como el lugar de nacimiento, la etnia, la capacidad económica familiar y la disponibilidad de transporte.

Palabras clave: educación superior; estudiantes indígenas; barreras geográficas; desigualdad territorial; Guatemala

La barrera de la distancia

Karla[5] relata que su comunidad está lejos del centro donde estudia, lo que implica un trayecto largo, costoso e inseguro, una realidad común para miles de estudiantes indígenas en Guatemala. La limitada oferta académica en su municipio ha marcado su trayectoria: “Las carreras son bastante básicas… lo más típico son los profesorados o pedagogía. Pero hay jóvenes que sueñan con ser ingenieros o médicos”, reflexiona. Además del tiempo, la distancia representa un alto costo económico: “No contamos con vehículo, usamos transporte público y no todos tenemos capacidad de pagar un pensionado o un lugar donde vivir en otro lado”. Para ella, la falta de opciones refuerza las desigualdades y limita la libertad de elegir un futuro profesional. Su visión de futuro es clara: descentralizar la oferta educativa para garantizar más opciones y diversidad de carreras para la juventud indígena.

Corina está por graduarse tras un camino marcado por múltiples traslados. Su meta siempre fue estudiar psicología social, pero en su región no existía esa carrera. “Me tocaba moverme de la aldea al municipio, luego al departamento, y todavía a otra aldea donde estaba la universidad. Era bien desgastante”, recuerda. El esfuerzo diario no solo implicaba cansancio físico, sino también menos tiempo para estudiar o trabajar. Aun así, Corina reconoce avances: “Hace diez años era raro escuchar de una indígena graduada; ahora empieza a normalizarse”. Para ella, estos cambios son una señal de esperanza, aunque todavía persisten enormes retos para que más jóvenes puedan acceder a la universidad sin tantos sacrificios.

Maribel conoce mejor que nadie el costo de la distancia: durante años viajó tres horas diarias desde su comunidad para llegar a la universidad. “Mis clases comenzaban a las 7:00, tenía que salir a las 4:15. Es como ir a dormir a la calle”, cuenta. Ese esfuerzo le impidió participar en la vida universitaria: “Me hubiera encantado estar en actividades extracurriculares, pero el transporte lo hace imposible”. Además, las largas jornadas le dejaban poco espacio para descansar y para compartir con su familia. A diferencia de quienes podían quedarse en la ciudad, ella debía regresar a diario a su comunidad, lo que representaba un desgaste constante. Esta es una realidad compartida por muchos estudiantes indígenas que no pueden costear alojamiento en centros urbanos, donde la educación superior sigue concentrada y es poco accesible.

Las tres experiencias presentadas arriba, de mujeres indígenas en su búsqueda de estudios superiores, no representan experiencias aisladas. Más bien, constituyen la vivencia personal de un estado centralizado, con prioridades particulares de inversión y una precariedad generalizada. La distancia y barreras geográficas son también el resultado de las desigualdades económicas y culturales que se viven en el país, creando un sistema donde el acceso a la educación superior no depende del talento o la vocación, sino del lugar de nacimiento, la etnia, la capacidad económica familiar y la disponibilidad de transporte adecuado.

Es importante resaltar que cuando se habla de distancia o barreras geográficas, no nos referimos solamente a los kilómetros que separan a una persona de un servicio educativo, sino a las barreras invisibles que impiden el acceso a dichos servicios. Incluso cuando las instituciones educativas pueden estar a pocos kilómetros, los riesgos y los costos asociados (tanto económicos como sociales) para acceder a ellas resultan prohibitivos para muchas personas indígenas. Como evidencian las experiencias presentadas al inicio, el acceso está determinado tanto por la disponibilidad de servicios como por las posibilidades de las personas de acercarse a ellos.

Este artículo busca visibilizar las barreras geográficas que enfrentan las personas indígenas para acceder a la educación universitaria en Guatemala y cómo se vinculan o generan otras barreras. Forma parte de un estudio regional más amplio desarrollado en México, Costa Rica, Guatemala y Belice, cuyo propósito es generar propuestas de políticas y prácticas que fortalezcan la participación y el liderazgo indígena —con especial énfasis en las mujeres— dentro de las universidades y centros de investigación.

La metodología incluyó un diagnóstico integral para identificar los factores que facilitan o limitan el ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes indígenas en la educación superior. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a personas que cursaban estudios universitarios, ya se habían graduado o habían abandonado sus carreras. Asimismo, se llevaron

a cabo grupos focales con docentes, personal administrativo y representantes de organizaciones vinculadas a la ampliación de oportunidades educativas. Este proceso permitió recoger tanto experiencias personales como la visión institucional sobre los retos y posibles vías de solución.

Guatemala, un país diverso, pero profundamente desigual

Guatemala es un país multicultural: casi la mitad de la población es indígena (43.7%) principalmente maya, además de los pueblos xinca y garífuna. Sin embargo, esta riqueza cultural contrasta con profundas desigualdades sociales y económicas:

> El sistema educativo está fuertemente centralizado, con baja inversión pública y pocas oportunidades para las comunidades indígenas.
>
> Solo 5 de cada 100 guatemaltecos acceden a estudios universitarios, pero en departamentos predominantemente indígenas el porcentaje cae a menos de la mitad.
>
> Según la UNESCO (2020), apenas 3.8% de la población indígena cursa estudios superiores, frente al 17.5% de la población no indígena.

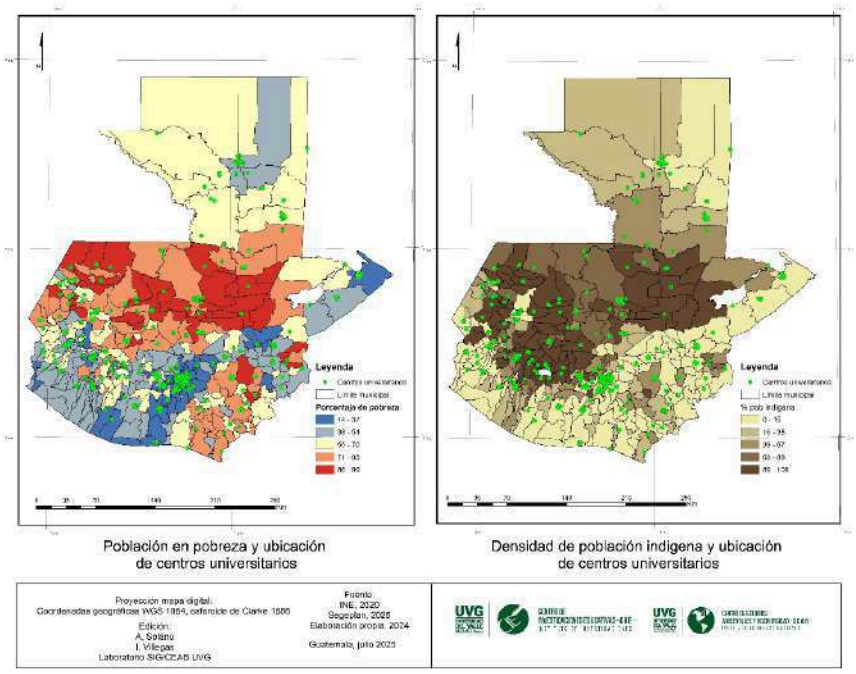
Desigualdad, oferta académica y geografía

Los siguientes mapas ilustran cómo diversas condiciones territoriales se entrelazan e impactan el acceso a la educación superior en distintas regiones de Guatemala. Muestran la distribución de centros de educación superior (los cuales no necesariamente implican la presencia de un campus universitario), el porcentaje de la población que vive en pobreza y la densidad de población indígena por región,

Resulta notable observar que las zonas con predominio de población indígena (maya, xinka y garífuna) coinciden con las áreas de mayor pobreza en el país, lo cual refleja la baja inversión estatal para cubrir los servicios básicos en estas regiones. A mayor densidad de población indígena, mayores son los índices de pobreza y pobreza extrema (INE, 2019).

En cuanto a la distribución de centros de estudios universitarios a lo largo del territorio guatemalteco, es importante mencionar que el 49.9% de establecimientos se ubica en cabeceras departamentales, las cuales tienden a tener un nivel de urbanización más alto que los territorios rurales y densidades de población indígena menores al resto del departamento. El 21% de los campus universitarios se ubica en el Departamento de Guatemala.

Asimismo, resulta relevante señalar que alrededor del 90% de los puntos marcados en los mapas que no están en las cabeceras constituyen centros universitarios que, más que contar con un campus propio, tienen solamente una oficina que provee servicios administrativos, o bien, funcionan en las tardes en instalaciones de colegios privados con los que mantienen acuerdos para las carreras que se imparten presencialmente. Aun cuando este modelo ha implicado una apuesta por la ampliación de la oferta educativa en distintas regiones, estos centros tienden a ofrecer una limitada variedad de opciones formativas, entre las cuales se encuentran principalmente profesorados, licenciaturas en trabajo social y técnicos profesionales para las industrias locales.



La barrera geográfica, un obstáculo multidimensional

Los testimonios presentados al inicio de este artículo recogen vívidamente la manera en la que estos factores estructurales se presentan en las experiencias individuales de las personas en función de sus identidades. Como se mencionó anteriormente, ser indígena en Guatemala aumenta la probabilidad de vivir en pobreza, ubicarse en el área rural y, en general, tener menos oportunidades de desarrollo educativo. Las experiencias de estas personas ilustran cómo las barreras geográficas, económicas y sociales se entrelazan, creando obstáculos multidimensionales para estudiantes indígenas que buscan acceder a la educación superior. Reconocemos que las experiencias individuales son complejas por una multiplicidad de

factores, por lo que un análisis desde la perspectiva de accesibilidad, inversión del Estado y condiciones de vida puede ser útil para explicar las experiencias individuales de las personas entrevistadas.

Las barreras geográficas representan un obstáculo fundamental para el acceso, permanencia y éxito de personas indígenas en la educación superior guatemalteca y son un eje central de exclusión. La centralización educativa, que es a la vez reflejo y causa de la organización altamente centralizada de los estados latinoamericanos, es vestigio del pasado colonial de estas naciones. Si bien se han hecho esfuerzos sistemáticos por descentralizar los servicios, estos procesos aún se encuentran en una fase incipiente. A raíz de esto, los estudiantes indígenas que viven en áreas rurales deben conformarse con la limitada oferta local, migrar a centros urbanos para acceder a las carreras que desean, o bien, abandonar sus aspiraciones educativas. Como dice un profesor universitario de una región del interior, “los indígenas no estudiamos lo que queremos, sino lo que podemos”.

En cuanto a la necesidad de trasladarse a un centro de educación superior en una cabecera departamental, otro departamento o el área metropolitana, es importante mencionar que aparte de la cantidad de horas de traslado existe un desgaste implícito a nivel físico, emocional y económico. Este desgaste aumenta con el hecho de que la red vial tiene una extensión que está por debajo de la mitad de la extensión requerida para el territorio y población con que cuenta el país, y con el poco mantenimiento que recibe la que está disponible (Alvarado, 2022). Por tanto, las distancias y tiempo de traslado impactan negativamente en la posibilidad de tomar parte en actividades de la vida universitaria que van más allá de lo académico, como actividades deportivas o artísticas, en tener redes de apoyo social y de convivencia en los lugares de estudio y en la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

La distancia geográfica se convierte innegablemente en una barrera económica que genera un círculo vicioso de exclusión. Los costos asociados a la movilización pueden ser prohibitivos, aun cuando los costos de matrícula y colegiatura sean bajos o gratuitos. Entre estos debe considerarse el transporte y alojamiento, alimentación fuera del hogar, tiempo limitado para actividades productivas, costos tecnológicos adicionales para compensar la distancia, entre otros. Como mencionaba Karla: «es difícil y con las carreteras también. Nosotros no contamos con un vehículo, hay que movernos en transporte público y no todos tenemos esa capacidad económica de pagar un lugar donde vivir en otro lugar.” La disyuntiva entre estudiar y trabajar es ilustrada por la experiencia de Luisa: “Tuve que renunciar [al trabajo] porque estudiaba o trabajaba, una de dos.”

La decisión de migrar a otro departamento o al área metropolitana requiere de recursos económicos adicionales que a veces los programas de becas o ayuda financiera no cubren, como la estadía, alimentación, comunicación o emergencias de salud. Los estudiantes que migran se establecen en residencias universitarias o alquilan una habitación, normalmente viven solos y tienen recursos limitados para su alimentación o cubrir otras necesidades. Sin embargo, la migración tiene otros costos que son los que normalmente no se ven y no se miden: los costos emocionales. Los estudiantes pueden enfrentar mucha ansiedad y estrés por el período de adaptación y por situaciones de discriminación que se dan en los centros universitarios, así como riesgos en el lugar de residencia, por vivir solos y no contar con personas de confianza o una red de apoyo (a menos que residan con un familiar). También se exponen a situaciones de acoso y violencia en el trayecto hacia las universidades, especialmente las mujeres que utilizan su indumentaria indígena, ya que la mayoría utiliza el transporte público. Aparte de estas presiones, el estudiante enfrenta un proceso de desarraigo cultural complejo, como lo describe la consejera encargada de una unidad de acompañamiento a estudiantes en una universidad privada: “muchas veces los estudiantes indígenas están sufriendo ansiedad, están sufriendo depresión, están sufriendo muchas cosas, necesitan algo contextualizado a su cultura y nosotros no lo tenemos. Entonces, no les queda más remedio que hacer un quiebre tarde o temprano con su identidad, con las tradiciones que ellos traen para poder adaptarse, y esto lo he observado en varios casos. Es un factor adicional que para ellos es un duelo espantoso.”

El camino a la descentralización de la educación superior no es fácil ni sencillo, pues implica cambios no sólo a nivel de inversión del Estado, sino también una configuración distinta que se construya a partir de las necesidades y características de cada uno de los territorios. A pesar de las múltiples barreras, las entrevistas y mapeo de opciones educativas revelan cambios positivos como la expansión gradual de sedes universitarias. Otro avance importante está relacionado con las organizaciones que proveen apoyos financieros, las cuales empiezan a ofrecer formaciones complementarias, así como apoyos y acompañamientos que permiten una mejor adaptación a los espacios universitarios, incluyendo formaciones paralelas o espacios de consejería.

Factores protectores: lo que hace posible continuar

A pesar de los múltiples obstáculos que enfrentan los estudiantes indígenas, existen factores protectores que les permiten avanzar en su trayectoria educativa y, en muchos casos, culminar con éxito sus estudios universitarios. Entre ellos destacan la determinación y resiliencia personal, que se expresan en la convicción de perseguir metas a pesar de las dificultades; el apoyo familiar, que abre horizontes más allá de las limitaciones inmediatas, y el

acompañamiento económico y emocional, que resulta decisivo para sostener la permanencia en la universidad. También juega un papel clave la solidez de la formación académica previa, que facilita la adaptación y el buen rendimiento, así como la capacidad de aprovechar modalidades educativas flexibles, como las que ofrece la transformación digital, que han abierto nuevas posibilidades para superar las barreras geográficas.

Igual que los factores de exclusión, los factores protectores operan de manera conjunta, conformando un ecosistema de apoyo que, cuando está presente, permite contrarrestar significativamente las múltiples barreras estructurales que enfrentan los estudiantes indígenas en su camino hacia la educación superior. Esto no es decir que las personas que no logran el acceso a oportunidades de educación superior carecen de estas características. Más bien, indica la excepcionalidad de las personas indígenas que logran el acceso a educación superior, teniendo todo en contra y superando todas las probabilidades.

Conclusiones

El breve análisis presentado en este artículo revela que las barreras geográficas representan mucho más que simples distancias físicas para estudiantes indígenas en Guatemala. Constituyen un complejo sistema de exclusión donde la centralización de la oferta educativa, los costos asociados al transporte y alojamiento, y las limitaciones en la diversidad de carreras disponibles se combinan con factores económicos, sociales y culturales para restringir significativamente las oportunidades educativas.

Los testimonios recogidos ilustran vívidamente cómo estas barreras geográficas impactan en múltiples dimensiones de la vida estudiantil: desde madrugadas extremas y trayectos extenuantes, hasta la imposibilidad de participar en actividades extracurriculares que enriquecerían su formación. Para quienes optan por migrar, el desarraigo cultural y la pérdida de redes de apoyo comunitarias generan un profundo duelo, creando una dolorosa disyuntiva donde muchos estudiantes experimentan no pertenecer ni a su lugar de origen ni al nuevo entorno.

A pesar de estos obstáculos, el estudio también revela factores protectores que facilitan la resiliencia y el éxito académico: la determinación personal, el apoyo familiar, las redes de solidaridad entre pares, y organizaciones que ofrecen formación complementaria y apoyo financiero. Estos elementos constituyen pilares fundamentales para quienes logran permanecer y graduarse de la educación superior, aún en contextos de exclusión y discriminación.

El camino hacia una educación superior verdaderamente inclusiva requiere transformaciones profundas que van más allá de la simple expansión geográfica de sedes universitarias. Es necesario repensar la oferta académica para que responda a las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas, desarrollar mecanismos de apoyo económico y psicosocial culturalmente pertinentes, y promover entornos educativos que valoren y fortalezcan las identidades culturales diversas.

Referencias

Alvarado, C. (2022, 5 de agosto). La infraestructura vial de Guatemala al desnudo. *El Economista*. https://www.eleconomista.net/actualidad/La-infraestructura-vial-de-Guatemala-al-desnudo-20220805-0003.html

Instituto Nacional de Estadística Guatemala (INE) (2019). *Principales resultados Censo de Población y Vivienda 2018*. Gobierno de la República de Guatemala / INE / UNFPA.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todas y todos sin excepción*.

1. Correo electrónico: avides@uvg.edu.gt ↑
2. Correo electrónico: ivgranados@uvg.edu.gt ↑
3. Correo electrónico: alsolano@uvg.edu.gt ↑
4. Correo electrónico: irisowl776@gmail.com ↑

5. Nombre ficticio para proteger la identidad del participante. ↑

ISSN: 2683-314X

Miedos coloniales, primaveras rebeldes: mujeres indígenas y la educación superior en Guatemala

Ana Secundina Méndez Romero[1]
Investigadora independiente



Tejidos tradicionales de las tierras altas y mujer usando un telar de cintura, Guatemala (1979). Fotografía de *Infrogmation* (CC BY-SA 3.0). https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=19244

Resumen

Este ensayo reflexiona sobre el acceso de las mujeres indígenas a la educación superior en Guatemala, entendido como un proceso atravesado por miedos coloniales, desigualdades de género y disputas históricas por el poder. A partir de la experiencia de la autora como educadora popular y de investigaciones previas, el texto muestra cómo para muchas mujeres

indígenas pensar, decidir, acceder y culminar estudios universitarios, se convierte en una tarea especialmente compleja, no solo por las limitaciones económicas y estructurales, sino también por los cuestionamientos sociales que desafían los roles tradicionales asignados a las mujeres.

Palabras clave: Mujeres indígenas; educación superior; colonialismo; desigualdad de género; Guatemala

Introducción

Después de algunos meses de diálogo e intercambio de sesiones en Ciudad de Guatemala coordinadas por el equipo investigador de la Red Pueblos Indígenas y Educación Universitaria, 2024-2025, en torno a la importancia de acceso de la población indígena a la educación superior en Guatemala, comparto este manuscrito sobre la profesionalización de las mujeres indígenas. El propósito es mostrar las dificultades, los esfuerzos y las rebeldías como una lucha constante de las mujeres indígenas para hacerse de un lugar y terminar un grado superior. En Guatemala, para estas mujeres, pensar, elegir, decidir, acceder, estar y culminar un grado universitario se vuelve una tarea titánica. Porque, además de los costos económicos, se pone en entredicho los privilegios masculinos establecidos y se desafían las creencias en torno a los espacios asignados a las mujeres. Frente a esos retos, en algunos casos, los esfuerzos se materializan sin dejar de suscitar miedos. Es verdad que todo logro educativo requiere de responsabilidad personal, sin embargo, para las jóvenes indígenas completar un nivel educativo requiere esfuerzo personal, familiar, comunitario y hasta de redes de amigas o compañeros, quienes terminan llenando las deficiencias estatales y destruyendo los miedos en torno a los espacios de las mujeres indígenas en la sociedad guatemalteca.

He de aclarar que en esta ocasión no abordaré la educación como sistema colonial de control que perpetúa las violencias contra las mujeres. Ese no es el objetivo. Trataré de mostrar, más bien, lo que ese proceso interactivo ha significado en la vida de las mujeres indígenas. Este ensayo se sustenta en reflexiones a partir de mi labor como maestra y educadora popular y en investigaciones relacionadas a la educación, reflexiones que propongo desarrollar en los siguientes apartados: Uno, los miedos coloniales estancados en las mujeres indígenas; dos, los intentos de primavera[2] y los sueños por “balancear” el poder; tres, las primaveras rebeldes desde la educación en tiempos poco democráticos.

1. Los miedos coloniales se quedaron estancados en nosotras

En la vida de las mujeres indígenas, la educación en las escuelas, institutos y universidades ha permitido, de alguna manera, que las etapas de la adolescencia y juventud sean notorias antes de pasar a la vida adulta. Además, ha ampliado y recreado los estilos de vida, abriendo espacios además de ser madres, criar los hijos e hijas, administrar y atender los bienes domésticos, y mantener el arte de los cuidados. De igual manera, ha motivado nuevas primaveras rebeldes, desde atravesar las paredes familiares, cruzar los patios y las calles, andar con las amigas y amigos sin ser amarradas tempranamente a un compromiso matrimonial. Más allá de leer, escribir, exponer o discutir, la escuela se ha convertido en excusa para los espacios y tiempos de ocio, recreación y reflexión. No obstante, para lograr esa permanencia y evitar ser retiradas de la escuela, toca dar el cien por ciento y luchar contra los miedos sostenidos, alimentados y estancados en las mujeres indígenas: "¡para qué le va a servir el estudio!", "pronto se casará", "se está poniendo coqueta y rebelde", "puede traer un hijo", "ya no quiere hacer oficios" o "ya no va a hacer caso". ¿De dónde provienen estos miedos? En principio, estas expresiones vienen de círculos sociales familiares como abuelas y abuelos, de vecinos o de personas conocidas. Por supuesto que hay excepciones, pero usualmente, ese es el denominador común cuando las mujeres indígenas avanzan en el campo educativo.

¿Cómo explicamos estos miedos? Si bien es apenas una aproximación y requiere estudios serios, la premisa que propongo es que las expresiones o reacciones que ponen en el entredicho el acceso de las mujeres indígenas a la educación están estrechamente vinculadas a los miedos coloniales. Es importante mencionar que el oficio de los escribanos siempre fue una profesión elitista, a no ser que futuros hallazgos nos muestren lo contrario. En el caso guatemalteco, la presencia de las órdenes religiosas entre las regiones k'iche', kaqchik'el y tz'utuhil cercanas a los centros urbanos (Bredt-Kriszat, 1996) explica en buena medida los primeros escribanos de la nobleza de esos tres pueblos que fueron instruidos en el alfabeto latino y la ausencia de los documentos etnohistóricos en otros idiomas indígenas mayas. La audacia y creatividad de reescribir la historia local en un sistema de escritura nuevo y ajeno fue un acto de valentía. En ese ejercicio de aprendizaje de la nobleza indígena, no identificamos los miedos coloniales porque todavía no se identifican propuestas por balancear el poder, extender el aprendizaje a la población común o enseñar a las mujeres. De esos miedos coloniales, expongo dos.

El primero tiene que ver con propuestas que algunas órdenes religiosas expusieron al reconocer la capacidad intelectual de los indígenas y proponer futuras funciones de dirección. Quizás el ejemplo histórico más conocido es el proyecto materializado en el Colegio de Santa

Cruz de Santiago de Tlatelolco en 1536, en México (Rodríguez, 1999: 60), que terminó despertando los recelos españoles. Durante la colonia surgieron otras iniciativas, pero no se concretaron porque terminaron por suscitar los miedos del poder español tras imaginar sus vidas ya sin poder controlar o dominar a la población, como el del escribano Jerónimo López que afirmaba que el entendimiento de los indígenas comunes de la lectura y escritura era perjudicial (*Ibíd.*). Miedos coloniales que terminaron por reducir la evangelización a ser buenos cristianos y obedientes vasallos de la Corona Española.

El segundo está relacionado a la vida de un esclavo negro en el sur de los Estados Unidos hacia finales del siglo XVIII. Se trata de Frederick Douglass, quien durante su niñez fue introducido a la lectura por parte de una mujer joven blanca, esposa de su "amo". Pero este proceso se interrumpió después de que los viera el amo, quien manifestó un miedo similar al del anterior escribano: "enseñar a leer a un esclavo es ilegal como peligroso [...] Si le enseñas a ese negro cómo leer, ya no habría forma de retenerlo. No podría ser más esclavo. Se volvería ingobernable de inmediato y sin valor para el amo. Lo haría infeliz y descontento" (Douglass, 2003, 40-41).[3] Aunque sea en diferentes contextos, las razones del miedo son similares: temen perder el control, la dominación y explotación de la población negra e indígena. Esta introducción motivó a Douglass a ser autodidacta, enseñar a los suyos y convirtió la educación en móvil de liberación de él y de la población negra.

En pleno siglo XXI, difícilmente podemos escuchar estos miedos, salvo entre las élites económicas y políticas, que, en el área rural, ralentizan las tasas de población estudiantil en la educación básica y las ofertas educativas públicas en el diversificado (Jacir, 2022). Este último nivel es el preámbulo a la educación universitaria. Muchos suelen llamar a esas carencias problemas estructurales coloniales. Que lo son. Sin embargo, la situación se vuelve más compleja cuando identificamos esos miedos en los espacios familiares y vecinales que cuestionan la educación de las niñas, adolescentes, y jóvenes indígenas. A pesar de ello, en esos intentos por nadar contracorriente, en algunos casos, encontramos alianzas de instituciones religiosas y redes de apoyo; respaldo de madres, padres, familiares migrantes, compañeras, amigas, profesores y profesoras.

Es en esos procesos de lucha que nos maravillamos y nos queremos comer el mundo cuando comenzamos a deletrear algunas planas, sea en castellano o en algún idioma indígena; la lectura se desplaza hacia las letras grandes de los buses, en los pedazos de periódico que envuelven la medida de cal que se usa para cocer el maíz. Empero, todo ese comienzo está muy lejos aún del mundo de los libros porque la mayoría de las aldeas y barrios guatemaltecos carecen todavía de bibliotecas. La falta de bibliotecas o de orientación familiar, por ser la

primera generación que tiene acceso a la educación, es solventada con bibliotecas institucionales, religiosas o de personas conocidas para continuar con la preparación académica.

Los proyectos de perfeccionar la instrucción de los indígenas de la nobleza en los bienes culturales occidentales o ampliar el aprendizaje del alfabeto latino entre los indígenas comunes fueron motivos de recelos, inseguridades y miedos porque confirmaban la capacidad intelectual de los indígenas, y ponían en el entredicho los puestos de direcciones de poder y la autonomía de las sociedades indígenas. Por eso el fracaso y la eliminación de cualquier iniciativa.

2. Los intentos de primavera y los sueños de "balancear" el poder

Aunque el proyecto liberal guatemalteco (1871-1944) propuso la educación como sinónimo de civilización y de "mejorar la raza", para las mujeres indígenas se vuelve difícil pensar que leer, escribir y hablar el castellano no sea un ejercicio de control y de opresión porque, para empezar, históricamente la educación se fue perfilando como privilegio para ciertos grupos y en las sociedades indígenas se ha priorizado la preparación de los hombres. Es hasta la segunda mitad del siglo XX que identificamos a algunas mujeres indígenas sumándose al mundo educativo, desde ir a la escuela, beneficiarse de las campañas de alfabetización, graduarse de maestras o ingresar a la única universidad pública, San Carlos de Guatemala. Estos logros, un tanto diferenciados, se consolidan en el proceso de la primavera democrática, 1944-1954, y en la reorientación de la iglesia latinoamericana a través del documento de Medellín (1968), que define la ruta eclesial desde la "opción preferencial por los jóvenes y los pobres" (Fajardo y Ballesteros, 2018). Esfuerzos que terminaron por gestar propuestas revolucionarias, las cuales fueron truncadas por el aparato represor estatal durante la guerra en Guatemala.

Antes de las iniciativas del periodo democrático, quizás Lázaro Chacón es quien se distancia de los proyectos liberales y, como indica Marta Elena Casaús (2009: 208-213), introduce una serie de reformas sociales avanzadas, al penalizar el trabajo forzado, la ley por deudas, y democratiza, por así decirlo, la educación de adultos, mujeres, indígenas y obreros formando a los maestros, ampliando la cobertura educativa y las campañas de alfabetización. Antes y durante la revolución de 1944, en paralelo se identifican similares iniciativas de las sociedades indígenas cercanas al área urbana —q'eqchi', kaqchikel y k'iche'—, al posicionarse en el comercio de textiles, cerámicas y granos básicos más allá de la economía de subsistencia. Estos esfuerzos familiares ampliaron la continuidad del ingreso de indígenas a las escuelas primarias y

secundarias para educarse y profesionalizarse (Esquit, 2019, 81-82). Simultáneamente, la iglesia católica se alineó con estas iniciativas debido a las transformaciones políticas que vivió dentro de sus estructuras, al punto de liderar la "educación popular" en varias regiones del país a través de la formación de catequistas, alfabetización y la conformación de maestros comunitarios (García, 2011: 100). Existen testimonios de hombres indígenas en el Departamento de Chimaltenango y El Quiché que en la edad adulta aprendieron a leer y a escribir con la Biblia. Esta herramienta básica los convirtió en líderes para organizarse, conformar cooperativas, servicios de salud y ser agentes de cambio en sus comunidades (*Ibíd.*). Es decir, para estas generaciones, hablar el castellano y saber leer y escribir se volvieron instrumentos básicos para revertir la explotación económica, enfrentar el racismo y, de algún modo, balancear las cuotas de poder (Escobar, 2025).

En las décadas de los 70, 80 y 90, para avanzar la profesionalización y obtener el nivel diversificado, varias mujeres indígenas se formaron en los institutos religiosos de la iglesia católica como el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro en Antigua Guatemala, o el Instituto Belga Guatemalteco en Ciudad de Guatemala. Ambas instancias religiosas priorizaron la formación académica de mujeres indígenas, y lo mismo sucedió en otros departamentos como Huehuetenango. Si bien estos centros educativos tenían políticas conservadoras, y reproducen las estructuras coloniales y patriarcales, como señala Emma Chirix (2013), mujer kaqchikel, también es cierto que desde esas instancias se tejieron rebeldías, conciencia crítica y lucha social, lo que nos sugiere la capacidad de las mujeres indígenas de transgredir y revertir los procesos de "domesticación" rediseñando creativamente los objetivos de la profesionalización, como lo hicieron los indígenas de la nobleza al acercarse al alfabeto latino y reescribir la historia de sus pueblos.

En la segunda mitad del siglo XX, el acceso de las mujeres indígenas a la preparación y profesionalización fue bastante diferenciada debido a las condiciones económicas, al distanciamiento de los cascos urbanos y de los institutos educativos católicos. Entre los años 70 y 80, en plena guerra, las organizaciones revolucionarias guerrilleras ofrecieron motivos para que algunas mujeres se sumaran a sus filas sea para romper matrimonios arreglados, por hambre o para aprender a leer y escribir (González, 2014, 268-269). Es decir, la detonante de incorporación a las filas rebeldes tenía mucho que ver con las propias rebeldías, la sobrevivencia o el conocimiento. En plena guerra, a principios de los 80, recuerdo que mis tías paternas formaron parte de las campañas de alfabetización. Ellas hacían sus tareas mientras pastoreaban ovejas o cuando iban a la montaña a traer leña; practicaban lo aprendido en el coro de la iglesia católica. Meses después, se integraron a las filas revolucionarias. Años más tarde, mi madre también se alfabetizó. Logró escribir su nombre, pero ya no continuó porque éramos todavía pequeños y la última bebé estaba por nacer.

El acceso de las mujeres indígenas a la educación ha sido un tanto diverso y, dependiendo de las circunstancias, para algunas ha llegado de modo tardío. Algunas apenas comenzaban a leer y escribir, otras alcanzaron el nivel de diversificado, como la maestra María del Carmen Sotz' Poyón,[4] o lograron un grado universitario a los sesenta años como es el caso de Virginia Chuy (Escobar, 2025), ambas mujeres kaqchikel. Quizás la Declaración de Iximche' del 14 de febrero de 1980, leída por una mujer indígena, sea lo que condensa y representa a la mayoría de los indígenas profesionales, universitarios, maestros, catequistas, curas, letrados o alfabetos que cuestionaron las estructuras de explotación y el racismo, introduciendo la situación de las mujeres indígenas y comenzando a poner sobre la mesa la construcción de una nación con los indígenas como propuesta de vida (Macleod, 2020). Pero esta chispa de esperanza fue frenada brutalmente. De nuevo, los miedos coloniales resucitaron la barbarie. La guerra política contrainsurgente del Estado guatemalteco eliminó a la mayoría de estos líderes profesionales indígenas que transformaron la educación en herramientas o medios para adquirir habilidades y comenzar a proponer futuros desde las perspectivas indígenas.

3. Primaveras rebeldes desde la educación en tiempos poco democráticos

Si la educación ha sido considerada como factor de movilidad social, en el caso de las mujeres indígenas, se vuelve difícil evaluarlo como vector de medición porque no contamos con un porcentaje significativo de ingreso al sistema educativo. Como anteriormente vimos, el acceso ha sido asimétrico, dependiendo de la posición geográfica, de la disposición económica y de las redes de instituciones como las religiosas para llevar a cabo la preparación profesional. A pesar de esas falencias, quisiera traer a discusión algunas experiencias que han propiciado de alguna manera la preparación profesional de las mujeres indígenas en Guatemala.

Según Evelyn Jacir, el acceso a la educación está condicionado en buena medida por la posición geográfica, rural o urbana. En el área rural, la tasa bruta representa solo el 13.5% y 24.2%, en contraposición con el urbano 91.8% y 94.3% (Jacir, 2022: 34). Pero vivir en los barrios de la ciudad tampoco garantiza el acceso o el logro de un grado de bachillerato. Si a esa posición le agregamos la condición de género, las mujeres indígenas chuj, q'anjob'al, popti, akateko, awakateko o itza están con menos posibilidades de hacerlo por estar lejos de las ciudades urbanas del país, salvo algunas excepciones que han requerido esfuerzos familiares, institucionales o comunitarias, como las seis universidades mayas Ixil, Kaqchikel, Chorti, Poqomchi, Qeqchi y Mam. Si bien estas iniciativas se gestaron a partir de los Acuerdos de Paz de 1996, estas se materializaron a partir de hombres mayas que tuvieron la oportunidad de culminar una carrera universitaria y hoy proponen una educación superior desde las

epistemologías indígenas mayas. Quizás la propuesta más emancipadora sea la Universidad Ixil porque el área que cubre está alejada de la ciudad: ha graduado a un número considerable de mujeres ixil de los municipios San Juan Cotzal, San Gaspar Chajul y Santa María Nebaj que conforman la región; las aulas universitarias son el campo y las experiencias de vida. El conocimiento se sustenta en la memoria histórica y luchas de resistencia junto a ancianas y profesores universitarios. Estos proyectos de vida comunitaria se vuelven pequeñas primaveras rebeldes en tiempos poco democráticos para las mujeres indígenas particularmente.

Sin embargo, pese a esos proyectos, la educación de las mujeres indígenas sigue teniendo dificultades, tal es el caso de la joven q'eqchi Anabella Coc, originaria de La Cumbre, municipio de San Luis, Petén, quien comparte su experiencia con Amanda Chiquitó en el periódico digital *No Ficción* (2024). Llegar a cursar la licenciatura en enfermería profesional no fue fácil. Ella enfrentó un sinnúmero de limitaciones como la falta de oferta académica en la Universidad San Carlos de Guatemala en su comunidad, los costos altos de las universidades privadas y la lucha por conciliar el trabajo y los estudios. Más allá del esfuerzo, desgaste y ajustes económicos quizás el vector decisivo en el caso de Anabella Coc haya sido el nivel educativo de la madre, quien alcanzó el profesorado en la universidad y se desempeña como maestra. Es decir, para Anabella, la madre se volvió un referente para que ella revirtiera las falencias del Estado y continuara con el grado de licenciatura pese al cansancio, frustración y problemas económicos. Pero este caso que nos expone Chiquitó es especial porque no todas las mujeres indígenas, especialmente del área rural, logran completar el grado de bachillerato, máxime ahora que el ministerio de educación eliminó la carrera de magisterio desde el 2012 (Castañeda, 2018). Esta carrera solía ser una opción para las mujeres indígenas, sea para seguir la universidad o para garantizar un trabajo remunerado para apoyar a la familia.

El caso de las mujeres ladinas[5] del área rural es similar porque sus abuelas y madres han corrido la misma suerte. Además, por ser mujeres, la tardanza de acceso o la repetición de grado es también común en esta población. Quizás la diferencia está en que la vida escolar es más llevadera porque no tienen dificultad de aprender el español y no enfrentan los racismos domésticos por parte de las compañeras de grado o de la maestra. Por lo demás, enfrentan las mismas realidades porque en el área rural, el denominador común sigue siendo que las bisabuelas, abuelas, madres y tías no fueron a la escuela, no saben leer ni escribir, y, en el caso de las mujeres indígenas, aunque hablen dos o tres idiomas indígenas, no manejan bien el castellano. Salvo algunas excepciones como el caso de la joven q'eqchi'. De nuevo, aquí no estamos poniendo en discusión ni en duda la riqueza del conocimiento del cual estas abuelas y madres son portadoras, pero ¿qué pasaría si estas mujeres acceden a las escuelas y a la universidad? ¿qué impactos se generarían en la profesionalización y formación académica de

sus bisnietas, nietas, hijas, sobrinas y vecinas? ¿acaso la falta de cobertura, la falta de acceso de las mujeres indígenas a la universidad sigue siendo el reflejo del síndrome del miedo colonial? ¿acaso el síndrome del miedo se estancó en nuestros cuerpos?

Reflexión final

El acceso de las mujeres indígenas a la educación universitaria no solo busca la calidad de vida, movilidad social y la oportunidad de desempeñarse en la comunidad, en una institución privada o pública. La profesionalización nos puede ayudar a comprender y debatir nuestro lugar en las sociedades indígenas, en la guatemalteca y en el mundo entero. Si bien la calidad educativa depende mucho de la metodología, de las maestras y de los recursos disponibles, la profesionalización de las mujeres indígenas aportaría a la calidad educativa de sus propias bisnietas, nietas, hijas, sobrinas o vecinas, integrando a la vez los conocimientos ancestrales y los de otras sociedades humanas. Para lograrlo, se precisa resquebrajar los miedos coloniales presentes en el Estado, en las instituciones civiles y religiosas, y en las mismas poblaciones indígenas.

Uno de los desafíos por enfrentar es el diálogo con otras epistemologías, atreverse a identificar las virtudes del pensamiento occidental y acercarse a otros modos de pensamiento. Se vuelve un tanto aburrido, a mi modo de ver, el hecho de beber solo desde nuestros propios pozos ancestrales. Porque la riqueza humana es abierta e inmensa. Tal vez estas posturas responden a que por varios siglos se ha minimizado, desvalorado y negado el pensamiento y conocimiento indígena maya. Pero no podemos quedarnos solo con eso. Necesitamos releer y reflexionar las virtudes del pensamiento occidental y aceptar que también somos mujeres pensantes y de razón porque, ¿cómo explicamos la construcción de las grandes ciudades mayas? ¿cómo explicamos el sistema numérico vigesimal fuera del cálculo? De nuevo, la dificultad ha estado en crear “jerarquías” muy probablemente fruto de los miedos del poder. Además, la profesionalización puede retomar la importancia de los idiomas indígenas, el castellano y los idiomas extranjeros como herramientas para comprendernos, comprender a los otros y las sociedades.

Por último, cuando vemos mujeres indígenas profesionales no significa que todos los pueblos indígenas están incluidos en el sistema educativo superior. Tampoco podemos creer que las mujeres ladinas del área rural y de las áreas marginales de la ciudad tengan acceso a la educación, al igual que sus madres y abuelas. Porque las condiciones sociales y económicas, la posición geográfica, las redes de apoyo y los vínculos con otras instituciones no son las mismas. La única diferencia es que las primeras enfrentan mayores dificultades debido a la condición étnica, no hablan español y les toca enfrentar los racismos domésticos y cotidianos por

muchas razones como el demostrar la capacidad intelectual en las aulas y comenzar a desequilibrar el poder. Pero mientras se identifiquen elementos en común, redes de alianza y de apoyo, ambas poblaciones podrán destruir los miedos coloniales y salir adelante. Mientras se amplían las oportunidades de acceso a la educación, las mujeres podrán elegir, decidir y ver la profesionalización como un lugar de paso y tiempo para cultivar sus mejores habilidades siempre en bien de ellas mismas, las comunidades y de la sociedad humana.

Referencias

Bredt-Kriszat, C. (1996). Un texto religioso de mediados del siglo XVI en Guatemala: La «Theologia Indorum» de fray Domingo de Vico. *Aldaba,* (28), 215–234. https://doi.org/10.5944/aldaba.28.1996.20401

Casaús Arzú, M. (2009). El indio, la nación, la opinión pública y el espiritualismo nacionalista: los debates de 1929. En Casaús Arzú, M. E. y García Giráldez, T., *Las redes intelectuales centroamericanas: un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920)* (pp. 207-252). F&G editores.

Castañeda, J. (2018, 8 de enero). Del magisterio a la maquila. *Prensa Comunitaria*. https://prensacomunitaria.org/2018/01/del-magisterio-a-la-maquila/

Chiquitó, E. (2024, 28 de mayo). La deuda universitaria con los pueblos originarios. *No Ficción*. https://no-ficcion.com/la-deuda-universitaria-con-los-pueblos-originarios/

Chirix, E. (2013). *Cuerpos, poderes y políticas: Mujeres mayas en un internado católico Ch'akulal, chuq'aib'il chuqa b'anobäl: Mayan¿s ixoqi' chi run pam jun kaxlan tz'apatäl tijonïk*. Ediciones Maya' Na'oj.

Douglass, F. (2003). *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave*. Barnes & Noble Classics.

Escobar, G. (2025). *Recordar, callar y juzgar. Dilemas de la posguerra en la región kaqchikel*. Editorial Cara Parens.

Esquit, E. (2019). *Comunidad y estado durante la revolución. Política comunal maya en la década de 1944-1954 en Guatemala*. Tujaal Ediciones.

Fajardo, E., y Ballesteros, E. (2018). Aproximación reflexiva desde el Documento de Medellín: la mirada de la filosofía de la liberación en torno a la opción preferencial por los jóvenes y los pobres. *Revista Albertus Magnus, 10*(1), 113-130. https://doi.org/10.15332/25005413.5115

García, G. (2020). Las guerrillas y los mayas: una aproximación a las formas de interacción sociopolítica entre las insurgencias y los kaqchikeles de San Martín Jilotepeque (1976-1985). En Vela, M. (coord.) *Guatemala: la infinita historia de las resistencias* (pp. 81-141). Universidad Iberoamericana.

González, M. (2020). Más allá de la montaña: la región ixil. En Vela, M. (coord.) *Guatemala: la infinita historia de las resistencias* (pp. 219-281). Universidad Iberoamericana.

Jacir, E. (2022). *Brechas de acceso a la educación en Guatemala. Transformación educativa para la igualdad, con énfasis en las poblaciones rurales y los pueblos indígenas* [*Documentos de Proyectos* (LC/TS.2022/164-LC/MEX/TS.2022/20)]. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7524240b-4380-454d-81d4-58d1caf499b8/content

Macleod, M. (2020). ¡Que todos se levanten! Rebelión indígena y la Declaración de Iximche'. En Vela, M. (coord.) *Guatemala: la infinita historia de las resistencias* (pp. 413-460). Universidad Iberoamericana.

Rodríguez, S. (1999). Un capítulo de la historia de la escritura en América: la enseñanza de las primeras letras a los indios en el siglo XVI. *Anuario De Estudios Americanos, 56*(1), 41–64. https://doi.org/10.3989/aeamer.1999.v56.i1.287

Vásquez, D. (2023) *Heterarquía y amaq': Organización social entre los k'iche' occidentales (siglos XV-XXI)*. Editorial Cara Parens.

1. Correo electrónico: anasecundina@protonmail.com ↑
2. Este término hace alusión al periodo histórico en el país entre 1944 y 1954 en el que hubo esfuerzos significativos por democratizar, realizar reformas sociales y modernizar el estado guatemalteco. Desde las mujeres indígenas, la decisión de acceder a la educación alude también a esos esfuerzos por democratizar y, de alguna manera, balancear el poder. ↑
3. Traducción de la autora, a partir de *"that it was unlawful, as well as unsafe, to teach a slave to read […] If you teach that nigger how to read, there would be no keeping him. It would forever unfit him to be a slave […] He would at once become unmanageable, and of no value to his master. It would make him discontented and unhappy"* (Douglass, 2003, 40-41). ↑
4. Ella estudió en el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro en Antigua Guatemala. Después de participar en una manifestación, fue secuestrada el 17 de enero de 1981 junto a otros compañeros, y los cuerpos fueron torturados y asesinados (Escobar, 2025). ↑

5. En Guatemala el término ladino es utilizado como sinónimo de mestizo. Se refiere a una persona guatemalteca que se identifica como no extranjera ni indígena (Vásquez, 2023). ↑

ISSN: 2683-314X

Posgrado en México: la deuda histórica con los estudiantes indígenas

Neptalí Ramírez Reyes[1]
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



San Agustín Ahuhuetla, Puebla, México, 2024. Fotografía de Neptalí Ramírez Reyes

Resumen

Las barreras estructurales y sistémicas que enfrentan las personas indígenas para acceder a los estudios de posgrado en México, está evidenciando una deuda histórica del sistema educativo nacional. Usando un enfoque crítico, el texto muestra cómo los criterios de admisión, los marcos normativos y las prácticas institucionales de los programas de posgrado -en particular

del Sistema Nacional de Posgrados de Calidad- reproducen desigualdades históricas al no incorporar acciones afirmativas que reconozcan las trayectorias, lenguas y contextos de los pueblos indígenas.

Palabras clave: estudiantes indígenas, posgrado, desigualdad educativa, políticas públicas, educación superior

Introducción

Las barreras estructurales y sistémicas presentes en el sistema educativo mexicano dificultan el acceso de la población indígena a los estudios de posgrado y ratifican una deuda histórica que debe saldarse hoy en día. Esto puede visualizarse de manera concreta en las convocatorias de los programas de posgrado que, si bien cuentan con procesos académicos justificables, han perpetuado dinámicas excluyentes que limitan la equidad y reproducen desigualdades históricas para la población indígena.

Actualmente, en los programas del Sistema Nacional de Posgrados de Calidad (SNPC) no hay evidencias claras que muestren el desarrollo de acciones afirmativas que faciliten el acceso equitativo de los estudiantes indígenas. Las universidades federales y las universidades autónomas estatales, así como los institutos tecnológicos federales y estatales, tampoco desarrollan políticas institucionales que canalicen el acceso de los estudiantes de pueblos originarios a sus programas de posgrado. Aunado a esto, el gobierno casi no desarrolla políticas que garanticen el derecho a la educación superior en los niveles de posgrado para los pueblos indígenas.

Debido a esta situación, es necesario tomar decisiones estructurales orientadas a promover un acceso progresivo y equitativo a los estudios de posgrado, con el fin de avanzar hacia una solución sistémica que haga evidente la inclusión y la justicia educativa.

Los pájaros enjaulados

Los pájaros enjaulados, a pesar de realizar un esfuerzo desmedido para adaptarse al lugar y mostrar una resistencia excepcional, no pueden manifestar toda la belleza de su ser. Hay una barrera estructural que limita su vuelo. La estructura de la jaula les genera un problema sistémico que los estresa, los enferma y no los deja ser.

Algo análogo sucede con la población indígena, que efectúa un esfuerzo constante, casi sobrehumano, para adaptarse a los cambios vertiginosos que se viven en el mundo y, en concreto, en nuestro país. Para la población indígena existen barreras estructurales a las que

debe hacer frente. Me refiero aquí a una barrera en concreto: la educativa. Esta barrera tiene un efecto sistémico con consecuencias múltiples en la vida de las personas.

Las barreras educativas son estructurales para la población indígena. Comienzan desde la educación inicial, avanzan en la educación básica, se desarrollan en la educación media superior y se consolidan en la educación superior. Por supuesto, en el nivel superior, particularmente en el posgrado (especialidad, maestría y doctorado), se afianzan las barreras que excluyen de manera sistémica y hacen evidente la injusticia educativa.

El sistema educativo nacional tiene una estructura compleja. Un componente estructural es el marco normativo, que orienta las políticas educativas y su financiamiento. Otro componente es el de los actores educativos: educandos, maestras y maestros, madres y padres de familia o tutores (y sus correspondientes asociaciones), las autoridades educativas y escolares, las personas que laboran con las autoridades educativas; las instituciones educativas del Estado y sus órganos desconcentrados, las instituciones particulares, las instituciones de educación superior autónomas; los planes y programas de estudio, los consejos de participación social, los comités escolares de administración participativa, todos los actores del servicio público educativo, además de la infraestructura física, digital y material.

En la Ley General de Educación (2019) se afirma que el sistema educativo nacional está conformado por actores, instituciones y procesos, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias. El contenido de la ley permite interpretar la estrecha relación entre estructura y sistema. Los problemas públicos, como los de índole educativa, cuando no son atendidos adecuadamente se vuelven sistémicos. Es decir, emergen de varias causas interrelacionadas que no pueden aislarse fácilmente del conjunto.

Un problema educativo, como el limitado acceso de la población indígena a los estudios de posgrado, tiene causas políticas, económicas, sociales, tecnológicas, legales y medioambientales, entre otras. Este problema es el resultado de un marco normativo discriminatorio, con diseños excluyentes y dinámicas históricas que marginan. La situación tiene un efecto dominó que impide el desarrollo de las personas, limita las oportunidades y convierte en un círculo vicioso la injusticia educativa para los pueblos indígenas. Esto visibiliza la inacción estructural del Estado, que se agudiza con la pasividad de la administración gubernamental. El estatismo trasciende los sexenios y convierte la injusticia educativa en un problema sistémico.

El acceso y la equidad en los estudios de posgrado no son neutrales; por el contrario, son excluyentes y desiguales, lo que impide el ingreso del estudiante indígena a especialidades, maestrías, doctorados y posdoctorados. El sistema educativo nacional no es neutral porque la estructura que lo sostiene no se ancla en el deseo ni en la práctica de la justicia educativa para los pueblos indígenas. Desde su origen, el sistema educativo combatió lo indígena mediante políticas que contribuyeron al etnocidio lingüístico y cultural. Estas políticas eliminaron de manera procesual el pensamiento, la vida y, sobre todo, el ser indígena. En la actualidad, el Estado no tiene una ofensiva visible contra lo indígena, pero tampoco favorece ni garantiza el derecho a la educación en los estudios de posgrado.

El gobierno en turno tiene un discurso a favor de la igualdad, pero sus prácticas no construyen la equidad necesaria para posicionar al indígena en los niveles más altos de la educación superior. No se han desarrollado políticas afirmativas avanzadas que posibiliten el acceso, la permanencia y el egreso en los estudios de posgrado para la población indígena. La práctica de acceso es inequitativa y excluyente, debido a que, con regularidad "no cumplen" los requisitos establecidos para ingresar a un posgrado. La población indígena difícilmente puede acceder a estos estudios porque los programas del Sistema Nacional de Posgrados de Calidad (SNPC) solicitan requisitos que, por el contexto y las adversidades que históricamente enfrenta, son casi imposibles de cumplir. La puerta está cerrada.

Un grupo diverso y diversificado en su interior

Las discusiones en torno a quién es o no indígena se han desarrollado durante años y continúan en la actualidad. En medio de estas deliberaciones, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), en el año 2021, señaló que la población indígena es un grupo diverso integrado por 70 pueblos, con 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas.

En relación con la población denominada indígena, el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del año 2020 arrojó datos fundamentales. El primero afirma que, bajo el criterio de hablante de lengua indígena, se identificaron **7.4 millones** de personas. El segundo establece que, de acuerdo con el criterio de autoadscripción, el **19.4%** de la población —equivalente a 23.2 millones de habitantes— se asumió como indígena. De manera similar, el Consejo Nacional de Población (CONAPO), en el año 2020, confirmó estos dos criterios y agregó uno más: la pertenencia a un hogar en el que el padre, la madre o ambos son hablantes de alguna lengua indígena (Lara, 2024).

En la misma lógica, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) del año 2023 definió a la población hablante de lengua indígena como las personas de 3 años o más que declararon hablar alguna lengua indígena. La encuesta identificó también a 7.4 millones de hablantes. De esta población, 23 de cada 100 tenían primaria incompleta. Asimismo, el 86% residía en la misma entidad donde nació (INEGI, 2024).

Con mayor detalle, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) del año 2022 precisó que las principales razones por las que las personas se asumen como indígenas son las siguientes: ser mexicano; porque la madre, el padre o los abuelos hablan o hablaban alguna lengua; haber nacido o pertenecer a una comunidad indígena; hablar una lengua indígena; mantener costumbres y tradiciones; o porque madre o padre pertenecen a una comunidad indígena.

En general, son tres los criterios en los que se ancla la controversia respecto a quién es o no indígena: la lengua, la autoadscripción y la pertenencia. Habría que puntualizar que el origen de nacimiento también es o debe ser fundamental. No desplazar el lugar de nacimiento resulta adecuado, ya que el territorio en el que se nace cimienta expresiones y manifestaciones cotidianas en las que se desarrolla la vida presente de la persona. Independientemente del espacio en el que se viva, se afirma la trascendencia de la vinculación histórica. Este criterio no es necesariamente captado por las instituciones del Estado ni por las investigaciones académicas.

La vinculación histórica se ancla en discursos sencillos pero muy profundos: Tú eres del lugar en el que está enterrado tu ombligo. Ser y territorio de nacimiento son elementos indisolubles, salvo que exista una renuncia explícita y consciente a esa relación. Esta vinculación histórica, con regularidad, se rompe por una decisión personal determinante.

El sistema educativo nacional

El sistema educativo nacional es una estructura marcadamente compleja que reproduce barreras que impiden que la educación, en su sentido amplio, sea un derecho garantizado para la población indígena. Diversos estudios han mostrado la existencia de barreras estructurales que obstaculizan el acceso de los estudiantes indígenas a los estudios de posgrado. Esto ha convertido históricamente tanto el acceso como la inequidad en problemas sistémicos.

La diversidad y su diversidad interna enfrentan barreras estructurales, particularmente en el ámbito educativo. El sistema de educación nacional está integrado por 34,370,623 personas, en tanto que el sistema de educación básica cuenta 23,358,341, estudiantes, el sistema de educación media superior por 5,492,491, y el sistema de educación superior por 5,519,791 y en

posgrado hay alrededor de 478,382 estudiantes (DGPPyEE, 2025), De manera específica, para el ciclo escolar 2023-2024, en educación inicial había 48,290 indígenas, en educación preescolar 417,934, en educación primaria 779,514 y en educación secundaria, aproximadamente 273,748 (DGEIIB, 2025). En general, los datos de la población indígena tanto en educación media superior como educación superior y, de manera específica, en posgrado son inciertos. De acuerdo con los datos referidos anteriormente, se infiere que, alrededor del cinco por ciento de la población del sistema educativo nacional es indígena.

Tomando en cuenta el dato génerico de educación superior, Mancini (2024) afirma que el 1.3% de los estudiantes en educación superior son indígenas. Es decir, aproximadamente 71,757 son indígenas. De manera evidente, la población indígena enfrenta una barrera estructural que no facilita su acceso a la educación superior, especialmente a los niveles de posgrado, donde los datos son absolutamente inciertos. Se han realizado estudios relevantes que abordan distintos aspectos de los estudios de posgrado de la población indígena (Gallart y Henríquez, 2006; Chavoya y Reynaga, 2012; García, 2021; Hernández, 2020; Keck y Saldívar, 2016; Navarrete, 2011; Segura y Chávez, 2023; García, Limón y Estrada, 2025). Si bien estos estudios representan aportes importantes, los datos no son lo suficientemente claros respecto a las cifras exactas de población indígena en los posgrados.

Las barreras estructurales de los estudiantes indígenas

Las convocatorias para acceder a los estudios de posgrado tienen un patrón en los requisitos solicitados: título del grado inmediato anterior, cédula profesional, certificado de estudios, acta de nacimiento, Clave Única de Registro de Población (CURP), carta de reconocimiento o de no adeudo ante la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México (SECIHTI), certificado de comprensión de textos en lengua extranjera, certificado médico, carta de exposición de motivos, cartas de recomendación, carta compromiso que confirme la disposición de tiempo completo para el programa en cuestión, anteproyecto de investigación, publicaciones en revistas indexadas, entre otros requisitos que dependen de la especificidad del posgrado a estudiar.

El patrón de requisitos permite observar que, en las convocatorias de los posgrados, no se consideran la lengua indígena, la pertenencia ni la autoadscripción como criterios relevantes para el acceso. Por un lado, esto puede generar la idea de una aparente igualdad, bajo la cual todas las personas tendrían las mismas oportunidades de ingreso. Por otro lado, refleja la ausencia de una afirmación equitativa explícita para los estudiantes indígenas que desean acceder a los estudios de posgrado, lo que evidencia una injusticia educativa directa. Las

instituciones no valoran elementos como la lengua étnica, la pertenencia o la autoadscripción para el ingreso. Esto, aunque aparentemente trivial, no lo es. Mientras que un estudiante convencional debe certificar una segunda lengua, un estudiante indígena debe certificar el dominio de una tercera lengua. El nivel de exigencia lingüística es mayor para el estudiante indígena.

En relación con la barrera económica, es un mito la beca universal que otorga la SECIHTI. El mito reside en que, si bien las becas son para "todos y todas", las condiciones económicas impiden que los estudiantes indígenas participen en las convocatorias de los posgrados del Sistema Nacional de Posgrados de Calidad, ya que con regularidad residen en zonas de alta y muy alta marginación. Es habitual que los posgrados se concentren en las capitales de las entidades federativas, lo que obliga a los estudiantes indígenas a cambiar su lugar de residencia. Esto implica pagar renta y sufragar los costos de manutención correspondientes. Los gastos no concluyen ahí, ya que, con regularidad en las instituciones, cada semestre, los estudiantes deben cubrir el costo de los créditos cursados. Todo ello deja entrever una desventaja económica sistemáticamente acumulada.

En relación con las barreras académicas, los requisitos de los programas que integran el Sistema Nacional de Posgrados de Calidad (SNPC) perpetúan la discriminación académica al privilegiar formalidades como los promedios de excelencia y las publicaciones en revistas indexadas. Se omite el hecho en torno a que las poblaciones indígenas arrastran desventajas y carencias acumuladas desde la educación básica, media superior y superior. La brecha digital tiene un efecto contundente en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades que condicionan el devenir educativo de los estudiantes indígenas, quienes no cuentan con una preparación académica competitiva que los posicione en igualdad de condiciones para ingresar a los estudios de posgrado.

Para contrarrestar estas barreras académicas, la existencia del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) resulta no sólo oportuna, sino útil y necesaria, debido a que promueve acciones afirmativas que permiten a las y los becarios desarrollar habilidades y acrecentar conocimientos que los sitúen con una alta probabilidad de ser aceptados en un posgrado del SNPC. Es oportuno puntualizar que los criterios del PROBEPI —desempeño académico, potencial para los estudios de posgrado, relevancia de los estudios propuestos (valor social del campo de estudios y valor personal agregado), trayectoria profesional y compromiso social— son de un nivel muy alto de exigencia que difícilmente cumplirían personas no indígenas que acceden a los estudios de posgrado en el país.

Paradójicamente, se exige más -valor social del campo de estudios y valor personal agregado- a quienes han labrado su propio camino y se han ganado un lugar en el sistema educativo nacional, a pesar de las barreras estructurales y sistémicas que históricamente enfrentan. Es tiempo de saldar una deuda educativa con las poblaciones indígenas, puesto que han realizado su parte al sobrevivir y llegar al presente en medio de adversidades. Ahora corresponde al Estado hacer realidad la justicia educativa para los pueblos indígenas. Es responsabilidad del gobierno en turno catalizar soluciones equitativas.

Punto de partida y referente de llegada

Como punto de partida, es satisfactorio el desarrollo de acciones afirmativas como las que se formalizan a través del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI). Sin embargo, es necesario construir referentes de llegada que favorezcan el acceso y la equidad en los estudios de posgrado. Un referente de llegada implica que la justicia educativa se visibilice plenamente para la población indígena, es decir, que se transite de la lógica de la reparación -motivada por la exclusión histórica- hacia una transformación estructural y sostenida que elimine las causas de la desigualdad.

Para ello, es impostergable que las universidades, el gobierno y el Estado mexicano desarrollen mecanismos que orienten, sugieran y recomienden la incorporación de principios y directrices de acción afirmativa en los programas de posgrado, con el fin de hacer realidad la inclusión y la justicia educativa. No basta con implementar medidas aisladas, circunstanciales o dependientes de la voluntad de cada administración: se requiere institucionalizar los cambios con visión de Estado, para que tengan continuidad y efectos acumulativos.

Se trata de pasar de la acción afirmativa, concebida como una estrategia temporal orientada a corregir desigualdades inmediatas, a la política afirmativa, entendida como un conjunto de intervenciones de Estado articuladas, que busquen resolver el problema desde distintos frentes y atender las causas profundas de la injusticia educativa. Este tránsito implica transformar los marcos normativos, revisar los lineamientos de admisión, rediseñar los criterios de evaluación y generar incentivos institucionales que permitan que los pueblos indígenas accedan a, permanezcan en, y concluyan los estudios de posgrado en condiciones de equidad.

Asimismo, un referente de llegada exige que las instituciones de educación superior desarrollen una perspectiva intercultural transversal, que reconozca la diversidad epistémica, lingüística y territorial de los pueblos indígenas y que permita repensar el sentido mismo del

posgrado, su pertinencia social y su contribución al país. La política afirmativa, en este sentido, no sólo corrige desigualdades, sino que también fortalece el sistema educativo nacional al incorporar voces, saberes y experiencias históricamente marginadas.

Propuestas para el acceso y la equidad

Es verdad que el Estado mexicano ha realizado acciones claras, pero episódicas, en beneficio de la población indígena en los últimos años para facilitar su acceso a los estudios de posgrado. Estas acciones necesitan pasar de lo episódico a lo sistemáticamente continuo. Un pequeño avance estructural es insuficiente para tener un efecto en el sistema, por ello se requiere continuidad progresiva, estabilidad temporal y territorialización del desarrollo educativo para la población indígena.

Esto significa, en primer lugar, que las universidades interculturales deben crear programas de posgrado que permitan, de manera particular, el acceso de la población indígena a los altos niveles educativos. La ausencia de programas de posgrado en estas instituciones limita la ruta formativa natural de las y los estudiantes indígenas que ya se encuentran en espacios diseñados desde una perspectiva intercultural y comunitaria.

En segundo lugar, es necesario que las universidades federales, universidades autónomas estatales y los institutos tecnológicos federales y estatales que cuentan con programas pertenecientes al Sistema Nacional de Posgrados de Calidad (SNPC) desarrollen acciones afirmativas concretas que, en el corto plazo, posibiliten el ingreso de estudiantes indígenas. Estas acciones pueden incluir ajustes razonables en los criterios de admisión, ponderaciones diferenciadas, acompañamiento académico previo y mecanismos de valoración de trayectorias de vida, no sólo de trayectorias formalmente acreditadas.

En tercer lugar, es insoslayable que el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) inicie una fase de regionalización articulada que, sin perder su vivacidad, cercanía y acompañamiento, continúe posicionando a los estudiantes indígenas para que puedan acceder a universidades públicas mexicanas de alto prestigio. La regionalización permitiría ampliar la cobertura, reducir costos de traslado y fortalecer redes de soporte académico que respondan a las realidades territoriales de los pueblos indígenas.

En cuarto lugar, es impostergable que el PROBEPI se transforme en una política afirmativa avanzada, debido a que, en sus trece años de existencia (al 2025), ha generado indicadores contundentes y medibles en relación con la cobertura, efectividad, eficiencia, impacto y satisfacción. Dichos indicadores permiten ratificar sus resultados y su alto impacto en el

desarrollo de estudiantes indígenas en los niveles de posgrado. La transformación del PROBEPI en política afirmativa sería un paso decisivo para garantizar su permanencia, financiamiento y expansión.

En quinto lugar, es fundamental trabajar en la **configuración de un marco legal y normativo** que catalice el acceso de la población indígena a los estudios de posgrado. Solamente mediante un sustento jurídico sólido será posible avanzar en la construcción de la equidad. Este marco normativo debe establecer obligaciones explícitas para las instituciones de educación superior, definir criterios de acción afirmativa, asegurar financiamiento y establecer mecanismos de evaluación y rendición de cuentas.

Únicamente así será posible transitar del discurso de transformación a la **praxis transformadora.** Es necesario forzar la historia para acelerar la transformación estructural que favorezca soluciones sistémicas, no sólo remediadoras. El desafío no consiste únicamente en abrir puertas, sino en **reconfigurar las estructuras** para que la presencia indígena en los posgrados deje de ser excepcional y se convierta en un derecho plenamente garantizado.

Conclusión

Las barreras estructurales que enfrenta la población indígena son multidimensionales y han convertido el acceso a los estudios de posgrado en un problema sistémico. Esto se debe a que el marco normativo del sistema educativo nacional, los planes institucionales de las universidades y la falta de políticas educativas afirmativas reproducen y expanden las causas históricas de exclusión en el presente. La inequidad no es el resultado de fallas aisladas, sino de un entramado institucional que ha normalizado, durante décadas, el acceso desigual.

Para contrarrestar esta exclusión se requiere **proactividad institucional, continuidad progresiva** y **estabilidad temporal,** con el propósito de ampliar el acceso de la población indígena a los posgrados en condiciones reales de equidad. No es suficiente con medidas aisladas o esfuerzos transitorios: la transformación debe ser sostenida y articulada.

El único programa de acción afirmativa existente, el **PROBEPI**, ha demostrado resultados contundentes en el fortalecimiento académico y en la movilidad educativa de estudiantes indígenas. Sin embargo, su alcance actual es insuficiente frente a la magnitud de la desigualdad estructural. Por ello, el PROBEPI debe **expandirse y transformarse en una política afirmativa de Estado**, con financiamiento garantizado, institucionalización normativa y un diseño programático que asegure su continuidad más allá de los ciclos administrativos.

La transición de acción afirmativa a política afirmativa implica trabajar conjuntamente con los diversos actores del sistema educativo nacional en la configuración de un **marco legal y normativo** que induzca una auténtica praxis transformadora en beneficio de los pueblos indígenas. Este marco debe establecer obligaciones claras para las instituciones de educación superior, integrar criterios de admisión interculturales, asegurar recursos suficientes, incorporar mecanismos de seguimiento y fortalecer las capacidades académicas de las y los aspirantes indígenas.

En síntesis, saldar la deuda histórica con la población indígena no solamente exige abrir oportunidades de acceso, sino **transformar las estructuras** que sostienen la desigualdad sistémica. La justicia educativa no será resultado de buenas intenciones, sino de decisiones institucionales firmes, políticas afirmativas avanzadas y un compromiso ético que coloque a los pueblos indígenas como una columna vertebral del proyecto educativo nacional. Sólo entonces el derecho a la educación superior en los niveles de posgrado será una realidad y no una promesa incumplida más que se suma a la inacabable lista de deudas con la población indígena.

Referencias

Chavoya, M. y Reynaga, S. (2012). Introducción. En Chavoya, M. y Reynaga, S. (coords.), *Diversas miradas sobre los posgrados en México*. Universidad de Guadalajara.

DGEIIB (2025). *Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2023-2024.* DGEIIB, SEP. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe_2023-2024.pdf

DGPPy EE (2025). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2024-2025.* SEP https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf

Gallart Nocetti, M. A., y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades,* (32), 27-37. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303206

García, A. (2021). *Sujetos y conocimiento: la dimensión cultural en investigaciones de posgrado de personas de pueblos indígenas en Chiapas* [tesis de maestría]. El Colegio de la Frontera Sur.

García Estrada, Á. S., Limón Aguirre, F., y Saldívar Moreno, A. (2025). Posgrados y pueblos indígenas: límites y potencialidades para su devenir. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (64), e1684. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/1684

Hernández, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11*, e816, https://revistas.rediech.org/index.php/ie_rie_rediech/article/view/816

Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2020). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2022). *Encuesta Nacional sobre Discriminación* [ENADIS]. https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/

Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2023). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica* [ENADID]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2023/doc/resultados_enadid23.pdf

Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2024, 6 de agosto). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los pueblos indígenas* [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PueblosInd24.pdf

Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) (2021). *Programa Institucional 2020-2024 del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas*. https://site.inali.gob.mx/INALIDhuchlab/assets/files/proinali.pdf

Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300012*

Lara Castañeda, E. (2024). *Población indígena en México. Características sociodemográficas 2020*. Secretaría General del Consejo Nacional de Población (SGCONAPO). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/907689/Conapo.__2024_._Poblacion_indigena._Caracteristicas_sociodemograficas_2020..pdf

Ley General de Educación (2019). *Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre del https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019*

Mancini, F. (2024). *Centrar la mirada en jóvenes indígenas para que accedan cada vez más a la educación superior.* [Encuentro IISUE]. https://www.anuies.mx/noticias_ies/centrar-la-mirada-en-jvenes-indgenas-para-que-accedan-cada-vez-ms-a

Navarrete, D. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles Educativos, 33* (especial), 262-272. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500022

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Boletín 175 Más de 24 millones de estudiantes de Educación Básica inician el ciclo escolar 2023-2024* [Boletín de prensa]. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-175-mas-de-24-millones-de-estudiantes-de-educacion-basica-inician-el-ciclo-escolar-2023-2024/

Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [SEP/DGPPED] (2024). *Estadística Educativa de la República Mexicana. Ciclo escolar 2023-2024*. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/EstIndEntFed2023/33_REP_MEX.pdf

Segura, C. y Chávez, M. (2023). Mujeres indígenas en el posgrado: diversas miradas sobre su experiencia de formación académica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 10*(3), 1-27. https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3601

1. Correo electrónico: neptali.ramirez@correo.buap.mx ↑

ISSN: 2683-314X

Habitar el espacio escolar. Experiencias de estudiantes indígenas en el sistema educativo superior mexicano

Iliana Viridiana Roa González[1]
CIESAS Ciudad de México



Salón de clases de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Fotografía: *AshArreSanti*, 2022. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=154292624

Resumen

Este artículo analiza las experiencias de estudiantes indígenas en la educación superior mexicana a partir de la manera en que habitan, recorren y resignifican los espacios escolares. Con base en una investigación doctoral multisituada, el texto compara trayectorias de estudiantes de posgrado en universidades interculturales —ubicadas en contextos rurales con alta presencia indígena— y en universidades convencionales situadas en la Ciudad de México.

A través de observación participante, recorridos cotidianos e interacción directa con estudiantes, la autora explora cómo la infraestructura universitaria, la localización territorial y los modelos educativos influyen en las prácticas, relaciones y sentidos de pertenencia.

Palabras clave: estudiantes indígenas; educación superior; espacio escolar; universidades interculturales; experiencias educativas

Introducción

Este artículo se suma al corpus de conocimiento sobre las experiencias de los estudiantes indígenas en su recorrido por la educación superior, específicamente en relación con las formas en que habitan y reconfiguran los espacios escolares. Indagar en el ingreso de los estudiantes indígenas a la educación superior tiene relevancia por dos motivos. El primero es la visibilización de la diversificación del sistema de educación superior en México, que ha dado lugar a instituciones y programas orientados a reconocer la diversidad cultural. El segundo es conocer las experiencias des(iguales) que han tenido los estudiantes en su tránsito por estas instituciones de educación superior. Las reflexiones aquí escritas surgen de mi investigación doctoral, realizada en el CIESAS, en la cual analizo las trayectorias educativas de estudiantes indígenas que cursan un posgrado en instituciones interculturales (específicamente aquellas ubicadas en la Sierra Norte del estado de Puebla y en el Estado de México) y convencionales (principalmente aquellas que se ubican en la Ciudad de México). El propósito de este artículo es mostrar las experiencias de los estudiantes en ambos tipos de instituciones para indagar en el modo en que sus recorridos cotidianos, sus prácticas y su relación con la infraestructura universitaria se configuran de manera diferenciada.

Estar por un tiempo prolongado en las distintas universidades, observar las prácticas educativas e interactuar directamente con los estudiantes me permitió analizar las dinámicas al interior de las universidades, pero también la estrecha relación de sus actividades escolares con el contexto en el que se ubican. Realicé una investigación multisituada, recorriendo distintas universidades ubicadas tanto en zonas urbanas (la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, y el Instituto Politécnico Nacional) y en zonas mayoritariamente rurales y con alta población indígena (la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y la Universidad Intercultural del Estado de México).

Moverme de una universidad a otra me permitió observar no solo la distribución del espacio escolar y las prácticas académicas y sociales que ahí se despliegan, sino también las diferencias en los recorridos cotidianos de los estudiantes para llegar a cada institución y las dinámicas sociales de sus entornos. En muchos sentidos, la vida universitaria comienza en la cotidianidad

que las rodea, en los sistemas de transporte, en los espacios públicos, en los comercios cercanos o en las actividades culturales que se desarrollan dentro y fuera de las universidades. El objetivo particular de este artículo es reflexionar sobre el sentido que los estudiantes dan a los espacios educativos, tanto dentro como fuera de los límites físicos de las universidades. A través de estas reflexiones, busco mostrar que los espacios educativos, tanto interculturales como convencionales, no solo organizan y distribuyen salones y pasillos; la infraestructura también influye en la forma en la que los estudiantes se relacionan entre sí y le dan sentido a su vida educativa.

Espacios que se sienten

Con el llamado "giro espacial", el espacio dejó de pensarse como un simple contenedor estático y pasivo donde ocurren distintas dinámicas sociales y culturales. Hoy lo podemos comprender como un escenario activo que se produce socialmente y que, al mismo tiempo, ordena y orienta las acciones cotidianas. Desde esta perspectiva, y siguiendo la teoría del filósofo y sociólogo francés Henri Lefebvre (2013), el espacio es un producto social, el cual no solo es modelado por la sociedad, sino que también participa activamente en la configuración de lo social. En este sentido, analizar el espacio implica mirar más allá de su dimensión material, como los edificios, los pasillos y los salones de las universidades, y también considerar las prácticas sociales que se constituyen en él y los significados que los estudiantes les dan a estos espacios. Es decir, el espacio no solo es material, también es simbólico y emocional.

Una de las grandes contribuciones que hace Lefebvre a este tema es su obra *La producción del espacio* (2013), en donde postula una triada espacial para entender las múltiples dimensiones del espacio y cómo éstas se interrelacionan entre sí: el espacio percibido, concebido y vivido. El *espacio percibido* se relaciona con las experiencias prácticas y sensoriales que las personas tienen con la materialidad en su vida cotidiana. Se manifiesta en la interacción directa del cuerpo con el entorno que les rodea, como el uso y el recorrido en las calles, el transporte, las escuelas, las plazas y los comercios, por mencionar algunos ejemplos. El *espacio concebido* refiere a una dimensión planificada del espacio. Es la forma en la que los arquitectos, autoridades gubernamentales, empresas, entre otros, diseñan, construyen y ordenan el espacio para que este sea utilizado con fines específicos. Por último, el *espacio vivido* alude a la forma en la que se significa emocional y simbólicamente el entorno. Es una dimensión subjetiva, por lo que el espacio no solo se usa y transita, también se siente y se construyen significados acerca de él.

Uno de los ámbitos sociales en donde se puede hacer visible la relación entre espacio y educación es en la diversificación del sistema educativo superior. Retomando a Lefebvre, las universidades, como espacio educativo, fueron planificadas por una autoridad gubernamental (*espacio concebido*). Allí los estudiantes, profesores y personal administrativo usan y transitan cotidianamente los pasillos, los salones, los patios y las bibliotecas (*espacio percibido*). Además, este espacio educativo es también significado por quienes transitan en él, en él se construyen y reafirman identidades, y se expresan distintas formas de resistencias (*espacio vivido*).

Diversificación de la educación superior. Un ejemplo del espacio concebido

En México, las iniciativas y políticas educativas dirigidas hacia la población indígena datan desde la colonia hasta nuestros días y se han caracterizado, mayoritariamente, por ofrecer una educación monolingüe y monocultural. Históricamente, las políticas educativas destinadas a las poblaciones de comunidades originarias negaban la diversidad cultural y lingüística del país, intentando homogeneizar la identidad nacional. Fue hasta los años ochenta, con el auge de las luchas por el reconocimiento sociocultural, como los movimientos feministas e indigenistas, que se buscó promover y afirmar el valor de la diferencia de ciertos grupos.

El reconocimiento de la diversidad cultural en las políticas educativas responde a factores internacionales, nacionales y sociales. En primer lugar, a nivel internacional, en 1989, se firma el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (establecido en México en 1990), en el que se busca una educación culturalmente pertinente (Bertely, 1998). En segundo lugar, en el ámbito nacional, en el 2001 México reformó las bases constitucionales para establecer una educación más incluyente. Un ejemplo de ello es la reforma al artículo 2° constitucional en el que el país se reconoce como una nación pluricultural. En tercer lugar, desde un terreno más social, los movimientos sociales como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 visibilizaron las desigualdades estructurales en las comunidades originarias y exigieron su reconocimiento cultural.

En este escenario de cambios constitucionales y movimientos sociales, el siglo XXI comenzó con la creación de iniciativas educativas que promovieran el acceso de la población indígena a la educación superior. Esto implicó que se crearan nuevos modelos educativos que se enfocaran particularmente al reconocimiento de la diversidad cultural —como las universidades interculturales— y la promoción de acciones afirmativas (becas y apoyos para poblaciones indígenas) para ingresar a universidades convencionales, cuya característica

principal es que son de larga data y tienen un carácter formativo universal. Es decir, que sus planes y programas de estudio no responden específicamente a demandas particulares de reconocimiento sociocultural.

Las universidades interculturales, creadas en el 2001 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), son un claro ejemplo del *espacio concebido* del que habla Lefebvre. Son instituciones diseñadas desde el Estado para promover el reconocimiento de la diversidad cultural a través de su diseño arquitectónico y curricular. Se encuentran ubicadas en contextos con población mayoritariamente indígena con el propósito de acercar escuelas a lugares donde antes no existían. Actualmente hay 21 universidades interculturales distribuidas a lo largo del país, en estados como Puebla, Estado de México, Chiapas, Tabasco, Hidalgo, Michoacán, Quintana Roo y Sinaloa, por nombrar algunos.

El diseño diferenciado de las distintas universidades tiene implicaciones en las experiencias espaciales de los estudiantes. En términos del espacio percibido, los estudiantes transitan y se relacionan de formas distintas con la infraestructura educativa de las universidades localizadas en la ciudad y con la de aquellas que se ubican mayoritariamente en zonas rurales. Por ejemplo, no es lo mismo transitar y desplazarse por una ciudad con múltiples rutas de transporte para llegar a la universidad que caminar y transitar con menos transporte.

En cuanto al *espacio vivido*, los significados que construyen están atravesados por el modelo educativo de cada universidad, ya sea convencional o intercultural.

El encuentro con la materialidad escolar. Ejemplos del espacio percibido

Entre agosto de 2022 y septiembre de 2023, realicé trabajo de campo en cinco universidades, dos interculturales: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), y tres convencionales: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Estas universidades no solo se diferencian por su modelo educativo, sino por los contextos en los que se ubican. Las primeras se encuentran en zonas mayoritariamente rurales y con alta población indígena, y las segundas se ubican en la Ciudad de México, donde la infraestructura vial es más amplia y compleja.

Cabe señalar que los espacios urbanos y rurales no son homogéneos. Hay diferentes escalas y matices de urbanidad y de ruralidad que se expresan en diferentes formas de accesibilidad, conexión, relación con servicios y dinámicas sociales. En este texto, más que detallar las

diferencias entre cada una de las sedes universitarias antes señaladas y sus contextos específicos, la intención es explorar en las experiencias espaciales de los estudiantes en cada tipo de universidad. Como menciona Rockwell (2018), la vida escolar no solo ocurre dentro de los salones, sino en una dinámica cultural que implica prácticas, significados y relaciones.

Aunque se suele pensar que la vida universitaria comienza al ingresar a la universidad, en realidad comienza desde antes, en los caminos para llegar a ella, los cuales no son homogéneos. Por ejemplo, para asistir a la UNAM, UAM e IPN, ubicadas en distintos lugares de la Ciudad de México, los estudiantes encuentran una red de transporte ampliada y ordenada. Hay distintas rutas de camiones, diferentes líneas del metro que abarcan desde el norte hasta el sur, de oriente a poniente de la ciudad, taxis particulares y de aplicación, trenes ligeros y suburbanos, además de ciclovías —en algunos lugares—. Además del transporte, en su recorrido también encuentran diferentes centros de aprendizaje y de recreación, como bibliotecas, teatros, cines, librerías, centros comerciales (para ir al cine o simplemente tomar un helado), cafeterías, actividades culturales al aire libre, entre otras cosas que se pueden observar y sentir de camino a la universidad. Aunque dentro de la ciudad hay accesos diferenciales a esta infraestructura, predomina en ella un escenario diverso de consumo, recreación y aprendizaje.

Al llegar a las universidades, es habitual encontrar una variedad de comercios formales e informales en las entradas y en las zonas de tránsito, desde los que venden comida y accesorios de papelería, hasta aquellos que venden artículos personalizados con el escudo de cada universidad, como playeras y chamarras. Este escenario de consumo forma parte del *espacio percibido* en el exterior inmediato de las universidades, el cual es transitado diariamente por quienes estudian y trabajan en ellas. Al interior de las universidades predomina en su arquitectura el *color gris y los edificios cuadrados* (según los propios estudiantes). Los edificios organizados por disciplinas, las diferentes cafeterías y espacios de convivencia, las bibliotecas, los diversos auditorios y los talleres de música, danza y teatro dan forma a un entorno físico que orienta las prácticas cotidianas de los estudiantes, profesores y administrativos. La universidad funge como un espacio de interacción cotidiana entre arquitectura, personas y objetos.

En las zonas rurales, en donde se encuentran las universidades interculturales, el panorama es distinto. Antes de la creación de la UIEP y de la UIEM, no existían universidades cercanas. Fue hasta el 2001, con la creación de la UIEM, y en 2006, con la de la UIEP, que en las comunidades donde se ubican estas universidades comenzaron a crear circuitos de transporte público. La llegada de estas universidades a las comunidades no solo implicó una oportunidad para continuar estudiando, también transformó el movimiento cotidiano de las personas que

habitan a su alrededor. El transporte que antes se destinaba al campo, como las camionetas de redilas que antes se ocupaban para transportar maíz y ganado, fueron modificadas, colocándoles pequeños asientos para trasladar a los estudiantes. Con la llegada de las universidades también se crearon pequeños comercios informales. Se crearon puestos improvisados en pequeños patios para vender comida, vender café y algunos accesorios de papelería. Los espacios de sociabilidad también llegaron cuando se instaló la universidad, pues un par de casas ubicadas en el centro de los municipios se convirtieron en discotecas donde se organizan fiestas, ponen música y bailan.

A diferencia de las universidades convencionales, el comercio alrededor de las universidades interculturales es reducido, solo tienen acceso a una papelería y a una tienda para comprar agua, galletas o dulces. La diferencia con el *espacio percibido* en las universidades convencionales también se observa y se vive al interior de las universidades. Su arquitectura contrasta con aquella en la ciudad. Los edificios no son *grises* ni *cuadrados*, el espacio universitario tiene una vinculación con las comunidades originarias, en los pasillos hay letreros en lenguas originarias y sus paredes son más *coloridas* (mencionado por los estudiantes). Las aulas y los edificios son circulares con la intención de tener una mayor interacción y diálogo. Los espacios de convivencia son más pequeños, los estudiantes se encuentran diariamente en una pequeña biblioteca y en un comedor donde pueden interactuar con los demás compañeros, profesores y administrativos. Además, el uso del espacio no se limita solo a lo académico, también hay huertos, viveros y, en algunos casos, hay lugares específicos para cuidar abejas y que estas produzcan miel. El espacio universitario intercultural es una extensión de las comunidades originarias, ahí se entrelazan la cotidianidad de la academia con las prácticas culturales de cada grupo étnico.

Las universidades como un espacio vivido

Más allá de los recorridos cotidianos por la arquitectura que organiza los pasillos, los salones y las áreas de convivencia, los estudiantes también viven las universidades desde lo que sienten y significan en ellas. El espacio educativo no solo es un entorno físico, también es un *espacio vivido* donde se construyen sentidos de pertenencia al reconocer y valorar las diferencias culturales.

En el caso de las universidades interculturales uno de los elementos que incide en la dimensión subjetiva del espacio y en la resignificación cultural es el paisaje lingüístico. Las señalizaciones están escritas en español y también en lenguas originarias indicando el nombre de los salones, baños, bibliotecas y auditorios. También hay murales y carteles escritos en

mazahua y otomí (en la UIEM) y en náhuatl y totonaco (en la UIEP). La mayoría de los estudiantes resignifican su identidad cultural al ver sus lenguas originarias plasmadas en las paredes de la universidad; se sienten valorados y reconocidos culturalmente.

En el caso de las universidades convencionales, como un espacio más neutral en términos culturales, su experiencia es distinta. Algunos estudiantes mencionan que al no encontrar referencias que aludan a sus lenguas originarias o a sus prácticas comunitarias llegan a sentir que no pertenecen a estos espacios. Sin embargo, algunos de ellos han buscado nuevas posibilidades de significar el espacio, y así poder transformarlo. Un ejemplo de ello es el uso alternativo de los espacios educativos. En algunas ocasiones utilizan las mesas y bancas, ubicadas en los patios, para organizar círculos de lectura y poesía en lenguas originarias. Estas prácticas resignifican, aunque sea por momentos, el espacio universitario convencional, convirtiéndolo en un lugar donde reafirman sus identidades culturales, pese a la persistencia de la discriminación por el uso de su lengua originaria.

En síntesis, la experiencia de los estudiantes en su tránsito por las universidades convencionales e interculturales nos muestra las distintas formas de habitar el espacio educativo. La educación superior no se vive de la misma manera. Los distintos tipos de universidades, con su ubicación y arquitectura, no son simples escenarios en donde transitan los estudiantes. También son agentes que intervienen en las dinámicas escolares, en el encuentro entre estudiantes, en su resignificación identitaria y en su pertenencia universitaria. Reconocer estas diferencias permite complejizar la discusión sobre la educación superior indígena, pues los modelos educativos no solo transmiten conocimientos, sino que producen mundos escolares particulares que influyen en las distintas experiencias de sus estudiantes. Si bien este texto es un acercamiento al análisis espacial, nos invita a seguir reflexionando sobre las experiencias materiales y simbólicas en los distintos espacios educativos.

Referencias

Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En Latapí, P. (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 74-110). FCE

Lefebvre, H. (2013) *La producción del espacio*. Capitán Swing

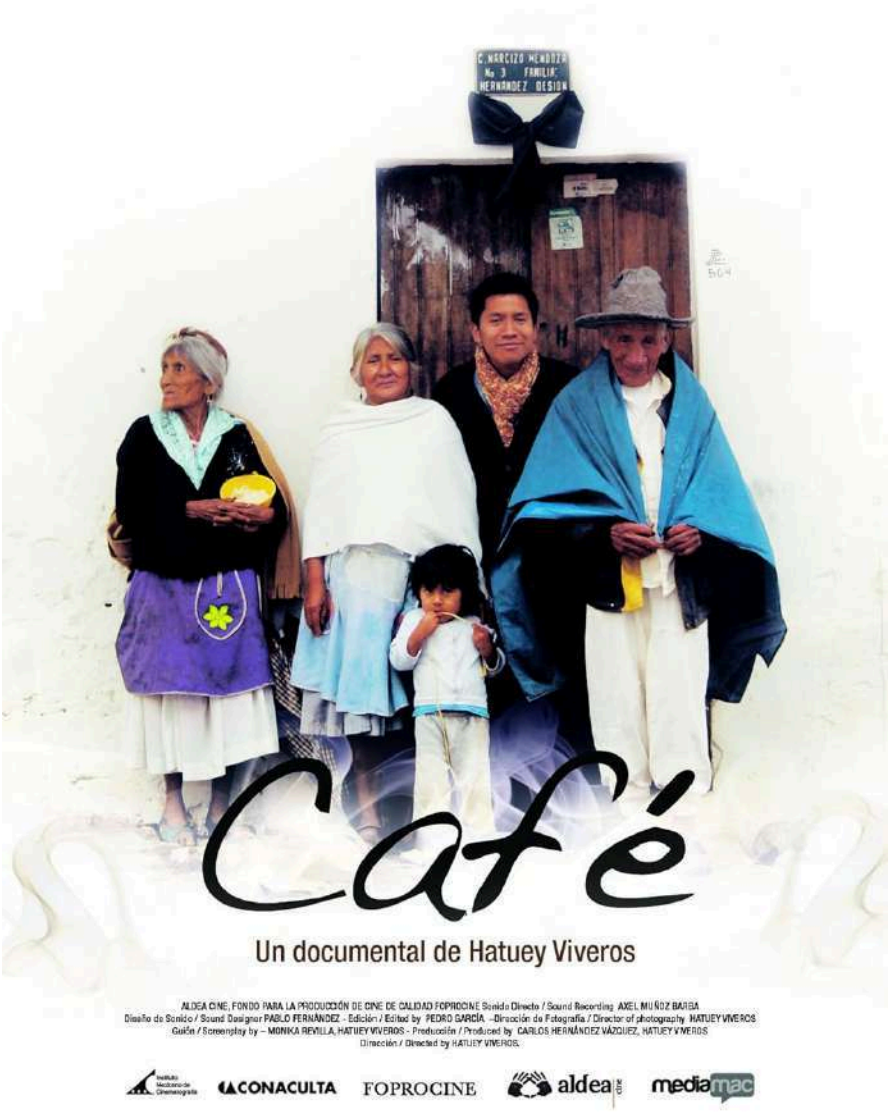
Rockwell, E. (2018). “La dinámica cultural en la escuela”. En Rockwell, E., *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 305-329). CLACSO

1. Correo electrónico: i.roa@ciesas.edu.mx ↑

ISSN: 2683-314X

Café: un documental para pensar las trayectorias educativas en contextos indígenas

María Gabriela Durán Valis[1]
CIESAS, Ciudad de México



Café. Hatuey Viveros, 2014. Aldea Cine / FOPROCINE

Palabras clave: trayectorias educativas; pueblos indígenas; educación superior; desigualdad educativa; cine documental

Igual que sucede en otros géneros cinematográficos, cualquier persona puede acercarse al campo documental en busca de historias sobre asuntos que le resulten significativos. Bajo esta lógica, y en sintonía con el tema que ha convocado a las y los autores de este número de la revista, podríamos emprender la tarea de identificar documentales que, desde distintas perspectivas, aborden las oportunidades y barreras que enfrentan las personas indígenas de diversos contextos para ingresar y permanecer en la educación superior.

Quien se adentre con esta inquietud en los vastos catálogos disponibles, tanto en las grandes plataformas internacionales de *streaming* como aquellas promovidas por el gobierno nacional —como es el caso de nuestrocine.mx—, pronto se topará con una constatación poco sorprendente: los títulos dedicados específicamente a estos temas parecen estar ausentes de los principales buscadores. Pero, ¿y si el problema radica no únicamente en la escasez de producciones, sino también en que nuestras palabras clave y operadores booleanos dejan fuera miradas más amplias o menos delimitadas?

Esa fue la reflexión que tuve después de ver *Café* (2014), documental dirigido por Hatuey Viveros Lavielle, que retrata la cotidianidad de una familia nahuahablante que vive en Cuetzalan, municipio enclavado en la Sierra Norte de Puebla.

A lo largo de 80 minutos, el director nos sumerge en la intimidad de las interacciones entre Teresa y sus hijos, Jorge y Rosario, quienes, tras la muerte de su padre, se esfuerzan por tomar las mejores decisiones para su futuro.

Aunque la trama del documental se concentra en las experiencias de Jorge como estudiante universitario en proceso de titularse como abogado, para quien afine la mirada, cada escena de la vida cotidiana se convierte en una pieza que invita a reflexionar sobre cómo las trayectorias educativas se entretejen con complejas redes de relaciones, acontecimientos y estructuras.

En la parte inicial, la cinta ofrece una inmersión en los paisajes de Cuetzalan. Las primeras escenas reciben al espectador con el repique de las campanas de la iglesia, para después acompañar a la familia protagonista en los rituales fúnebres dedicados a Antonio Hernández Hilario, padre de Jorge y Rosario. Bastan apenas unos minutos para empaparse de las calles angostas y empinadas, de la neblina y del verde húmedo que envuelve la flora del lugar.

Con un sincretismo que combina rezos de tradición católica con la colocación de un altar más cercano a lo que reconocemos como mesoamericano, observamos cómo un grupo de personas de distintas edades se congrega para despedirse en comunidad. Es en ese marco de despedida colectiva que conocemos en primer plano a Jorge, a Rosario y a su madre, Teresa.

Luego de las plegarias, del humo de los sahumerios y de las velas, queda el silencio que envuelve a las familias dolientes cuando la vida vuelve a su curso habitual. En ese regreso forzado somos testigos de cómo, en este mundo, no hay lugar para detenerse ante la pérdida. En un cuarto que funciona a la vez como cocina y como resguardo de diversos objetos, vemos a Teresa bordando servilleteros durante los lapsos de espera que impone la cocción de las tortillas en el comal.

Es en este contexto donde se presenta la primera conversación explícitamente relacionada con la educación de Jorge: Teresa le pregunta a su hijo la fecha de su examen de obtención del grado de licenciatura. Él responde que no lo sabe, pero aclara que, más allá del día, lo importante es que, si lo aprueba, estará listo para recibir su título. En cambio, si no lo logra, tendrá que esperar un año más y volver a pagar.

“Nosotros ya queremos terminar porque cada ratito están pidiendo dinero y más dinero. Pero bueno, pues ya, tres o cuatro años que ya estudié”, se lee en los subtítulos que traducen el náhuatl de Jorge. Luego añade: “No era en balde cuando discutían tú y mi papá, que no me mandara a trabajar para que estudiara”. Teresa retoma la conversación y señala que ella intercedía porque fue el propio Antonio quien, en un inicio, había alentado a su hijo a estudiar.

Jorge reafirma el acuerdo con su madre y le confiesa que, de hecho, quisiera tener un tiempo para dedicarse exclusivamente al estudio, ya que, si trabajara en un despacho, no tendría oportunidad de concentrarse como quisiera. Ante esto, Teresa le sugiere que podría trabajar de lunes a viernes —quizá medio día los sábados— para dejarle un poco de tiempo libre. Para cerrar esa conversación, Teresa le recuerda que uno de los deseos de su padre era verlo titulado antes de morir, aunque nunca se lo dijo directamente.

En la siguiente parte del documental conocemos a la hermana mayor de Jorge —cuyo nombre no se menciona—, madre de dos niños pequeños. Con ella se introduce otro diálogo vinculado a la educación. Mientras cocina, Jorge le pregunta si está conforme con vivir allí. Ella responde que sí, especialmente porque la escuela de los niños está cerca. No obstante, ante un gesto que puede interpretarse como inconformidad, Jorge amplía la pregunta: “¿Quieres vivir siempre así? Tú tienes una carrera”. Su hermana responde que sí, pero que es difícil “sacar sus papeles”, lo que permite inferir que no cuenta con su título profesional.

Finalmente conocemos a Rosario, la hermana menor de Jorge. La acompañamos en una caminata hacia la escuela, donde, por primera vez en el documental, escuchamos diálogos en español. Más adelante, a través de una conversación grabada a cierta distancia, nos enteramos de que está embarazada y de que la familia del padre del bebé no quiere que él se haga cargo directamente, pero están dispuestos a acompañar a Rosario con visitas frecuentes para saber si necesita algo y si todo va bien, además de cubrir los gastos médicos hasta el parto. El argumento que subyace a esta postura es que el padre no puede asumir esa responsabilidad porque está estudiando. Frente a ello, Rosario se muestra inconforme y subraya que ella también es estudiante y que nadie ha considerado su situación. Más adelante, Rosario, sus hermanos y su madre conversarán en varias ocasiones sobre la decisión de tener o no al bebé.

Después volvemos con Jorge, quien, tras un par de escenas en las que lo vemos platicando con sus abuelos maternos y su madre, aparece bañándose y alistándose para salir de casa. Observamos su atuendo formal: pantalón de vestir, camisa a rayas, corbata y un peinado cuidadosamente elaborado con gel. También lo vemos colocar en un portafolio algunos documentos y un libro encuadernado que parece ser su tesis. Luego lo seguimos mientras entra a una iglesia y se acerca a la figura de San Miguel Arcángel, a quien dirige rezos y plegarias. En la escena siguiente, Jorge aparece en un salón con sillas cubiertas con fundas y una cinta azul, a la usanza del mobiliario que suele usarse en bodas y bautizos. Lo vemos nervioso, preparando un proyector. Finalmente, comprendemos que este escenario corresponde a su examen profesional para obtener el grado de licenciado en Derecho.

En las escenas siguientes, el espectador puede acompañar a Jorge durante su defensa inicial, momento en el que explica que su investigación versa sobre la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos como instituciones protectoras de los derechos de los pueblos indígenas. Más adelante, atestiguamos el momento en que el jurado le comunica que fue aprobado por unanimidad y que, además, se le ha otorgado la mención honorífica.

Entre los reconocimientos y felicitaciones, un miembro del jurado se dirige a Jorge para decirle: “Cómo lamento no hablar tu lengua para decírtelo en tu lengua: no es fácil que te encomiende lo que la historia ya te asigna. Siendo el primer abogado totalmente hecho, formado, creado y desarrollado en Cuetzalan, te corresponde la obligación histórica de ser el mejor defensor de los derechos humanos de tu pueblo.” Esta parte del documental cierra con las escenas de la fiesta de graduación de Jorge, en la que, entre lágrimas, celebra junto a su madre, sus sobrinos y sus abuelos.

Tras este rito de paso, presenciamos una transformación: ahora vemos a Jorge caminando por las veredas cubiertas de vegetación del pueblo, rumbo a una vivienda construida con madera, donde una mujer lo recibe con una taza de café. En una conversación completamente desarrollada en náhuatl, Jorge le explica que es abogado y que puede ayudarla. Ella le cuenta que ha sido acusada de no pagar un préstamo, aunque en realidad fue su empleador quien lo solicitó, aprovechando que previamente le había pedido una copia de su credencial de elector.

Así, *Café* nos regala un punto de fuga excepcional para seguir de cerca las complejas tramas que, en la cotidianidad, enmarcan las trayectorias educativas de las personas indígenas. A través de las escenas que acompañan los días de Teresa, Jorge, Rosario y su familia, podemos reflexionar sobre los múltiples elementos que inciden en el acceso, la permanencia y la conclusión de estudios universitarios en contextos marcados por profundas desigualdades.

Uno de los temas que emerge con fuerza es el de las expectativas que recaen sobre quienes logran culminar la educación superior. En el caso de Jorge, no sólo observamos los esfuerzos personales y familiares, sino también las expectativas sociales que lo sitúan como un agente de cambio, un defensor de los derechos de su pueblo. Esta proyección, aunque digna y valiosa, adquiere un matiz particular cuando se considera que, en lugares como Cuetzalan, la educación superior sigue siendo poco común para las personas indígenas, de modo que su consecución se percibe como un logro compartido a nivel comunitario. En este marco, la obtención del título no representa únicamente un hito personal —como suele ocurrir con estudiantes de otros contextos—, sino el surgimiento de una figura a quien la comunidad y los actores externos atribuyen responsabilidades colectivas. Ello plantea interrogantes sobre la carga simbólica y emocional que asumen quienes logran sortear el camino educativo, así como sobre las exigencias diferenciadas que se les imponen por el simple hecho de haber llegado "más lejos" que la mayoría.

De forma paralela, el documental muestra que, aun con los avances logrados en materia de inclusión educativa para las mujeres, persisten barreras vinculadas al género que operan como obstáculos estructurales. El embarazo de Rosario muestra cómo ciertas normas de género y dinámicas familiares limitan de manera desigual las posibilidades de continuar estudiando, en contraste con la ausencia de corresponsabilidad del padre, justificada por su condición de estudiante. Mientras que para él la escuela sirve como argumento para evitar responsabilidades, para ella la maternidad se vuelve una encrucijada que puede truncar su trayectoria educativa. Reconocer estas desigualdades no implica desconocer los rezagos educativos que también afectan a los hombres en distintos contextos; más bien, permite señalar que el género introduce barreras diferenciadas que delimitan las oportunidades disponibles para cada quien.

También aparecen con claridad las dificultades económicas que enfrentan las familias, y cómo estas impactan directamente en los ritmos, decisiones y posibilidades de quienes estudian. La mención constante del dinero, los pagos, el tiempo que se necesita para trabajar o estudiar, da cuenta de las tensiones cotidianas que deben resolverse para que una persona pueda titularse.

En este contexto, el apoyo familiar aparece como un factor fundamental. En la historia de Jorge, el acompañamiento constante de Teresa es clave para sostener su recorrido educativo, no sólo desde el respaldo económico, sino también emocional, simbólico y práctico. La familia aparece, así, como un ancla frente a las inclemencias de un sistema educativo que, con frecuencia, no contempla las condiciones materiales y culturales de los estudiantes indígenas.

Aunque en las ciencias sociales solemos hacer cortes analíticos para delimitar nuestros objetos de estudio, *Café* nos recuerda que, en el continuo de la vida cotidiana, los temas que interesan a las y los investigadores se despliegan entrelazados en múltiples direcciones. Frente a ello, el cine documental se ofrece como una ventana para redescubrir otras formas de mirar, de preguntar y de pensar, desde perspectivas más amplias y conectadas con la complejidad del mundo social.

Y quizá ahí radica la respuesta a la pregunta inicial: no siempre encontraremos documentales que hablen explícitamente de las trayectorias educativas indígenas, pero sí algunos que, sin proponérselo de manera programática, permiten observar de cerca los hilos que tejen esos procesos. En tal sentido, la elección de Café para esta reseña busca mostrar que la educación superior, las diversas desigualdades y las formas de hacer comunidad no son temas aislados, sino dimensiones que sólo pueden comprenderse en su entrelazamiento cotidiano. Café, por ello, no responde a aquella pregunta con un título evidente, sino con una invitación a mirar de otra manera.

Ficha técnica

Café.

México, 2014.

Dir. Hatuey Viveros Lavielle.

80 minutos

Aldea Cine / FOPROCINE.

1. Correo electrónico: mgdvalis@gmail.com ↑

ISSN: 2683-314X

Un encuentro con la antropología visual: método y emancipación sociocultural desde una mirada nahua

Lorenzo Antonio Bautista Cruz[1]
Universidad Veracruzana Intercultural

Mi nombre es Lorenzo Antonio Bautista Cruz, *neh nimetlahtowa*, hablante de la lengua náhuatl de Mirador Saltillo, de la variante lingüística de Mecayapan del sur de Veracruz, México. El uso de mi lengua materna me ha permitido comprender los saberes y prácticas comunitarias que me han llevado en la trayectoria de un caminar que valora y respeta las cosmovisiones, saberes y prácticas desde lo más profundo del grupo cultural nahua. Las y los abuelos, mis padres, me enseñaron una forma de vivir desde el campo. Crecí con una familia campesina nahua, que me inculcó conocimientos importantes para poder trabajar la tierra, pero también para relacionarse con ella. Así, aprendí que la tierra, los ríos, el maíz y los montes tienen dueños, seres no humanos que son guardianes de nuestros territorios. Aprendí también que podemos comunicarnos o tener una acción intersubjetiva entre humanos y no humanos.

Estos conocimientos comunitarios me orillaron a mantener y comprender una realidad comunitaria nahua y mantener una resistencia cultural (Sahlins, 2001). También me llevaron a seguir aprendiendo y formándome desde lo académico. De esta manera pude estudiar una licenciatura y logré retomar estos saberes comunitarios, llevarlos a lo académico y generar un diálogo entre lo comunitario, lo teórico y los formatos audiovisuales. A continuación, expongo cómo me inicié en la antropología visual y cuales han sido las principales ideas que han guiado mi trabajo.

Estudié la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) en la Universidad Veracruzana Intercultural, donde formé parte de la primera generación. Desde el segundo semestre empecé a realizar trabajos en formato audiovisual, como registros fílmicos, fotografía en campo, cortometrajes y documentales; trabajos todos ellos donde empezaba a visibilizar nuestra lengua náhuatl y la lengua popoluca. Éste último es un grupo cultural descendiente de la cultura olmeca, con la cual interactuamos en la región sur de Veracruz. Estos trabajos

permitieron hacer visibles narrativas orales (cuentos, historias de vida, entre otras), cosmovisión y saberes locales. No sabía qué tipo de trabajo estaba realizando en el sentido teórico, pero tenía la mirada y el propósito de seguir creando, investigando y haciendo uso de este tipo de materiales audiovisuales con enfoques comunitarios.



Entrevista en el taller de Telar de Cintura, comunidad nahua de Coacotla, Veracruz. Fotografía: Carlos Daniel Torres Zeferino (2019)

En el 2006 comencé a realizar materiales audiovisuales con la idea de mostrar nuestras riquezas socioculturales, lingüísticas, socioambientales y la cosmovisión nahua. En el 2014, aún tenía la inquietud de seguir aprendiendo, por lo que retomé los estudios y decidí partir al Ecuador para estudiar la maestría en Antropología Visual, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador).

Durante mis estudios de posgrado, logré comprender que lo que estaba realizando era trabajo audiovisual etnográfico, fotografía etnográfica y etno-ficción, investigaciones etnográficas donde se hace uso de las tecnologías de la información y comunicación. Muchos investigadores conocen este trabajo como cine etnográfico. Yo lo he llamado audiovisual etnográfico porque es un formato más colaborativo, desde lo comunitario, con materiales más accesibles (cámaras, micrófonos, entre otros) y con libertad de creación e investigación etnográfica, a diferencia del cine convencional que es más lineal. El formato de audiovisual etnográfico se puede crear y comprender desde las miradas *emic* y *etic* (Dietz, 2011), donde el creador audiovisual puede comprender desde lo más profundo del contexto donde se encuentra, estar interactuando desde adentro en el quehacer de sus colaboradores, y al mismo

tiempo tener una mirada crítica, desde un lente como colaborador externo. Es decir, puede ver realidades que en ocasiones no identifica el propio grupo con el que se está colaborando, y estas miradas ayudan a no caer en posibles esencialismos del trabajo audiovisual en desarrollo.

Por otro lado, también cuando estaba estudiando la maestría tuve la oportunidad de acercarme y conocer la región kichwa de la Amazonía alta, o región del *napo*, un grupo cultural con gran riqueza sociocultural y ambiental, donde prevalecen el misticismo y saberes tradicionales que han existido desde hace varias generaciones y que aún se pueden ver. Este grupo cultural, como los nahuas del sur de Veracruz, practica la comunicación de una manera intersubjetiva entre los humanos y no humanos (dueños de los montes y selvas). En el caso de los nahuas, con los Chanekoh (Bautista Cruz y Antilao Carilao, 2025). Con las y los naporunas (forma en que se autodenominan los amazónicos de la región del napo) tuve la oportunidad de aprender y convivir, en diversas experiencias y contextos, de los que surgió la inquietud de seguir investigando y visibilizar estos saberes y experiencias que aún existen en los diferentes contextos comunitarios.

Por las experiencias ya mencionadas, hice el planteamiento, desde una educación intercultural, de retomar estas formas de transmitir sus enseñanzas-aprendizajes localmente hacia sus generaciones actuales y futuras. Los kichwas siguen integrando el conocimiento y la formación de sus habitantes de manera más equilibrada con el cuidado de sus territorios. Experiencias vividas que son muy similares a los grupos originarios de México y sobre todo de mi grupo cultural nahua.



Charla con Mishki Chullumbu (Carlos Pascual Alvarado Narváez), sabio y cantautor Kichwa de la Amazonía Ecuatoriana. Archidona, Ecuador. Fotografía: Antonio Bautista (2014)

Este planteamiento, desde el 2006 hasta la actualidad, como realizador de audiovisual o cine etnográfico, ha sido una propuesta importante para visibilizar, representar y auto-representarnos como grupos originarios, además de que refleja y preserva los saberes y acciones comunitarias que desarrollamos desde lo más profundo de nuestros territorios originarios. Las mismas comunidades o grupos comunitarios han solicitado que les apoye en talleres de fotografías o audiovisual etnográfico para que ellas y ellos mismos puedan crear sus materiales audiovisuales o fotografías desde una agencia nahua o de grupo originario. Esto no quiere decir que el audiovisual etnográfico o la antropología visual sean sólo para grupos originarios, pueden ser útiles para la sociedad en general, así como para diversas áreas académicas, que puedan hacer uso de los medios audiovisuales etnográficos con miradas y enfoques desde lo interdisciplinar y transdiciplinar.

> … surge la idea del cine como ritual, en el que se articulan no sólo representaciones sino también *autorepresentaciones*, concediéndole al antropólogo un papel activo, y a la *realidad* una forma dramatizada. Donde el resultado no es sólo una producción de conocimientos útiles, sino la construcción de una historia compartida que también es necesario considerar. (Ardévol, 2008: 10)

El cine etnográfico o audiovisual etnográfico se puede usar como una propuesta metodológica para el análisis de datos desde el ámbito académico, pero también como herramienta para visibilizar los aspectos mencionados anteriormente; se puede desarrollar la observación participante, el registro de datos, la captura de voces, sonidos, movimientos y realidades que en ocasiones en el cuaderno de campo no alcanzamos a plasmar. La doctora en antropología social y cultural Elisenda Ardévol señala:

> Entiendo el cine etnográfico de exploración a partir de la cámara antropológica, una cámara observadora y participante, que se sumerge en el terreno de campo y que interactúa con los participantes constituyendo un proceso comunicativo. La cámara antropológica es una cámara viviente en el sentido radical en que lo entendieron Vertov y Jean Rouch. La cámara interactiva y sumergida es una cámara anclada en el terreno de la práctica etnográfica, de forma que es un elemento clave de la comunicación del investigador con los sujetos filmados y del camino que tomará la investigación. El trabajo de campo debe entenderse, como un proceso de comunicación, en el que la máquina no

> es un instrumento mecánico, sino un elemento activo, que interactúa con los sujetos e interviene creativamente en la relación entre el investigador, el grupo social estudiado y el contexto de investigación. (Ardévol, 1994: 237)

Por lo anterior, el uso de la cámara y medios tecnológicos de información en el campo de estudio facilita el análisis de datos que no se logran plasmar en el escrito o diario de campo. Esta forma de investigación no solamente ayuda a la comprensión de datos, sino que también se puede usar dichos materiales en formato audiovisual en espacios académicos, escolares, comunitarios y de investigación.

En este sentido, mediante el uso de herramientas como la cámara las y los actores sociales pueden manipular, representar y auto representar su contexto y formas de vidas cotidianas. Por esta razón imparto talleres a la niñez, a jóvenes, adultos y colectivos, que en muchas ocasiones ellas y ellos mismos me solicitan.



Taller de fotografía y audiovisual etnográfico, Coacotla, Veracruz. Fotografía: Antonio Bautista (2025)

El audiovisual etnográfico, desde la perspectiva de la antropología visual, permite realizar dichos materiales fotográficos o audiovisuales, pero insiste en que siempre deben respetarse las otredades, cuidando y aceptando las decisiones de las personas que se van a filmar o entrevistar. Toda toma de fotografías o filmación requiere mucho respeto y, en ocasiones, la entrega de una carta de consentimiento consensuada. Lo que se trata de desarrollar en las filmaciones son trabajos realizados con ética, no usar a las personas como objetos fílmicos o de estudio; más bien, son ellas y ellos mismos quienes deciden en cada ocasión qué filmar o qué no filmar. En este sentido,

> la antropología visual es, ante todo, antropología que hace uso de cualquiera de los medios audiovisuales existentes o de sus productos (estos últimos, siempre adecuadamente contextualizados) para investigar, analizar, abordar desde nuevas perspectivas problemas nuevos y de siempre; recoger, archivar datos y producir una nueva etnografía; enseñar antropología; ilustrar, personalizar, mostrar, simbolizar y, por tanto, representar y transmitir con eficacia significados densos; retroalimentar y precipitar la acción en procesos de recogida de datos, y muchas otras cosas, en su mayoría todavía por descubrir, que seguro abrirán paso a nuevas y enriquecedoras posibilidades de aproximación al conocimiento del otro. (Lison, 1999: 23)

La antropología visual ha sido un elemento esencial para mi crecimiento como nahua, en el que puedo mostrar mi riqueza sociocultural, socioambiental y lingüística. Con esta disciplina aprendí a hacer uso del cine etnográfico como elemento metodológico, como estrategia para transmitir conocimientos, técnicas y experiencias a nuestras poblaciones comunitarias. He transmitido todo esto a partir de charlas, de la creación de materiales de manera colaborativa, y talleres de fotografía o audiovisual etnográfica, así como de algunas de las experiencias que señalo en este escrito, sin embargo, tenemos trabajos que aún no se han subido en ninguna plataforma. De esta manera, impulsamos nuestra reivindicación como grupos importantes en nuestros contextos socioculturales, ambientales y de nuestro territorio, además de fortalecer nuestra agencia como nahuas y de mantener y difundir los saberes que aún tenemos actualmente. Para que pueda apreciarse mi trabajo, incluyo en las referencias ligas de páginas de YouTube donde se pueden encontrar algunos audiovisuales en los que he colaborado, con el propósito de visibilizar lo antes mencionado. También se han usado como trabajos de investigación etnográfica, como es el caso de mi tesis de maestría y otros que están en proceso, y para trabajos colaborativos comunitarios, estudiantiles y entre diversos grupos de colaboradores que muestran el mismo interés.



Filmación del audiovisual *Tomelsin*. Mirador Saltillo, Veracruz. Fotografía: Antonio Bautista (2016)

Referencias

Ardévol, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada* [Tesis doctoral, formato electrónico de la autora]. Universidad Autónoma de Barcelona http://cv.uoc.edu/~grc0_000199_web/pagina_personal/eardevol_cat.htm

Ardévol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Disparidades. Revista de antropología, 53*(2), 217-240. https://doi.org/10.3989/rdtp.1998.v53.i2.396

Ardévol, E. (2008). Cine etnográfico: relato, discurso y teoría. En Vila, A. (coord.), *Documentos CIDOB. Dinámicas Interculturales; 12. El medio audiovisual como herramienta de investigación* (pp. 31-49). CIDOB Ediciones.

Bautista Cruz, L. A. y Antilao Carilao, E. (2025). Chanekoh y Ngen: epistemes Nahua y Mapuche para la descolonización de la educación intercultural en México y el trabajo social en Chile. *Momboy,* (24), 324–338. https://doi.org/10.70219/mby-242025-403

Bautista, L. (2017). *Nuestra mirada en el cine etnográfico: el maíz como elemento de identidad y organización sociocultural en la cosmovisión Nahua de Mirador Saltillo en Veracruz, México* [Tesis de maestría]. FLACSO-Ecuador.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva; una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana, 6*(1), 3-26. https://aries.aibr.org/storage/antropologia/06v01/articulos/060101.pdf

Lisón Arcal, J. C. (1999). Una propuesta para iniciarse en la Antropología visual. *Revista de Antropología Social, 8*, 15-35. https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO99991100015A

Sahlins, M. (2001). Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura (J. Tocancipá-Falla, trad.). *Revisa Colombiana de Antropología, 37*, 290-327. https://doi.org/10.22380/2539472X.1286

Audiovisuales

Islas Ayala, N. (Directora) (2007). *Se: siwapel wan se: taga'* [Bautista, L. A., camarógrafo]. https://www.youtube.com/watch?v=eV6DUcmQQUY

Bautista, L. A. (Director) (2015). *Mishki Chullumbu – Historia de vida y saberes Naporuna de la alta Amazonía ecuatoriana*. https://www.youtube.com/watch?v=D6shII2Lgc4&t=5s

Báez, P., Bautista, L. A., y Buitrón, P. (Directores) (2015). Marimba y Arrullos en Calderón, Ecuador. https://www.youtube.com/watch?v=tbJ4OvT8iH0

Bautista, L. A. (Director). (2018). *Audiovisual etnográfico TOMELSIN (nuestro maíz).* https://www.youtube.com/watch?v=v3YLKq78SzA

Bautista, L. A. (Director). (2020). *Saberes y Prácticas de la cultura Nahua y Popoluca.* https://www.youtube.com/watch?v=79bLVh_Tam8

1. Correo electrónico: antonio.tekuan@gmail.com ↑