

## Violencia estructural en la educación superior tecnológica: experiencias de estudiantes de origen maya en Yucatán

### *Structural Violence in Technological Higher Education: Experiences of Mayan Students in Yucatán*

**Roger J. González González**

Universidad Autónoma de Yucatán  
[rogr.gonzalez@gmail.com](mailto:rogr.gonzalez@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2876-3539>  
México

**Edith J. Cisneros-Cohernour**

Universidad Autónoma de Yucatán  
[ecohernour@gmail.com](mailto:ecohernour@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>  
México

#### **Resumen:**

La educación superior en México reproduce desigualdades históricas que afectan de manera sistemática a estudiantes de origen indígena, quienes enfrentan barreras estructurales que limitan su acceso, permanencia y egreso (Sierra Solano, 2026; Schmelkes, 2010). En ese contexto, el propósito de este estudio fue analizar las manifestaciones de la violencia estructural en cinco institutos tecnológicos de Yucatán y su influencia en las trayectorias académicas de jóvenes mayas.

Se adoptó un diseño por estudio de caso fenomenológico, interpretativo-crítico, con 23 entrevistas cualitativas realizadas a 18 estudiantes y cinco profesores. Los hallazgos revelan tres formas concretas en que opera dicha violencia: la imposición de una jerarquía lingüística triple que convierte la certificación en inglés en una barrera de egreso; mecanismos institucionales que excluyen a estudiantes maya-hablantes de intercambios y programas académicos bajo criterios racializados; y una segregación disciplinaria interseccional que desplaza a las mujeres mayas de las ingenierías con mayor demanda laboral.

Estos resultados demandan que las instituciones tecnológicas revisen sus políticas de titulación lingüística, sus criterios de selección para movilidad estudiantil y sus estrategias de acompañamiento para mujeres indígenas en carreras tecnológicas, avanzando hacia prácticas pedagógicas que reconozcan las epistemologías del sur global.

**Palabras clave:** violencia estructural, colonialidad del poder, interseccionalidad, estudiantes indígenas mayas, educación superior tecnológica, segregación académica.

#### **Abstract:**

*Higher education in Mexico reproduces historical inequalities that systematically affect students of indigenous origin, who face structural barriers limiting their access, persistence, and graduation (Sierra Solano, 2026; Schmelkes, 2010). Within this context, the purpose of this study was to analyze the manifestations of structural violence in five technological institutes in Yucatán and its influence on the academic trajectories of young Maya people.*



*A phenomenological, interpretive-critical case study design was adopted, with 23 qualitative interviews conducted with 18 students and five professors. The findings reveal three concrete ways in which this violence operates: the imposition of a triple linguistic hierarchy that turns English language certification into a graduation barrier; institutional mechanisms that exclude Maya-speaking students from academic exchanges and programs based on racialized criteria; and an intersectional disciplinary segregation that displaces Maya women from the engineering fields with the highest labor market demand.*

*These results call on technological institutions to revise their language certification policies for degree completion, their selection criteria for student mobility, and their support strategies for indigenous women in technology-related programs, moving toward pedagogical practices that recognize the epistemologies of the Global South.*

**Keywords:** *structural violence, coloniality of power, intersectionality, indigenous Maya students, technological higher education, academic segregation.*

**Recibido:** 07/09/2025 | **Aceptado:** 22/04/2026 | **Publicado:** 01/07/2026 | pp. 1 – 21

**DOI:** 10.19136/etie.v9n17.6351

## Violencia estructural en la educación superior tecnológica: experiencias de estudiantes de origen maya en Yucatán

### | *Introducción*

La educación superior y tecnológica se presentan como una vía de movilidad social para los jóvenes de origen maya (Ceballos Acosta y Sidorova, 2022; Santiago Matías, 2018; Chojj Mux, 2012) desde la perspectiva de la modernidad y el paradigma dominante. No obstante, estos contextos educativos también funcionan como espacios donde se reproducen y perpetúan profundas desigualdades históricas (Pérez-Castro, 2024; Concepción Valverde, 2024; Didou Aupetit, 2021). De esta manera, los sistemas de educación superior se han instituido como reproductores de la estructura social (Ávila Francés, 2005), incluyendo la educación superior tecnológica, que en México ha sido fundamental para el desarrollo profesional y social (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2020; Martínez López, 2019). Sin embargo, a diferencia de las universidades autónomas y principalmente las interculturales, la educación superior tecnológica en nuestro país no ha logrado consolidar acciones que contribuyan a la inclusión y el desarrollo de los jóvenes indígenas (Didou Aupetit, 2021).

Antes de profundizar en el análisis, aprovechamos este espacio para aclarar que concebimos a la población maya como uno de los pueblos originarios de América Latina, reconociendo que la categoría “indígena” es una construcción social que se remonta a 1492 y ha servido históricamente para marcar la diferencia y justificar la exclusión de todo aquello considerado no occidental-colonizador (Quijano, 2006; Quijano, 2000). Sin embargo, dado el uso predominante del término “indígena” en la literatura académica existente que constituye parte de los antecedentes de este estudio, también recurrimos a dicha denominación por razones de coherencia bibliográfica y diálogo académico.

En este contexto, es necesario conceptualizar la violencia estructural como “cualquier aspecto de una cultura que puede ser utilizado para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (Galtung, 2016, p. 147). Complementariamente, Galtung (1969) establece que la violencia está presente cuando los seres humanos están siendo influidos de tal manera que sus realizaciones materiales y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. Este planteamiento resulta particularmente relevante en contextos educativos donde las estructuras institucionales limitan sistemáticamente las posibilidades de desarrollo pleno de ciertos grupos. En ese sentido, Galtung (1969) enfatiza que en la violencia estructural puede no existir ninguna persona que dañe directamente a otra dentro de la estructura. La violencia está constituida en la propia estructura y se manifiesta como poder desigual y, consecuentemente, como oportunidades de vida desiguales.

En el ámbito educativo, la violencia opera a través de mecanismos institucionales que, según Bourdieu y Passeron (1996), constituyen una imposición arbitraria de una arbitrariedad más amplia, donde “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (p. 25). Entonces, los sistemas educativos operan como reproductores de la estructura social, donde el trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996).

Esta reproducción se efectúa a través de múltiples mecanismos que Galtung (2016) identifica como violencia cultural, manifestándose en dominios específicos como la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, las ciencias empíricas y las ciencias formales, como la educación.

Estas perspectivas evidencian cómo los sistemas educativos pueden perpetuar desigualdades sin actores específicos responsables, mientras sistemáticamente excluyen o subordinan otras formas de conocimiento, particularmente aquellas pertenecientes a grupos históricamente marginados -como los pueblos originarios del sur global-, violentando sus trayectorias educativas, profesionales y personales. En la educación superior, estos mecanismos se traducen en políticas, currículos, criterios de evaluación y prácticas pedagógicas que, bajo la apariencia de neutralidad académica, perpetúan “el desconocimiento de la verdad objetiva de la cultura legítima como arbitrariedad cultural dominante” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 27). Al final, como señala Galtung (1969), el poder para decidir sobre la repartición de recursos está distribuido de manera desigual, evidenciando cómo en el contexto educativo el acceso desigual a recursos académicos y la concentración del poder en la toma de decisiones naturalizan la exclusión de saberes y prácticas no hegemónicas, además de que democratizar la educación superior es abrir el acceso a las posiciones donde se decide el destino de los recursos de la nación (Segato, 2011), lo que claramente no es conveniente a las clases dominantes.

En este sentido, es posible hablar de una violencia estructural hacia los pueblos originarios en el espacio escolar, que se materializa en al menos dos niveles: 1) la construcción de un espacio educativo desde la modernidad occidental, con acceso limitado para los pueblos originarios (Köster, 2016; Fagetti et al., 2024; Limón Mendoza y Hernández Limonchi, 2023); y 2) la exclusión sistemática a través de políticas, contenidos, programas y acciones fundamentados en epistemologías y diseños occidentales producto de la racionalidad moderna (Baronnet y Morales González, 2018; Mendoza Zuany, 2018).

En el contexto de la educación superior, la violencia estructural se institucionaliza mediante lo que Galtung (2016) describe como un triángulo vicioso donde “la violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón” (p. 149). Esta legitimación opera a través de sistemas de enseñanza que, según Bourdieu y Passeron (1996), funcionan como instituciones que “por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce” (p. 59).

A partir de lo anterior, el presente estudio aborda las experiencias de los jóvenes mayas desde el marco de la violencia estructural (Galtung, 1969), entendida como el daño causado por las estructuras sociales que limitan el acceso equitativo a recursos y oportunidades. Específicamente, se analizan estas violencias a partir de su materialización en la educación superior tecnológica. Para la juventud maya, el sistema educativo perpetúa la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y la violencia estructural mediante diversas manifestaciones: políticas que exigen el dominio del inglés (González González et al., 2023), prácticas discriminatorias en el aula (Echeverría Echeverría, 2016; Vargas Espinosa, 2016; Horbath y Gracia, 2018) y normas culturales que restringen la participación de mujeres mayas (Cardos Dzul y Mijangos Noh, 2009; Mijangos Noh y Cardos Dzul, 2008).

Esta dinámica no es exclusiva del contexto mexicano. En instituciones de educación superior de Estados Unidos, investigaciones recientes documentan cómo las estructuras universitarias reproducen violencia racial y generacional sobre estudiantes negros e indígenas a través de mecanismos de exclusión epistémica, políticas punitivas y la organización jerárquica de la vida académica (Pimental, 2023), cuestión que también documentó en Sudamérica Segato (2011). Desde esta perspectiva, la universidad opera como un sistema que subsume a los estudiantes históricamente marginados, en tanto las políticas

institucionales -desde los códigos de conducta hasta los criterios de titulación- replican lógicas de dominación que diluyen sus raíces en la historia colonial (Pimental, 2023). En el mismo sentido, Brisset et al. (2025) señalan que las políticas educativas escolares con orientación punitiva afectan de manera desproporcionada a estudiantes racialmente marginados, quienes experimentan mayores tasas de disciplina excluyente, vigilancia y exposición a entornos que deterioran su bienestar emocional y su sentido de pertenencia institucional. Estos hallazgos, generados en contextos anglosajones y latinoamericanos, resultan comparables con los procesos documentados en la educación superior tecnológica yucateca, en tanto en los citados casos son los estudiantes indígenas y racializados quienes cargan con el peso desproporcionado de estructuras que se presentan como neutras pero reproducen jerarquías históricas.

Esta dinámica amplifica lo que Bourdieu y Passeron (1996) conceptualizaron como la doble arbitrariedad de la acción pedagógica, la cual no solo impone qué se enseña y cómo se enseña, sino que genera las condiciones para la naturalización de las imposiciones del paradigma de la racionalidad moderna dominante y, consecuentemente, la configuración de una hegemonía cultural (Tadeu da Silva, 1999). Es decir, lo que se enseña –dictado por la estructura de poder- y cómo se enseña, se transforman en sentido común.

Al respecto, la literatura nacional e internacional sobre la participación de pueblos originarios en la educación superior documenta barreras estructurales y socioculturales que perpetúan la desigualdad. En el contexto mexicano, diversos estudios (Avena Koenigsberger, 2017; Pérez Castro y García Reyes, 2023) señalan que la exclusión de estudiantes indígenas en la educación superior obedece a múltiples factores estructurales que configuran un sistema de violencia institucionalizada.

Entre estos factores destacan: la exclusión epistemológica que privilegia perfiles estandarizados y penaliza a quienes desconocen la cultura institucional universitaria; las carencias económicas que restringen decisiones fundamentales, desde la elección de institución hasta la selección de carrera; y los estereotipos negativos que generan discriminación, afectando tanto el rendimiento académico como la integración institucional.

Esta situación ha sido también documentada en estudios sobre jóvenes mayas en universidades de Yucatán, donde Ramos Arcos (2021a; 2021b) encontró que la discriminación étnica en el entorno universitario constituye una de las razones que dificultan encontrar estudiantes autoadscriptos como mayas, al tiempo que el sistema educativo, desde los niveles básicos, castellaniza y relega lo indígena a la ideología del mestizaje. En un sentido complementario, investigaciones con mujeres universitarias de pueblos originarios en Puebla y Veracruz muestran que estas estudiantes enfrentan barreras estructurales articuladas por la triada racismo, machismo y clasismo, que se manifiestan en formas de discriminación lingüística y étnica presentes desde la trayectoria formativa previa al ingreso universitario (Manjarrez y Vargas, 2024).

En este contexto, las políticas educativas aparentemente inclusivas encubren mecanismos de exclusión más profundos, donde “el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 5).

A pesar de los estudios existentes sobre discriminación hacia poblaciones indígenas en el contexto educativo, existe un vacío específico en el análisis de las manifestaciones de violencia estructural en la educación superior tecnológica mexicana, particularmente desde las voces y experiencias de estudiantes mayas en Yucatán.

Este análisis resulta fundamental considerando que en Yucatán la matrícula en educación superior asciende a 91,919 estudiantes, de los cuales apenas 2,712 son hablantes de lengua indígena y únicamente 602 logran egresar de la educación superior en el estado (ANUIES, 2024). Estos datos evidencian una marcada subrepresentación de hablantes de lengua indígena, específicamente de la lengua maya, en la educación superior yucateca. Esta disparidad resulta particularmente significativa y paradójica si se considera que, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), Yucatán ocupa el segundo lugar nacional con mayor número de hablantes de lengua indígena, representando el 26.1% del total de su población. La brecha entre la representación demográfica y la participación en la educación superior revela la existencia de barreras estructurales sistemáticas que limitan el acceso, permanencia y egreso de la población maya, configurando un escenario de exclusión educativa que perpetúa las desigualdades históricas y compromete el potencial de desarrollo tanto individual como comunitario de esta población.

Ante este panorama de violencia estructural institucionalizada y la ausencia de estudios específicos sobre sus manifestaciones en la educación superior tecnológica yucateca, la presente investigación tuvo como propósito analizar, desde las experiencias de los principales actores, las manifestaciones de la violencia estructural en la educación superior tecnológica de Yucatán y su influencia en las trayectorias académicas de jóvenes de origen maya, con el fin de identificar los mecanismos institucionales que perpetúan la discriminación, segregación y desigualdades en estos contextos educativos. En este contexto, la investigación busca responder al planteamiento acerca de ¿cómo se manifiesta la violencia estructural en las instituciones de educación superior tecnológica de Yucatán y de qué manera influye en las trayectorias académicas, identitarias y profesionales de estudiantes de origen maya?

En este contexto, la presente investigación busca no solo documentar las manifestaciones de violencia estructural en la educación superior tecnológica yucateca, sino también visibilizar las voces y estrategias de resistencia de los estudiantes mayas en el sector tecnológico, contribuyendo así al desarrollo de propuestas y prácticas educativas culturalmente pertinentes.

## | *Aproximación metodológica*

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva crítica interpretativa, adoptando una ontología relativista fundamentada en el paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 2005), e incorporando elementos de la teoría crítica decolonial latinoamericana que reconoce las estructuras de poder que configuran las realidades sociales (Benzi, 2020).

Esta investigación emplea un diseño de estudio de casos cualitativo. Adoptamos esta perspectiva porque coincidimos con Stake (2005) en que el estudio de casos no constituye una elección metodológica, sino una elección sobre qué estudiar. En este análisis, el caso está configurado por jóvenes de origen maya que cursan carreras profesionales en institutos tecnológicos de Yucatán, sus experiencias y los significados que construyen en su trayectoria formativa.

Es un estudio de caso fenomenológico interpretativo. Nos basamos en la fenomenología ya que estamos interesados en comprender cómo las personas otorgan significado a sus experiencias, con un valor único y experiencial (Smith et al., 2009), a la vez que por medio del estudio de casos pretendemos demostrar la existencia de significados, no la incidencia (Yin, 1989).

### **Participantes en el estudio**

En el estudio participaron 18 estudiantes (cinco mujeres y 13 hombres) y cinco profesores (dos mujeres y tres hombres) de diferentes institutos tecnológicos de Yucatán. Considerando que en los estudios fenomenológicos se opta por una selección intencional de participantes -es decir, integrar individuos que hayan experimentado o estén experimentando la vivencia que se desea explorar (Smith y Osborn, 2008)-, se empleó la técnica de bola de nieve (Baltar y Gorjup, 2012) para conformar el grupo de participantes.

De esta forma se contó con la participación de estudiantes del Instituto Tecnológico de Mérida (3), el Instituto Tecnológico Superior del Sur (5), el Instituto Tecnológico Superior de Valladolid (6), el Instituto Tecnológico Superior de Progreso (2) y el Instituto Tecnológico Superior de Motul (2). En cuanto a los profesores, se interactuó con dos profesores del Instituto Tecnológico Superior del Sur, un profesor del Instituto Tecnológico Superior de Progreso y dos profesores del Instituto Tecnológico Superior de Valladolid (una mujer y un hombre).

### **Triangulación del estudio**

En esta investigación, el proceso de triangulación se realizó a partir de múltiples fuentes de información. En consistencia con Stake (1999), para construir interpretaciones útiles y con sustento empírico en la investigación cualitativa se requieren métodos múltiples que aborden el mismo fenómeno desde puntos de observación independientes, mediante lo que los autores denominan triangulación. Este procedimiento permitió fortalecer la confianza en las interpretaciones generadas, al contrastar las experiencias y perspectivas de distintos participantes frente a un mismo fenómeno.

Como señala Stake (2010), la triangulación contribuye a reconocer que los fenómenos sociales son más complejos de lo que una primera lectura sugiere, y ayuda a superar interpretaciones parciales o simplificadas que podrían derivarse del análisis de una sola fuente. En este sentido, la interacción entre los testimonios de estudiantes y docentes de los cinco institutos tecnológicos participantes aportó mayor solidez y credibilidad a las categorías analíticas construidas a lo largo del proceso interpretativo.

### **Técnicas**

En esta investigación se recurrió a dos técnicas básicas para la reconstrucción del fenómeno en cuestión. Las técnicas empleadas fueron, en un primer momento, el análisis documental que consistió en la revisión, sistematización e identificación de temas centrales en el campo de la trayectoria de jóvenes indígenas en la educación superior y el sector tecnológico. Es importante mencionar que el análisis documental “consiste en un proceso de sistematización y síntesis de datos cualitativos, permite una triangulación de documentos narrativos, combinado con diferentes fuentes de información, requiere de análisis de contenido o análisis de discurso” (Guevara-Rodríguez, 2019, p. 106).

A partir de ello, con el fin de profundizar en las experiencias de los principales actores, desarrollamos entrevistas cualitativas con estudiantes y profesores de cinco institutos tecnológicos de Yucatán, como se describe en la sección previa. Estas entrevistas tuvieron una duración de entre 35 y 52 minutos, fueron grabadas en audio con autorización de los participantes y transcritas para el posterior análisis. La entrevista cualitativa es un proceso que involucra a dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo para la reconstrucción del fenómeno desde la experiencia vivida (Fontana y Frey, 2004), al tiempo que como afirma Stake (1999), la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples.

## Aspectos éticos de la investigación

Esta investigación se desarrolló bajo principios éticos que garantizaron la confidencialidad, el anonimato y la privacidad de las personas participantes (Lincoln y Guba, 1985). Con el fin de resguardar su identidad y evitar cualquier forma de exposición derivada de su participación, los nombres reales fueron sustituidos por seudónimos en la totalidad de los registros y productos del estudio. A lo largo del proceso, los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos, alcances y procedimientos de la investigación, garantizando su participación voluntaria mediante la firma de una carta de consentimiento informado, así como su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Con el propósito de fortalecer el rigor y la credibilidad del estudio, se implementó la estrategia de validación por parte de los participantes (*member check*), mediante la cual las interpretaciones, categorías y hallazgos fueron sometidos a revisión por los propios sujetos, quienes tuvieron la posibilidad de confirmar, matizar o ampliar sus opiniones en todo momento (Lincoln y Guba, 1985). Asimismo, se informó a los participantes que al concluir la investigación tendrían derecho a recibir un informe con los principales resultados obtenidos.

## | **Resultados**

El análisis de la información se realizó desde un enfoque fenomenológico crítico, con la finalidad de construir significados a partir de las experiencias de violencia estructural compartidas por los participantes. Nos basamos en las cuatro etapas del análisis fenomenológico propuesto por Smith et al. (2009), adaptándolas para identificar patrones de violencia institucional y mecanismos de exclusión estructural, articulándolas con un procedimiento de codificación cualitativa en tres niveles: codificación abierta, mediante la cual se identificaron y etiquetaron de forma inductiva los fragmentos discursivos relevantes; codificación axial, orientada a establecer relaciones entre las categorías emergentes y sus propiedades; y codificación selectiva, a través de la cual se integraron las categorías centrales en torno al fenómeno de la violencia estructural (Strauss y Corbin, 2002). El proceso se describe a continuación:

1. *Lectura y relectura.* Revisamos cada transcripción elaborada a partir de las 23 entrevistas, prestando particular atención a manifestaciones explícitas e implícitas de discriminación, exclusión y violencia en la educación superior tecnológica. Escuchamos los audios al tiempo que releímos las transcripciones, buscando identificar tanto las experiencias directas de violencia como los mecanismos estructurales que las perpetúan. En esta etapa se realizó la codificación abierta, generando un primer conjunto de códigos descriptivos a partir del material empírico.
2. *Anotaciones analíticas orientadas a la violencia estructural.* Revisamos las transcripciones identificando manifestaciones de los dos niveles de violencia estructural planteados: construcción de espacios educativos excluyentes y exclusión sistemática mediante políticas educativas. Generamos notas analíticas que conectaran las experiencias individuales con patrones estructurales de dominación. Este momento correspondió a la codificación axial, en la que se establecieron relaciones entre los códigos iniciales y se comenzaron a perfilar las categorías analíticas centrales.
3. *Temas emergentes de violencia institucionalizada.* Identificamos temas a partir de interrelaciones que revelaran cómo opera la violencia estructural en contextos específicos.

Buscamos patrones que evidenciaran la materialización de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996) en las trayectorias académicas. La recurrencia y densidad de los temas emergentes orientó la determinación de la saturación teórica, la cual se alcanzó cuando las entrevistas sucesivas dejaron de aportar nuevos códigos o matices interpretativos relevantes. Esto es fundamental, pues en consistencia con Strauss y Corbin (2002), la saturación teórica es el “punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis” (p. 157).

4. *Categorías analíticas emergentes de violencia estructural.* Construimos categorías que integraran manifestaciones específicas de violencia estructural, conectando experiencias individuales con estructuras institucionalizadas de exclusión. Este nivel correspondió a la codificación selectiva, mediante la cual se consolidaron tres categorías analíticas que organizan la presentación de resultados y que fueron sometidas a validación mediante la estrategia de *member check* con los participantes del estudio (Lincoln y Guba, 1985).

Como resultado de este proceso, se configuraron tres categorías de análisis que integran, pero no reducen, las manifestaciones de violencia estructural hacia estudiantes de origen maya en institutos tecnológicos. Estas categorías revelan cómo los mecanismos institucionales perpetúan la exclusión sistemática y reproducen desigualdades históricas hacia la población maya en el sistema educativo. Las categorías son:

- I. Discriminación estructural en la educación superior tecnológica
- II. Mecanismos institucionales de exclusión y segregación académica
- III. Violencia estructural interseccional: género, etnicidad y clase en trayectorias académicas

A continuación, se presenta la descripción de las categorías y fragmentos del discurso de los participantes, a partir de los cuales se interpretaron las experiencias recabadas.

### **Discriminación estructural en la educación superior tecnológica**

Los jóvenes mayas que acceden a la educación superior enfrentan manifestaciones de violencia estructural que operan a través de múltiples mecanismos institucionales de exclusión. En ese sentido, las barreras lingüísticas constituyen una forma específica de violencia y colonialismo (Veronelli, 2019; Veronelli, 2016) que legitima la subordinación de lenguas indígenas bajo el discurso de “competencias académicas”. A pesar de que la mayoría de los estudiantes mayas hablan español, el sistema educativo impone una jerarquía lingüística colonial que posiciona al español como lengua académica válida y al inglés como símbolo de “modernidad tecnológica”, como señalan González González et al. (2023). Esta imposición lingüística triple (maya – español – inglés) constituye violencia epistémica que niega el valor académico y científico de la lengua maya, al tiempo que racializa la estructura del lenguaje en la educación superior tecnológica. La Dra. Yamili, profesora de la carrera de ingeniería en desarrollo comunitario, comenta con relación a esta cuestión crítica:

*Muchas veces la parte del idioma, porque si bien dominan el español, pero muchas veces nos ha tocado alumnos, no sé, en una minoría tal vez estoy hablando del uno y el 5%, pero sí me han tocado alumnos que no saben hablar bien español. Y luego ahora la educación ya está pidiendo que ellos salgan con certificado de inglés para titularse.*

Esta experiencia permite reflexionar acerca de cómo opera la colonialidad del poder (Quijano, 2000) en la educación superior tecnológica, donde el sistema impone certificaciones en lenguas hegemónicas como requisito de titulación, reproduciendo la exclusión sistemática de estudiantes cuyos capitales

culturales no corresponden con la cultura institucional. La cuestión del idioma revela la operación de la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996) que naturaliza la superioridad de lenguas coloniales sobre lenguas originarias, transformando una imposición arbitraria en aparente necesidad académica, a la vez que –parafraseando a Quijano (2020, p. 872)- a través del sistema educativo se fuerza “a los colonizados a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación”.

Estas cuestiones críticas materializan la violencia que el sistema educativo impone a los pueblos originarios como mecanismo de reproducción de la colonialidad del poder, pues en México los jóvenes que se identifican como indígenas o hablan una lengua indígena continúan enfrentando obstáculos estructurales que se acumulan a lo largo de su trayectoria escolar, reflejándose finalmente en su acceso y permanencia en la educación superior (Solís, 2017).

Asimismo, la violencia estructural en la educación superior tecnológica se intensifica a través de la discriminación y estereotipos raciales que operan tanto en el ámbito académico como laboral. Estos mecanismos de exclusión trascienden las barreras formales para operar como mecanismos de violencia directa basados en características físicas y el origen étnico. A pesar de contar con competencias técnicas equiparables, los estudiantes mayas enfrentan barreras adicionales que revelan cómo la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) opera en sectores tecnológicos que se presentan como meritocráticos, pero que realmente responden al establecimiento de ontologías jerárquicas basadas en la clasificación racial. El testimonio de Margarita, estudiante de ingeniería en sistemas computacionales, expone esta violencia estructural racializada:

*...no es tan fácil que nos llamen (de empresas de tecnología), cuando uno (como) maya hablante a veces te sabe el inglés y a veces no les importa, no es que tus rasgos (físicos), tus características son así como, que tipo borracho o de tipo así, no pues tú no vas. Qué pasa, hay jóvenes (mayas) que no aparentan su edad, se ven un poco más grandes, porque tienen que trabajar, tienen que ayudar a su familia, tienen que ir en la escuela he, se dejan la barba. Entonces se ven...deben tener 19, 20 años, se ven como de 22, 23. Entonces, cuando van a la entrevista...pues lo primero que ven es tu cara ¿no?...y no, es que no. Y ni siquiera te preguntan, no siguen la (siguiente) fase. Ah, sí, gracias he. De hecho, pasó con...ahí...este compañero, que no me acuerdo de los nombres de todos. Enrique, estem...hablando de él es bueno, es respetuoso he... trabaja en lo que es tecnología, ha estado en los programas de investigación últimamente, pero en que presenta para el Blockchain, no da la talla visual.*

Esta experiencia muestra el ejercicio de la violencia estructural en múltiples dimensiones. La discriminación evidencia cómo la colonialidad del ser opera en el sector tecnológico, donde competencias técnicas quedan subordinadas a características raciales. La intersección entre condiciones de clase -necesidad de trabajar mientras estudian-, edad y estereotipos raciales muestra cómo la violencia estructural también opera interseccionalmente, afectando especialmente a jóvenes mayas.

Esta violencia estructural se reproduce también en espacios académicos, donde estudiantes mayas experimentan violencia a través de prácticas -como el bullying- que operan como mecanismos de disciplinamiento cultural. La hegemonía del español y prácticas culturales occidentales en el aula constituye representaciones de la violencia que margina sistemáticamente a estudiantes cuyas lenguas y culturas son construidas como “ajenas” al conocimiento tecnológico, como expone en su discurso el Mtro. Daniel, profesor del Instituto Tecnológico de Mérida:

*A veces... sufren como un tipo de, de bullying por decirlo así, por sus compañeros porque viven en otras regiones (los jóvenes de origen maya), en una región apartada y aparte ellos utilizan la lengua indígena maya, o sea, prácticamente viven con ella y cuando ya vienen a la escuela pues las palabras entonces, el idioma que manejamos es en español y ellos mayormente trabajan con la maya, entonces, vemos de que existen burlas...*

Con base en estas experiencias, la interpretación requiere marcos de análisis estructural (Durkheim, 2001; Lévi-Strauss, 1995; Olmedo Neri, 2015) que articulen manifestaciones micro con sistemas macro de dominación colonial. En ese sentido, la violencia estructural que enfrenta la juventud maya se materializa en tres niveles interconectados:

1. A nivel macro: Exclusión del sector tecnológico a través de criterios racializados que promueven una segregación laboral étnica
2. A nivel meso: Políticas educativas lingüísticas que imponen barreras idiomáticas para el egreso de la educación superior tecnológica
3. A nivel micro: Discriminación que los jóvenes pueden enfrentar en el aula

Aunque estas consideraciones no son únicas ni generalizables, las planteamos como aspectos importantes para el diseño y desarrollo de estrategias que aborden este problema presente en la sociedad yucateca, pues la violencia y la discriminación estructural se alimentan de complejas prácticas sociales, prejuicios y sistemas de creencias (Pelletier Quiñones, 2014).

### **Mecanismos institucionales de exclusión y segregación académica**

También se encontró que a menudo, los estudiantes de origen maya son víctimas de discriminación y estereotipos que limitan su participación en actividades académicas, experiencias que materializan la violencia estructural en la educación superior tecnológica. Las barreras lingüísticas que la modernidad imprime en el desarrollo educativo de los jóvenes de origen maya juegan un papel significativo en la exclusión de dichos jóvenes, quienes, a pesar de tener el potencial y las habilidades necesarias, no son considerados por las autoridades educativas. Al respecto, Martha, estudiante de ingeniería en sistemas computacionales, comparte su experiencia:

*...cuando se abren esas convocatorias, pues como tiene que pasar por coordinadores, a veces dicen, no tal persona, no tiene la capacidad de...mejor fulanito. Es que tal persona no habla bien, es 100% indígena, cuando a lo mejor sí puede, y de hecho nos ha pasado, este compañero que está haciendo una aplicación...habla 100% maya, José, que vive en una comunidad muy pequeña, muy reducida, pues ahí, como dicen, casi todos son familiares, ¿no?. Sin embargo, el estar haciendo investigación ahorita, estar buscando, investigando y trabajando y estudiando todo a la vez, sí ha cambiado mucho su perspectiva. Y cuando vemos las convocatorias pensamos, ¿y por qué a nosotros no nos lo dan?, ¿por qué?. Por ejemplo, ese intercambio estudiantil, no nos lo ofrecieron.*

La joven relata cómo las instituciones de educación superior, en vías de cubrir con los estándares eurocéntricos impuestos en el sistema educativo, donde la ciencia únicamente constituye al sujeto moderno-colonial (Fanon, 2009), excluyen sistemáticamente a estudiantes cuyas epistemologías y formas de ser no corresponden con la cultura académica hegemónica.

La segregación que enfrentan las y los estudiantes mayas no emerge únicamente de estructuras sociales externas, sino que se institucionaliza y reproduce a través de los propios institutos tecnológicos mediante

procedimientos administrativos que operan como mecanismos de coerción cultural, a final de cuentas como diría Simone de Beauvoir, “El opresor no sería tan fuerte si no tuviese cómplices entre los propios oprimidos” (Secretaría de Cultura, 2023, p. 5). Al respecto, el Mtro. Carlos Antonio, profesor de ingeniería logística, relata:

*Años anteriores han sido administrativos que apoyan mucho a los estudiantes de comunidad, que cualquier cosita que hagamos...hicieron tal proyecto o hicieron tal ponencia, y eso nos confortaba, les daba ánimos como a seguir adelante (a los alumnos). Pero ahorita, hoy en día, he pues la administración que tenemos definitivamente no, entonces se siente como que, estoy haciendo algo por la institución, para que conozcan a mi institución, conozcan lo que yo hago y pues no los toman en cuenta*

La percepción de falta de apoyo institucional muestra cómo la violencia estructural opera a través de omisiones intencionadas; es decir, la administración educativa reproduce la exclusión no solo a través de acciones discriminatorias directas, sino a través de la negación de reconocimiento y apoyo que reproduce la marginalización de estudiantes mayas y deslegitima sus contribuciones académicas.

Por otro lado, el requerimiento del idioma inglés para acreditar los estudios de educación superior, se convierte en una barrera considerable para muchos estudiantes indígenas que ya están lidiando con la adaptación a un entorno académico donde el español es la lengua predominante. Esta política aparentemente “técnica” opera como mecanismo de exclusión étnica para estudiantes maya-hablantes que ya enfrentan barreras de adaptación al español académico. De esta forma, el sistema educativo segrega a los maya-hablantes al ser “incompatibles” con la lengua hegemónica en el sistema educativo (De Sousa Santos, 2021), operando como mecanismo de violencia cultural que naturaliza la superioridad de lenguas coloniales. En este marco interpretativo, se rescata la experiencia de Jaime, estudiante de ingeniería ambiental quien relata:

*Son un poquito más elitista aquí. Primero te piden el inglés, si no tengo el inglés, cómo me titulo. Después de cuatro años aquí, qué voy a hacer, la verdad no sé inglés y sí eso me está perjudicando un chorro por parte de la escuela...osea como no sé el inglés, no puedo titularme...*

Esta segregación basada en el idioma no solo es un acto de injusticia para los jóvenes de origen indígena que cursan la educación superior tecnológica en Yucatán y en todo el país, sino que también promueve la generación de conocimiento desde una perspectiva hegemónica y eurocéntrica. Esta perspectiva excluye los conocimientos y saberes del sur global y, a través de la exigencia de acreditar el dominio del inglés, refuerza el pacto de dominación eurocéntrica en la educación latinoamericana, donde la segregación escolar étnica es extremadamente alta, particularmente en México (Murillo y Martínez-Garrido, 2017).

### **Violencia estructural interseccional: género, etnicidad y clase en trayectorias académicas**

En nuestro contexto, la violencia estructural opera interseccionalmente, donde las desigualdades se transfiguran a través de múltiples sistemas de dominación que articulan género, etnicidad y clase como mecanismos simultáneos de exclusión, pues como afirman Paredes-Guerrero et al. (2016) la identidad étnica constituye un factor estructural determinante que posiciona a las mujeres mayas en situaciones de desventaja. Esta realidad se intensifica al experimentar procesos de exclusión que operan de manera simultánea tanto por su género como por su origen cultural, lo cual se traduce en experiencias concretas de inequidad en el trato social y en oportunidades restringidas para acceder a espacios educativos y laborales. Así, la participación de las mujeres mayas en la educación superior tecnológica enfrenta una

violencia estructural que trasciende discriminaciones individuales para constituirse en sistemas institucionales que reproducen la intersección entre colonialidad del poder y patriarcado colonial.

Desde las experiencias recabadas, podemos comentar que en las comunidades mayas persiste la creencia de que el rol principal de la mujer debe ser el de cuidadora y ama de casa, lo que limita sus oportunidades educativas y profesionales. A pesar de los avances en temas de inclusión por género, las mujeres todavía enfrentan barreras significativas que las obligan a abandonar sus estudios, especialmente cuando se casan o transitan por el periodo del embarazo. Para ilustrar estas cuestiones, presentamos la experiencia de Andrea, estudiante de ingeniería en energías renovables:

*...la mujer indígena todavía nos ven, como que es la que debe de estar en su casa, para qué estudia, te puedes casar, te pueden mantener, ese esquema que todavía se tiene un poquito de machista o cultural, ¿no?. Sí...sí ha habido un cambio con la parte educativa a la mujer. Sin embargo, todavía hay ese detalle de que algunas se casan pronto o se embarazan y el cuidado de segunda o tercera persona, hace que difiera un poquito y a veces tengan que dejar la escuela.*

Esta experiencia subraya la necesidad de revisar y transformar las políticas educativas y sociales que perpetúan las desigualdades de género, principalmente en el sector tecnológico. El enfoque patriarcal dentro de las familias mayas, especialmente en zonas rurales, muestra la intersección de género y etnia como representación de la violencia estructural que enfrentan las mujeres, como demuestra el estudio de Goldín et al. (2015). La violencia estructural interseccional es más aguda a través de estructuras familiares patriarcales que funcionan como mecanismos de control sobre las mujeres, donde el machismo opera como normas de género patriarcales que otorgan dominación masculina (Rogg y Pezzia, 2024). Estos planteamientos se realizan a partir de experiencias como la de la Mtra. Sonia, quien a partir de su interacción y trabajo cercano con las y los jóvenes de origen maya del Instituto Tecnológico Superior del Sur, relata:

*Le marqué a esta chica que es mi tutorada, le dije mira sabes que está esta opción, ¿por qué no haces tu residencia ahí?, está chica es de Peto, imagínate está en una zona más lejos ¿no?, y también allí existe una, una UT, una universidad tecnológica...Y le decía, oye ahí puedes estar le dije, mira nada más es un proyecto en el que tú tienes que apoyar y le das formación a tu...a un proyecto de investigación y con ello puedes terminar tú, tu residencia, una residencia válida. Y me dice la chica...no es que...quien sabe, lo tengo que platicar con mi papá...y me quedé así como que, wow, así como...o sea, si tienes que tener el apoyo de tu papá obviamente ¿no? , pero, pues hay que decir sabes que, simplemente me están limitando...son las mismas limitantes a las que me refiero que son familiares, culturales en las que siempre está la autoridad del, del de la parte del padre de familia o incluso el esposo, la influencia ¿no?, la determinación que, en la que ellos... ahora sí que ponen esos límites a las personas, pero, sobre todo a las mujeres.*

Esta experiencia refleja la profunda influencia de las estructuras familiares y culturales en las decisiones académicas de las jóvenes mayas. La necesidad de obtener el permiso de figuras masculinas perpetúa un ciclo de dependencia y limitación que restringe el acceso a oportunidades educativas valiosas.

La violencia estructural interseccional se materializa también a través de la segregación disciplinaria que reproduce jerarquías de género específicamente en contextos de discriminación étnica. Las barreras sociales, los estereotipos de género y la falta de representación femenina en disciplinas tecnológicas contribuyen a la baja matrícula y participación de mujeres en campos como la ingeniería en sistemas computacionales. Esta segregación interseccional se intensifica a través de estereotipos de género articulados con prejuicios raciales como se destaca en el discurso de Liliana, estudiante de ingeniería en sistemas computacionales:

*Lo que es mi carrera, sistemas, pues son muy pocas las mujeres, de plano no hay mujeres casi. Son una, dos o tres. Entonces, ahí pues la equidad sí se da, pero....pero es muy difícil que la mujer se involucre por pena, porque qué van a decir, ¿qué van a pensar?. Entonces es un poco complicado que la mujer en sistemas se involucre en ello. Si hablamos de desarrollo comunitario, bioquímica, gestión empresarial, ahí sí como que existe esa equidad.*

Esta experiencia muestra una disparidad significativa en la participación femenina en determinadas disciplinas tecnológicas. Esta situación se ve agravada por el contexto mexicano, donde en el área de Tecnologías de la Información y Comunicación únicamente el 24.01% de la matrícula está representada por mujeres. Resulta particularmente preocupante que apenas el 0.38% de la matrícula total en esta área corresponde a mujeres hablantes de lenguas indígenas (ANUIES, 2024). Aunque la equidad de género puede estar presente en mayor medida a través de otras carreras del sector tecnológico, la ingeniería en sistemas computacionales sigue siendo un campo donde las mujeres son notablemente subrepresentadas. Esto no solo limita las oportunidades para las mujeres mayas en estas áreas, sino que también promueve un ciclo de exclusión y autoexclusión.

Las diferencias entre disciplinas evidencian cómo la violencia estructural interseccional opera selectivamente, permitiendo la presencia de mujeres en carreras percibidas como extensiones de roles tradicionales femeninos mientras sistemáticamente las excluye de disciplinas tecnológicas consideradas masculinas, además de que como afirma Faulkner (2009) las mujeres que ingresan a una ingeniería tienen que “encajar” en una “cultura masculina”. Esta segregación disciplinaria reproduce jerarquías de género articuladas con clasificaciones étnicas; es decir, este análisis muestra cómo género, etnicidad y clase operan articuladamente para producir formas específicas de exclusión que trascienden la suma de discriminaciones individuales y perpetúa la exclusión de mujeres mayas de espacios académicos tecnológicos.

## | **Discusión y conclusiones**

Los resultados del estudio permiten identificar manifestaciones sistemáticas de la violencia estructural que operan en la educación superior tecnológica de Yucatán, evidenciando cómo la discriminación, segregación y desigualdades de género constituyen mecanismos articulados de exclusión que reproducen la colonialidad en contextos educativos tecnológicos. A partir del análisis de 23 entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de cinco institutos tecnológicos, el estudio aporta evidencia empírica sobre tres formas concretas en que opera dicha violencia: la imposición de una jerarquía lingüística triple como barrera de egreso, la exclusión racializada de estudiantes mayas en programas de movilidad académica, y la segregación disciplinaria interseccional que desplaza a las mujeres mayas de las ingenierías con mayor demanda laboral.

Estas manifestaciones trascienden problemáticas aisladas para constituirse en un sistema de violencia institucionalizada que refleja problemáticas estructurales presentes en el contexto social yucateco (Gracia y Horbath, 2019; Iturriaga, 2018; Lara Navarrete, 2012; Paredes-Guerrero et al., 2016). Si bien no podemos generalizar estas experiencias a todos los jóvenes de origen maya, las cuestiones identificadas revelan la operación sistemática de violencia estructural que requiere de estudios que profundicen en experiencias de poblaciones más amplias en la educación superior tecnológica.

Asimismo, es necesario que el currículo y las políticas educativas en el sector tecnológico reconozcan y aborden los mecanismos de violencia estructural que se materializan en prácticas de discriminación y

segregación escolar-institucional. Como afirman Horbath y Gracia (2018), las prácticas discriminatorias dirigidas a niños, niñas y jóvenes indígenas pueden contribuir a reproducir ciclos de violencia que perpetúan entornos excluyentes. Ante esta violencia estructural institucionalizada, se requieren procesos pedagógicos críticos en educación superior tecnológica que, siguiendo la propuesta de Freire (2005), permitan a los oprimidos liberarse a sí mismos y transformar las estructuras de opresión. En términos de implicaciones educativas concretas, los hallazgos demandan que los institutos tecnológicos revisen sus políticas de certificación lingüística para la titulación, reconsideren sus criterios de selección para programas de movilidad estudiantil e implementen estrategias de acompañamiento diferenciado para mujeres indígenas en carreras tecnológicas. Estas acciones no pueden reducirse a medidas compensatorias; requieren una transformación estructural de las prácticas institucionales que actualmente reproducen la exclusión.

El estudio evidencia cómo la imposición de barreras lingüísticas múltiples (maya – español – inglés) constituye violencia que opera como mecanismo de exclusión racial encubierta. Los jóvenes mayahablantes enfrentan violencia epistémica estructural que exige no solo dominar el español como segunda lengua, sino certificar su conocimiento del inglés para acreditar la educación superior tecnológica. Esta triple exigencia lingüística representa violencia estructural institucionalizada adherida a la estructura colonial educativa, promoviendo discriminación lingüística (Hernández-Rosete y Maya, 2016) que posiciona al inglés como símbolo de superioridad (Despaigne Broxner, 2015), mientras reproduce la colonialidad del poder establecida en la idea de raza (Quijano, 2020) y trasladada a la educación superior tecnológica. Los hallazgos son consistentes con lo planteado por Subirats (1996), quien sostiene que el sistema escolar recurre a la violencia simbólica para vencer las resistencias de formas culturales no hegemónicas; en este caso, la evidencia recabada muestra cómo esa dinámica se actualiza específicamente en la intersección entre la mayanidad y la educación superior tecnológica, donde la imposición de perspectivas eurocéntricas, el rechazo sistemático a los saberes tradicionales y la exclusión de las lenguas indígenas operan como mecanismos concretos de subordinación cultural.

Estas manifestaciones de violencia estructural requieren de análisis profundos, considerando que según datos del INEGI (2023), Yucatán es la entidad federativa con mayor porcentaje de población de 18 años y más que manifestó haber sido víctima de discriminación. Esta cuestión, junto con los hallazgos del estudio, sugiere que la discriminación no es un fenómeno periférico sino estructural, que se reproduce y normaliza dentro de las propias instituciones educativas. En ese sentido, los testimonios recabados revelan que la estructura educativa tecnológica funciona como un aparato que naturaliza la discriminación y la convierte en sentido común institucional, lo que complejiza considerablemente cualquier intento de intervención que no aborde sus raíces estructurales.

En relación con la violencia estructural interseccional que articula género, etnicidad y clase en la educación superior tecnológica, los hallazgos sugieren la necesidad de que las instituciones implementen políticas transformadoras que no solo promuevan la “inclusión” sino que aborden las estructuras de dominación que sistemáticamente excluyen a mujeres indígenas de espacios tecnológicos. Esto requiere más que programas compensatorios, la transformación de estructuras institucionales que reproducen la violencia patriarcal-colonial en el ámbito tecnológico, además de espacios seguros, programas de mentoría y transformaciones en la estructura educativa que desafíen tanto estereotipos de género como el racismo epistémico interseccional.

Desde el punto de vista de la contribución al campo, este estudio representa uno de los primeros acercamientos por documentar empíricamente las manifestaciones de violencia estructural en la

educación superior tecnológica yucateca desde las voces de los propios estudiantes de origen maya y docentes. Los resultados abren una agenda de investigación que incluye, al menos, tres líneas prioritarias: el análisis comparativo de estas dinámicas en otros subsistemas de educación superior con población indígena significativa; el estudio longitudinal de las trayectorias académicas de estudiantes mayas para comprender los procesos de abandono escolar desde una perspectiva estructural; y el diseño y evaluación de intervenciones pedagógicas interculturales que avancen hacia prácticas educativas que reconozcan las epistemologías del sur global.

Entre las principales limitaciones de esta investigación destaca que los hallazgos no son generalizables a la totalidad de la población maya en la educación superior tecnológica de Yucatán, dado el carácter cualitativo y el tamaño acotado de la muestra. Asimismo, el estudio se circunscribe a cinco institutos tecnológicos del estado, lo que restringe la posibilidad de establecer comparaciones con otros subsistemas de educación superior o con entidades federativas con características sociodemográficas similares. Futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños mixtos podrían profundizar y complementar los resultados aquí presentados.

Finalmente, es imprescindible recordar que no se puede jugar con la ley de la conservación de la violencia: toda violencia se paga (Bourdieu, 2000).

## | **Referencias**

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Contribución de las instituciones de educación superior en México al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ANUIES.

<https://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/Contribuci%C3%B3n de las IES a los ODS.pdf>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario estadístico de la población escolar en educación superior. Ciclo escolar 2023-2024*. ANUIES.

[https://www.anui.es.mx/gestor/data/personal/anui.es05/anuario/Anuario\\_Educacion\\_Superior\\_2023-2024.zip](https://www.anui.es.mx/gestor/data/personal/anui.es05/anuario/Anuario_Educacion_Superior_2023-2024.zip)

Avena Koenigsberger, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 24, 176-198.

<https://doi.org/10.29359/CPUE.2017.24.08>

Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.

Baltar, F., y Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149. <https://doi.org/10.3926/ic.294>

Baronnet, B., y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32. <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/283/263>

Benzi, D. (2020). Colonialidad del poder e historia global: cuestiones abiertas (Homenaje a Aníbal Quijano). *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 71, 93-121.

<https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2020.71.57209>

- Bourdieu, P. (2000). *Acts of resistance: Against the new myths of our time*. Polity Press.  
[https://monoskop.org/images/1/1d/Pierre\\_Bourdieu\\_Acts\\_of\\_Resistance-Against\\_the\\_New\\_Myths\\_of\\_Our\\_Time\\_1998.pdf](https://monoskop.org/images/1/1d/Pierre_Bourdieu_Acts_of_Resistance-Against_the_New_Myths_of_Our_Time_1998.pdf)
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Brissett, D., Rankine, J., Mihaly, L., Barral, R., Svetaz, M. V., Culyba, A., y Raymond-Flesch, M. (2025). Addressing structural violence in school policies: A call to protect children's safety and well-being. *Journal of Adolescent Health*, 76(5), 752–756.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2025.01.027>
- Cardos Dzul, M. P., y Mijangos Noh, J. C. (2009). Rezago educativo en maya hablantes y estrategias de género utilizadas para abatirlo. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).  
[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0876-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0876-F.pdf)
- Ceballos Acosta, L., y Sidorova, K. (2022). Enfrentar barreras y construir proyectos: experiencias de jóvenes mayas en torno a la educación superior. *Revista de Educación*, 27(1), 207-227.  
[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6425/6501](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6425/6501)
- Chojj Mux, J. (2012). Políticas de educación superior y pueblos indígenas (Maya, Garífuna y Xinca) en Guatemala. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Normas, políticas y prácticas* (pp. 317-346). IESALC-UNESCO.
- Concepción Valverde, P. J. (2024). Jóvenes indígenas y educación superior a distancia en Querétaro: expectativas y experiencias. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 62, e1590.  
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-009)
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- Despagne Broxner, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 68, 59-80. <https://doi.org/10.22134/trace.68.2015.3>
- Didou Aupetit, A. (2021). *Los estudiantes indígenas en la educación superior tecnológica. Reporte de síntesis*. CINVESTAV.  
[https://access.cinvestav.mx/Portals/0/docs/Sede\\_Sur/DIE/Conahcyt\\_proyecto/recientes/202102\\_Recient\\_PW-RepsintEE.pdf?ver=43sDVsf1vDkVXITNkJasPg%3D%3D](https://access.cinvestav.mx/Portals/0/docs/Sede_Sur/DIE/Conahcyt_proyecto/recientes/202102_Recient_PW-RepsintEE.pdf?ver=43sDVsf1vDkVXITNkJasPg%3D%3D)
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.  
[https://acms.es/wp-content/uploads/2018/11/durkheim\\_emile\\_-\\_las\\_reglas\\_del\\_metodo\\_sociologico\\_0.pdf](https://acms.es/wp-content/uploads/2018/11/durkheim_emile_-_las_reglas_del_metodo_sociologico_0.pdf)
- Echeverría Echeverría, R. (2016). Estereotipos y discriminación hacia personas indígenas mayas: su expresión en las narraciones de jóvenes de Mérida Yucatán. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 71, 95-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495952433004>
- Fagetti, A., Martínez Buenabad, E., y Reinoso Niche, J. (2024). La interculturalidad invisible: los estudiantes de pueblos originarios y los retos de la educación superior. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 1-35. <https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.331>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Editorial Akal.

- Faulkner, W. (2009). Doing gender in engineering workplace cultures: I. Observations from the field. *Engineering Studies*, 1(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/19378620902721322>
- Fontana, A., y Frey, J. (2004). The interview: from neutral stance to political involvement. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 695-728). Sage.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5153756>
- Goldín, L., Copeland, R., y Padilla-Medina, D. (2015). *Behind Maya doors: Gender violence, acceptance, and resistance in Highland Guatemala* (Working Paper No. 306). Gender, Development, and Globalization Program, Center for Gender in Global Context, Michigan State University. <https://gencen.isp.msu.edu/files/6014/5201/1092/WP306.pdf>
- González González, R. J., Cisneros-Cohernour, E. J., y López Gamboa, G. E. (2023). Pobreza y desigualdades en la formación científica y tecnológica de jóvenes indígenas mayas: estudio multicaso de dos institutos tecnológicos en Yucatán. *Península*, 18(2), 85-111. <https://doi.org/10.22201/cephcis.25942743e.2023.18.2.85944>
- Gracia, M. A., y Horbath, J. E. (2019). Condiciones de vida y discriminación a indígenas en Mérida, Yucatán, México. *Estudios Sociológicos*, 37(110), 277-307. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1666>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Sage.
- Guevara-Rodríguez, G. (2019). Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo. *Atenas*, 3(47), 105-123. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/332/544>
- Hernández-Rosete, D., y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14219060815>
- Horbath, J. E., y Gracia, M. A. (2018). Estudiantes indígenas migrantes frente a la discriminación en escuelas urbanas de las ciudades del sureste mexicano. *Península*, 13(2), 151-185. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-57662018000200151&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662018000200151&lng=es&tlng=es)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta nacional sobre discriminación (ENADIS) 2022*. Comunicado de prensa núm. 275/23. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS\\_Nal22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. Comunicado de prensa núm. 472/24. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP\\_PueblosInd24.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PueblosInd24.pdf)
- Iturriaga, E. (2018). *Las élites de la Ciudad Blanca. Discursos racistas sobre la Otredad*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.cephcis.unam.mx/wp-content/uploads/2020/04/14-elites.pdf>

- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1), 33-52.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03>
- Lara Navarrete, I. B. (2012). Segregación, recreación y calidad de vida en Mérida. *Espiral*, 19(54), 251-254. <http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/453/470>
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Ediciones Paidós.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1987). *Ethics: The Failure of Positivist Science*. American Educational Research Association.
- Limón Mendoza, E., y Hernández Limonchi, M. del P. (2023). La educación bilingüe e intercultural en un pueblo totonaco. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 157-181.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.571>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270.  
<https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Manjarrez, Y. C., y Vargas, P. A. (2024). Interseccionalidad e identificaciones de mujeres universitarias de pueblos originarios en Puebla y Veracruz, México. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de el Colegio de México*, 10, e1157.  
<https://doi.org/10.24201/reg.v10i1.1157>
- Martínez López, M. (2019). *Educación superior tecnológica pública en México e internacionalización de las Universidades Tecnológicas. Una aproximación al Programa de Formación de Técnicos Superiores Mexprotec* [Tesis de licenciatura, El Colegio de México].
- Mendoza Zuany, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Mijangos Noh, J. C., y Cardos Dzul, M. P. (2008). Discrimination, Gender and Access to Higher Education: a Research Among the Mayas of the Yucatan, Mexico. En *Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education. Higher education and gender equity*. <http://www.guni-rmies.net>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Olmedo Neri, R. A. (2015). El estructuralismo: perspectivas de una corriente en decadencia. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 2, 223-226.
- Paredes-Guerrero, L., Llanes-Salazar, R., Torres-Salas, N., y España-Paredes, A. (2016). La violencia de género contra las mujeres en Yucatán. *LiminaR*, 14(2), 45-56.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000200045&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000200045&lng=es&tlng=es)
- Pelletier Quiñones, P. (2014). La “discriminación estructural” en la evolución jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista IIDH*, 60(2), 205-215.  
<https://dspace.iidh-jurisprudencia.ac.cr/server/api/core/bitstreams/5c007e3d-6a38-4db0-a665-7a4e39409d5d/content>

- Pérez Castro, J., y García Reyes, J. (2023). *Factores de exclusión en estudiantes indígenas universitarios*. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0240.pdf>
- Pérez-Castro, J. (2024). Entre serpientes y escaleras: Las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(19).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210>
- Pimental, M. P. (2023). Tell me more: Trauma-informed practices in higher education as resistance and liberation for Black and Indigenous students of color. *The Vermont Connection*, 44, 43–55. <https://hdl.handle.net/20.500.14849/9736>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Quijano, A. (2006). El “Movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. *Argumentos*, 19(50), 51-77.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952006000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952006000100003&lng=es&tlng=es)
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>
- Ramos Arcos, V. H. (2021a). Resignificaciones étnicas desde la universidad entre jóvenes mayas o de origen maya. *Península*, XVI(1), 155–190.  
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/78011>
- Ramos Arcos, V. H. (2021b). Jóvenes mayas o de origen maya hacia la universidad: desigualdades, agencia y movilidad social. *Estudios de cultura maya*, 58, 237-270.  
<https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2021.58.23868>
- Rogg, M. C., y Pezzia, C. (2024). Victimization and distress in Indigenous Maya women: A qualitative investigation of gender-based violence and mental health outcomes in rural Guatemala. *Journal of Family Violence*, 39(1), 193-207. <https://doi.org/10.1007/s10896-023-00500-2>
- Santiago Matías, J. E. (2018). Maya' moloj tijoxela' los estudiantes mayas y la reforma universitaria en Guatemala. *Avá. Revista de Antropología*, 33, 103-122.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062373005>
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. En Á. Marchesi y M. Poggi (Coords.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 203–220). Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/PensamientoIbero7.pdf>
- Secretaría de Cultura. (2023). *Laboratorio: Tejiendo feminismos*. INBAL.
- Segato, R. L. (2011). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, 1(1), 1-27.  
<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/685/471>
- Sierra Solano, E. D. (2026). Barreras de acceso a la educación de grupos históricamente vulnerados. *D'perspectivas Siglo XXI*, 13(25), 61–73. <https://doi.org/10.53436/VxWFK496>

- Smith, J., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Smith, J. A., y Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. En J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (pp. 53-80). Sage.  
<https://doi.org/10.4135/9781848607927.n11>
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2018/09/Discriminacionestructural-accs.pdf>
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research, Studying How Things Work*. Guilford Press.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.  
<https://scispace.com/pdf/bases-de-la-investigacion-cualitativa-tecnicas-y-1z5vid1pn6.pdf>
- Subirats, M. (1996). Introducción a la edición castellana. En P. Bourdieu y J. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 7-11). Fontamara.  
<https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Vargas Espinosa, M. (2016). La discriminación en la escuela: maestros de origen indígena. *Textual*, 67, 139-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688378274008>
- Veronelli, G. A. (2016). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 33-58.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scd1>
- Veronelli, G. A. (2019). La colonialidad del lenguaje y el monolenguajear como práctica lingüística de racialización. *Polifonía*, 26(44), 146-159.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design & Methods*. Sage.