EntreDiversidades | Revista de Ciencias Sociales y Humanidades **ISSNe 2007-7610** Vol. 23 | 2026 | e2026A12
DOI: https://doi.org/10.31644/ED.FCHDIS.V23.2026.A12

Las diferentes caras de la exclusión hacia los estudiantes indígenas en una universidad pública

Different forms of exclusion experienced by indigenous students at a public university

Judith Pérez Castro https://orcid.org/0000-0002-5176-0531
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)
Universidad Nacional Autónoma de México, México. E-mail: jcperez@unam.mx

Jesús García Reyes https://orcid.org/0000-0003-1145-7164
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)
Universidad Nacional Autónoma de México, México. E-mail: jgarcia8207@gmail.com

RESUMEN

La matrícula de estudiantes de pueblos originarios en la educación superior ha tenido un incremento relativo en las últimas décadas, sin embargo, en las instituciones prevalecen condiciones que los excluyen. En este trabajo presentamos los resultados de las entrevistas realizadas a 15 alumnos indígenas adscritos a una universidad pública federal. Nos enfocamos en dos formas de exclusión: la de conocimientos y la personalizada. Con respecto a la primera, los alumnos destacaron la poca relación entre los contenidos con los saberes y necesidades de sus comunidades, la carencia de habilidades académicas y las dificultades para adaptarse a los tiempos de la institución. En cuanto a la exclusión personalizada, los estudiantes señalaron el trato peyorativo que reciben por ser indígenas, hablar una lengua originaria y provenir de ciertas regiones del país. Las alumnas son doblemente excluidas por provenir de una comunidad indígenas y porque estudian carreras que no son consideradas adecuadas para su género. Concluimos que las estructuras racializadas de poder y conocimiento que se mantienen en las instituciones educativas contribuyen a la reproducción de contextos de exclusión que relegan a los estudiantes indígenas a los márgenes de la vida institucional.

Palabras clave: Exclusión educativa, estudiantes indígenas, universidad, discriminación, políticas educativas

ABSTRACT

The enrollment of indigenous students in higher education has had a relative increase in last decades, however, there remain conditions inside institutions that exclude them. In this paper, we present the results of 15 interviews carried out with indigenous students from a federal public university. We focus on knowledge-based exclusion and personalized exclusion. Regarding the first one, the students highlighted the weak relationship between academic

Recibido: 03/11/2025 • Aceptado: 19/05/2025 • Publicado: 04/11/2026

content and the knowledge and needs of their communities, the lack of academic skills, and difficulties in adapting to institutional times. Concerning personalized exclusion, the students pointed out the pejorative treatment they are subject to because of their indigenous origin, speaking an indigenous language, and coming from certain regions of the country. Female students are even more excluded, for being an indigenous person and for studying majors that are not considered suitable to their gender. We conclude that the racialized structures of power and knowledge that prevail in educational institutions contribute to the reproduction of exclusionary contexts that make students remain on the margins of institutional life.

Key words: Educational exclusion, indigenous students, university, discrimination, educational policies.

Introducción

En México, el sistema de educación superior ha tenido importantes avances en las últimas décadas no solo en términos del crecimiento de la matrícula y la ampliación de la oferta educativa, sino también en la diversificación del perfil de los estudiantes (González y Didou, 2024). Sin embargo, este nivel educativo continúa siendo un privilegio para ciertos sectores de la población; hasta 2024, se estimaba que la cobertura para el grupo de edad entre los 18 y los 22 años era del 43.8%, incluyendo las modalidades escolarizada y no escolarizada (SEP, 2024), lo que significa que aproximadamente 6 de cada 10 jóvenes estaba fuera de la educación terciaria. Factores como la pobreza, el género, la pertenencia a un pueblo indígena o a una minoría étnica y hablar una lengua distinta a la dominante incrementan notablemente el riesgo de exclusión educativa (UNESCO, 2020).

Las diferentes políticas compensatorias, implementadas a partir de la segunda mitad del siglo pasado, han buscado contrarrestar algunas de estas desventajas a través del aseguramiento de diferentes medios tanto financieros como académicos (Bolívar, 2012). Pero, ampliar el acceso a la educación no previene totalmente de la exclusión, porque al interior de las instituciones se crean y reproducen condiciones que impiden que las personas logren aprendizajes y experiencias valiosas, o que terminan por expulsar a los que no se adecuan a los estándares de desempeño y comportamiento (Escudero, 2012).

Este es el escenario que enfrenta la población indígena en México, que reiteradamente ha sido excluida de la educación superior. Su situación es compleja, en primer lugar, porque los pueblos originarios enfrentan altos niveles de pobreza y en su mayoría están asentados en zonas rurales (CONEVAL, 2022b), dos variables que disminuyen las oportunidades educativas y, en segundo lugar, porque quienes logran llegar al nivel superior son invisibilizados por un sistema monocultural y monolingüe, (Ivanoff, Miranda, Peralta y Loncon, 2020), sustentado prácticas pedagógicas y currículos hegemónicos. Es decir, un sistema que los sitúa en los márgenes de la vida institucional porque, por un lado, desconoce sus necesidades e intereses y, por el otro, desautoriza sus saberes, lenguas y culturas (De Sousa, 2017).

El objetivo en este artículo es analizar la situación de un grupo de jóvenes de pueblos originarios, desde las condiciones de exclusión que enfrentan durante los estudios universitarios. Nos centramos en la exclusión de los conocimientos, que se produce cuando

las instituciones educativas son incapaces de propiciar aprendizajes relevantes para el alumnado (Tenti, 2008), aunque estos asistan a las clases y cumplan con los requerimientos académico-administrativos, y la exclusión personalizada que se expresa en las etiquetas y clasificaciones construidas por el profesorado o las instituciones para categorizar a los estudiantes con base en diferentes criterios (Escudero, 2012), que pueden ir desde el rendimiento escolar y el apego a ciertas pautas de conducta, hasta las formas de relación con sus pares o maestros e, incluso, sus características personales.

El trabajo que aquí presentamos es producto de una investigación realizada con estudiantes indígenas adscritos a una universidad pública federal. En los siguientes apartados presentamos un panorama sobre algunos de los factores que intervienen en la exclusión educativa de las personas de los pueblos originarios. Después, hacemos una revisión de las investigaciones que han profundizado en las experiencias del alumnado indígena y las condiciones que les ofrece el sistema de educación superior en México. Los siguientes apartados incluyen la metodología que sirvió de base para el estudio y los resultados obtenidos para las dos formas de exclusión antes señaladas. Por último, concluimos que tanto la exclusión del conocimiento como la personalizada son resultado de estructuras de poder y conocimiento racializadas, a las que las instituciones educativas han contribuido a mantener con la consecuente supresión de las cosmovisiones y saberes de las comunidades indígenas.

Exclusión educativa de los estudiantes indígenas en México

Las personas de los pueblos originarios constituyen uno de los sectores de la población con menores oportunidades educativas en México. La exclusión de la que han sido objeto tiene raíces históricas, porque durante la colonia la educación estuvo prácticamente prohibida para ellos, con excepción de algunos colegios a cargo de las órdenes religiosas. Esta situación se mantuvo durante varios siglos y constituyó el orden imperante en toda América Latina durante los tres siglos de la colonia española (Mato, 2012). No obstante, aún después de la conformación de los Estados nacionales, las personas indígenas continuaron siendo discriminadas y excluidas (Escalante, 2009).

Las primeras acciones gubernamentales dirigidas a los pueblos originarios en México empezaron a cobrar fuerza hasta la segunda mitad del siglo XX. En los años 60, se impulsó la política de educación bilingüe para el nivel básico (Martínez, 2011), con alcances bastante limitados. En las siguientes dos décadas, se implementaron medidas para el fortalecimiento de los planes de estudio, así como para la profesionalización de los docentes de escuelas rurales. Posteriormente, durante los años 90, las medidas se concentraron en el incremento de la escolaridad, ya que hasta ese momento la mayoría de las personas que lograba ingresar al sistema educativo escasamente concluía la primaria (Laparra, 2017).

Para la educación superior, Mateos, Mendoza y Dietz (2013) distinguen tres grandes medidas, en primer lugar, las políticas de acción afirmativa como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), actualmente Programa de Becas Elisa Acuña; el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que operó entre 2001 y 2011; y el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas

y Afrodescendientes (SBEI), impulsado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En segundo lugar, están las acciones de transversalidad curricular con las que se buscó introducir el tema de la interculturalidad en algunas carreras universitarias, impulsar la creación de licenciaturas con este enfoque y abrir programas para el seguimiento del alumnado indígenas. En tercer lugar, se destaca la creación de instituciones de educación superior, como las escuelas normales indígenas en los años 90 y las universidades interculturales a principios de la década del 2000. A diferencia de las acciones afirmativas, en esta generación de medidas se buscó crear instituciones para la formación de profesionales indígenas, desde de los enfoques intercultural y de la diversidad (Mateos y Dietz, 2016), para reconocer sus saberes, lengua y cultura.

No obstante, la exclusión y la inclusión son fenómenos que corren en paralelo (Subirats, Gomà y Brugué, 2005), de manera que, a la par de las políticas para ampliar el acceso de la población indígena, continúan manteniéndose prácticas y condiciones excluyentes a lo largo del sistema educativo. Por ejemplo, de acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020), de los 7.3 millones de mexicanos de 3 años o más hablantes de lengua indígena que hay en nuestro país, 41.7% ha concluido la primaria, 21.7% la secundaria y 10.1% la educación media superior. En contraste, 27.7% del resto de la población ha cursado la primaria, 24.5% la secundaria y 18.7% la educación media superior. Es decir, la mayoría de las personas de los pueblos originarios únicamente logra terminar la educación básica (63.4%), mientras que, en los no indígenas, una proporción mayor avanza hacia los niveles educativos más altos. Lo anterior es consistente con lo que ocurre en gran parte de los países de América Latina, en donde ser indígena y hablar una lengua originaria disminuye las oportunidades educativas, principalmente para la secundaria superior y la educación terciaria, que son las que tienen las tasas de retorno más altas (CEPAL, 2018).

En México, se estima que solo 4.6% de los hablantes de lengua indígena tiene estudios de nivel superior (INEGI, 2020). Además, aunque se ha registrado un crecimiento en números absolutos en los últimos años, la proporción respecto al total de la matrícula se ha mantenido prácticamente sin cambios. En el ciclo 2016-2017, había 46,222 personas hablantes de lengua indígena en el sistema de educación superior, 1% del total de la población estudiantil (ANUIES, 2017), mientras que, en 2023-2024, la cifra llegaba a los 64,854 (ANUIES, 2024), 1.2% de la matrícula global.

Pero, los estudiantes de pueblos originarios no solo tienen menos posibilidades de ingresar, sino que muestran un mayor riesgo de abandonar la educación terciaria como consecuencia de las múltiples barreras que deben superar. Una de ellas es la falta de recursos económicos; de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022b), alrededor del 41.4% de este sector de la población habita en los municipios más pobres del país y enfrenta distintos niveles de carencias en los indicadores de salud, vivienda, alimentación, educación y seguridad social. De este modo, para los jóvenes indígenas las posibilidades de ingresar al nivel superior son bajas, ya que, por una parte, sus familias carecen de los recursos para asumir los pagos directos de la educación (de la Cruz y Heredia, 2019; Horbath, 2018) y, por otra, muchos de ellos

contribuyen a la manutención del hogar, de manera que continuar estudiando significa dejar de aportar estos ingresos.

Otro obstáculo es el acotado capital escolar de los estudiantes, dadas las precarias condiciones en las que operan las escuelas indígenas y rurales. A la fecha, se estima que en nuestro país únicamente el 36.9% de las primarias ubicadas en comunidades indígenas cuentan con los servicios básicos de electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios, en la secundaria la cifra es de 41.8%, mientras que, en la media superior llega a 46.1% (MEJOREDU, 2024). Además, muchas de estas escuelas no disponen de mobiliario y aulas adecuadas, biblioteca o áreas de esparcimiento y el alumnado no tiene acceso a materias que fortalecen su formación, como idiomas, computación u otras actividades co-curriculares (MEJOREDU, 2024; Sánchez, 2018), incluso, a veces ni siquiera logran cubrir los contenidos básicos de los programas. En este contexto, los jóvenes indígenas que llegan a la educación superior difícilmente poseen los conocimientos y habilidades que se espera de ellos, lo que repercute en su desempeño y al mismo tiempo les impide transformar los capitales de los que sí disponen en otros nuevos (Villa, 2022).

A la par de todo esto, los estudiantes de pueblos originarios suelen ser objeto de múltiples formas de exclusión personalizada, debido al desconocimiento o hasta el menosprecio de sus culturas. Lo anterior se refleja, entre otras cosas, en el diseño de currículos hegemónicos (Connell, 1999) que ponderan conocimientos occidentales y euroamericanos al tiempo que desautorizan la cosmovisión, epistemologías y lenguas de las comunidades indígenas (Gracia y Horbath, 2019; Mato, 2018; Walsh, 2008) o, bien, los incluyen desde un enfoque que los folcloriza y les atribuye un estatus menor al de la cultura dominante.

La lengua es otro factor de exclusión personalizada, principalmente, porque el Estado mexicano no ha podido garantizar el derecho a una educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas, ni en términos de su cobertura, ni de su calidad. Hasta ahora, el 20.2% de las escuelas de preescolar y el 36.1% de las primarias indígenas no cuenta con materiales en lenguas originarias, mientras que, la proporción de docentes no hablantes de la lengua de la comunidad es de 8.3% y 14.8% respectivamente (CONEVAL, 2022a). Para la educación media superior y superior no se dispone de información, pero, es muy probable que la situación sea más crítica ya que estas instituciones tienden a concentrarse en los centros urbanos.

Finalmente, está la exclusión que se da en el ámbito de la participación y las relaciones entre los alumnos de pueblos originarios y sus pares, profesores u otros miembros de la comunidad, la cual se concreta en prácticas de discriminación debido al origen, rasgos físicos, lengua o costumbres de estos jóvenes (Blanco, 2020; Dorantes y González, 2020). Aquí, también se incluyen las críticas o cuestionamientos a su capacidad para estar en la universidad. En suma, los estudiantes son objeto de diferentes formas de racismo institucional que se han establecido “como parte del conjunto de creencias, actitudes y prácticas que suelen compartir, en la cultura institucional, los diferentes actores educativos” (Navia y Czarny, 2024, p. 10), las cuales tienen consecuencias en sus aprendizajes, su

participación en la vida institucional, autoestima y que, en casos extremos, termina por excluirlos totalmente de las oportunidades educativas.

Aportes sobre los estudiantes indígenas en la educación superior

El acceso de las personas de los pueblos originarios a la educación superior en México ha sido relativamente reciente. No obstante, su presencia cada vez más ostensible en las instituciones ha impulsado el desarrollo de una línea de investigación, apuntalada por el debate sobre los derechos de los pueblos originarios, así como por las políticas de educación intercultural. En la producción académica sobre los estudiantes indígenas en México, generada en el último lustro, pueden distinguirse dos grandes tendencias: por un lado, están los trabajos que analizan la situación de estos jóvenes a partir de las condiciones y contextos institucionales, mientras que, por otro, están aquellos que priorizan sus experiencias durante la educación universitaria.

En la primera de estas tendencias, se encuentra la investigación de Dietz y Mateos (2021) en la que destacan el papel que las universidades interculturales han desempeñado en la formación de profesionales indígenas. Para los autores, si bien estas instituciones aún deben enfrentar múltiples desafíos, tienen varias fortalezas como la articulación de los aprendizajes teóricos y prácticos en sus programas, el fortalecimiento de la relación entre comunidad y universidad, la incorporación de las lenguas indígenas en las actividades institucionales y su labor descolonizadora.

Sin embargo, las universidades interculturales parecen estar en una constante tensión entre los fines para los que fueron creadas y las condiciones que tienen para concretarlos. Lo anterior ha sido documentado a partir de casos específicos. En el trabajo de Lloyd (2023), realizado en la Universidad Intercultural del Estado de México, se cuestiona su capacidad transformadora porque, aunque estas instituciones hacen una importante tarea en el rescate de las lenguas y culturas originarias, persisten prácticas y estructuras que favorecen al mantenimiento de jerarquías epistemológicas, obstaculizan los alcances del modelo educativo, limitan las oportunidades laborales para los egresados e, incluso, abonan al racismo y a la discriminación del alumnado indígena.

Por su parte, Nájera, Sántiz y Gómez (2024), con base en un estudio hecho en la Universidad Intercultural de Chiapas, muestran que en la formación profesional continúa predominando una perspectiva funcional, en donde se reconoce la diferencia, pero que solo busca integrarla a la cultura hegemónica. Lo anterior tiene múltiples consecuencias en los estudiantes, como su distanciamiento de las formas de vida comunitaria, el lugar que asumen como intermediarios entre el Estado y sus comunidades, así como su papel en tanto promotores de las lenguas, valores y saberes de los pueblos originarios, pero, sin llegar a cuestionar la cultura dominante.

Las universidades convencionales también han sido objeto de estudio. La investigación de Villa (2022) da cuenta de los diferentes perfiles y trayectorias del alumnado indígena de acuerdo con el tipo de establecimiento, además de considerar otros factores como la posición social de la familia, el capital escolar, la motivación para continuar estudiando y las

políticas institucionales. La convergencia de las dimensiones social, institucional y personal da lugar a espacios universitarios asimétricos, que a su vez se traducen en oportunidades formativas y laborales desiguales. Pese a ello, los estudios universitarios abren nuevos escenarios para los jóvenes indígenas y les ayudan a consolidar su capacidad de agencia para concretar sus metas.

Otro trabajo es el de Budar, Meseguer-Galván, Ceballos-Romero, Mateos-Cortés y Dietz (2022), que parten del caso de la Universidad Veracruzana para analizar las desigualdades que se producen en su interior. En respuesta, proponen construir un sistema fundamentado en los enfoques interseccional e intercultural dirigido al desmantelamiento de los marcadores de diferencia que contribuyen a la persistencia de las desigualdades de acceso, la jerarquización de ciertos saberes sobre otros, la unilateralidad de los procesos pedagógicos y a la prioridad otorgada al uso de ciertas lenguas en detrimento de otras.

Las condiciones de desventaja hacia los jóvenes indígenas son particularmente visibles en las carreras pertenecientes a las áreas científicas y tecnológicas, en donde las exigencias en el perfil académico tienden a ser más altas. Los estudiantes se sienten discriminados por su origen social, los requisitos académicos y el acoso escolar de sus pares (González y Cisneros-Cohernour, 2025). La situación de las mujeres es todavía más difícil, ya que, por una parte, tienen que lidiar con el trato peyorativo que se les da por provenir de un pueblo indígena, mientras que, por otra, deben enfrentarse a las jerarquías de género que aún subsisten en las instituciones educativas, producto de ideas patriarcales que se traducen en mecanismos de discriminación y exclusión cuando ingresan a programas altamente masculinizados (González, Cisneros-Cohernour y López 2023, González y Cisneros-Cohernour, 2025).

Como parte de esta mirada institucional, otros estudios indagan sobre el desempeño académico y las condiciones que tiene el alumnado indígena. Los trabajos identifican la existencia de diversas barreras como el manejo limitado de la tecnología (Peniche y Ramón, 2018), la formación previa y la carencia de habilidades académicas (Pérez-Castro, 2024), la ausencia de contenidos curriculares sobre los saberes y prácticas de los pueblos originarios y la poca competencia lingüística tanto en el español como en el inglés (Sartorello, Gómez, Santana y Guajardo, 2024). Sin embargo, cuando las universidades reconocen los aportes de los conocimientos tradicionales se abren oportunidades de vinculación con las comunidades, para que los alumnos participen en las tareas institucionales, colaboren en proyectos y para que otros jóvenes indígenas aspiren a la educación superior (González-González y Cisneros-Cohernour, 2024).

Las dificultades económicas para costear sus estudios y subsistencia son otro de los obstáculos que marcan la trayectoria de los estudiantes indígenas, ya que la mayoría proviene de familias de escasos recursos y tiene que emigrar a la ciudad para cursar la universidad (Ceballos y Sidorova, 2022; González-González y Cisneros-Cohernour, 2025). Por esta razón, muchos se ven obligados a trabajar, lo que disminuye el tiempo de dedicación a sus estudios (Peniche y Ramón, 2018). Los más afortunados logran acceder a una beca que les permite mejorar sus condiciones, pero que también puede acarrear otras preocupaciones, especialmente, mantener un promedio de calificaciones alto de cara a

una serie de desventajas académicas acumuladas en los niveles educativos previos (Pérez-Castro, 2024).

Las investigaciones (Ceballos y Sidorova, 2022; Peniche y Ramón, 2018; Pérez-Castro, 2024; Sartorello, Gómez, Santana y Guajardo, 2024) también identifican la presencia de barreras actitudinales y sociales, como la discriminación por su apariencia física, origen, vestimenta o por hablar una lengua originaria. Además, el desconocimiento de los códigos culturales dificulta la adaptación de estos jóvenes a sus nuevos lugares de residencia y que se sientan incluidos en sus instituciones educativas. Finalmente, los estudiantes indígenas, pero en especial las mujeres, tienen que lidiar con las resistencias de sus familiares para que continúen estudiando, las críticas cuando dejan la comunidad o cuando no cumplen con el rol que se espera de ellos y las bajas expectativas sobre sus posibilidades de ingresar y tener éxito en la universidad.

La segunda tendencia en la investigación sobre el alumnado de los pueblos originarios agrupa aquellos estudios que buscan dar cuenta de las vivencias o experiencias en la educación superior. Aquí, se encuentran los trabajos de Navia, Czarny y Salinas realizados con jóvenes de la Universidad Pedagógica Nacional. En el primero de ellos, las autoras observan que para estos jóvenes llegar a la educación terciaria tiene múltiples significados (Czarny, Navia y Salinas, 2018); en lo laboral, representa la posibilidad de ejercer como docentes; en lo académico, les permite ampliar sus conocimientos y perfeccionar sus habilidades analíticas, de lectura y escritura; mientras que, en lo sociocultural, fortalece su autodeterminación y los vínculos con sus lugares de origen y culturas.

Sobre esto último, Navia, Czarny y Salinas (2019, 2020) encuentran que los procesos formativos curriculares y extracurriculares a lo largo de la carrera abren espacios que ayudan a que estos jóvenes reflexionen sobre ellos mismos y sobre sus pueblos, los impulsan a resignificar su identidad y a asumir su papel como sujetos ético-políticos. Sin embargo, al mismo tiempo, advierten sobre la discriminación que viven al interior de las universidades, la cual se expresa en la reproducción de los estereotipos sobre los indígenas, el trato diferenciado que les dan sus pares y profesores, o en las tensiones que se generan entre ellos y sus compañeros. En particular, Navia y Czarny (2024) denuncian la poca visibilidad que tiene el racismo en las acciones institucionales. Los jóvenes indígenas critican su ausencia en los contenidos curriculares, así como la banalización con la que se aborda, situación que es reforzada por el desconocimiento de la diversidad cultural que existe en México.

Con todo, es posible observar algunas diferencias interinstitucionales. Martínez y Bustos (2020), a partir de un análisis comparado entre una universidad convencional y otra de tipo intercultural bilingüe, sostienen que, aunque de maneral general el sistema educativo tiende a desconocer la cosmovisión y saberes de los pueblos originarios, las instituciones que privilegian la perspectiva intercultural bilingüe ofrecen más espacios y oportunidades para la inclusión de estos estudiantes. Sin embargo, admiten que todavía tienen que remontarse varios obstáculos, como el fracaso de la alfabetización académica, la discriminación y la folclorización que se hace de las diferencias étnicas y culturales.

Por otra parte, ingresar a la educación superior representa una serie de cambios para los alumnos. Uno de ellos es la doble adaptación, ya que los jóvenes indígenas tienen que ajustarse a las nuevas normas y exigencias académicas y, por otra, acostumbrarse a la dinámica de los centros urbanos (Gallegos y Cruz, 2021). En este proceso, los amigos representan un apoyo fundamental no solo para mantenerse en la ciudad, sino para conservar el vínculo con la comunidad (González y Cisneros-Cohernour, 2020). Pero, la vida en las instituciones no está exenta de problemas, los estudiantes indígenas denuncian el acoso, rechazo o discriminación por parte sus compañeros o profesores (González y Cisneros-Cohernour, 2020), sin embargo, al mismo tiempo, reconocen las oportunidades que tienen para reflexionar sobre los problemas de sus comunidades, revalorar su identidad e involucrarse en acciones colectivas de denuncia o restitución de sus derechos (Gallegos y Cruz, 2021)

Algunos factores que abonan al autorreconocimiento y reivindicación son la trayectoria escolar previa, la edad de los estudiantes al momento de emigrar, si son los primeros o no en llegar a la educación superior y sobre todo el tipo de establecimiento educativo (Gallegos, Cruz y Martínez, 2020). Esto último es ostensible especialmente en las instituciones con enfoque intercultural o intercultural bilingüe, en las que se priorizan contenidos, prácticas y estrategias de vinculación con las comunidades que favorecen al reconocimiento de los pueblos indígenas (Gallegos y Cruz, 2021; Gallegos, Cruz y Martínez, 2020).

No obstante, independientemente de su enfoque o modelo educativo, la educación superior detona transformaciones en los estudiantes. Estos cambios no siempre son fáciles y colocan a los alumnos frente a situaciones de tensión o cuestionamiento sobre lo que significa ser indígena, lo que esperan de ellos mismos y sobre su lugar en instituciones educativas (Mendoza, 2018). Por otra parte, si bien los jóvenes reconocen que los estudios universitarios les plantean nuevas oportunidades, cuestionan la pertinencia de los programas académicos frente a sus culturas y necesidades, demandan la apertura de espacios que permitan redefinir la relación entre las instituciones y sus comunidades, así como superar la imagen deficitaria que se tiene de ellos (Mendoza, 2018).

Al respecto, García, García y Silas (2018) observan que cuando se abren estos espacios se promueve la discusión sobre la postura que asume la universidad frente al conocimiento indígena, así como los alcances que la educación tiene para la identidad y aprendizajes de los estudiantes. También, les ayuda a reconocer la presencia de jóvenes de otros pueblos originarios e identificar los obstáculos que han enfrentado en lo académico, pero también en lo social. Estos encuentros favorecen la reflexión sobre sus expectativas profesionales, así como la importancia de organizarse para visibilizar el tema indígena en sus instituciones.

Para cerrar este apartado, vale la pena destacar el trabajo de Concepción (2024) y el de Cervantes y García (2024), porque se acercan al alumnado indígena desde lugares poco abordados. El primero se desarrolla en el contexto de la educación superior a distancia, lo que plantea otros retos. En lo académico, principalmente, se destaca la limitada oferta de la educación a distancia y las carencias en la formación profesional debido a la falta de

estrategias de apoyo y de actividades prácticas, así como problemas de infraestructura y conectividad. Mientras que, en lo personal, las barreras son similares a las señaladas en otras investigaciones, es decir, dificultades económicas, falencias en la formación previa y poco interés de las familias hacia la educación superior.

Por su parte, Cervantes y García (2024) se sitúan en la intersección entre el género y la pertenencia a un pueblo indígena, para recuperar las experiencias de tres estudiantes yaquis. De acuerdo con sus testimonios, la educación superior es un camino cuesta arriba, porque además de los obstáculos que enfrentan sus pares hombres, tienen que sortear los estereotipos atribuidos a las mujeres y el temor de sus familias cuando salen de sus localidades; situación que no es privativa de la comunidad yaqui y que también ha sido señalada por González, Cisneros-Cohernour y López (2023) y González y Cisneros-Cohernour (2025) en sus investigaciones sobre el pueblo maya. Finalmente, algunos factores que allanaron el camino de estas jóvenes fueron el liderazgo construido en sus comunidades o su cercanía con una persona reconocida, como sus abuelas o algún otro familiar.

Metodología

En este artículo presentamos los resultados parciales de una investigación que tuvo como objetivo analizar las diferencias que el tipo de institución de educación superior imprime en la formación, experiencias e identidades de los estudiantes indígenas. Para ello, incluimos distintos establecimientos, desde universidades públicas hasta escuelas normales e instituciones de educación superior privadas. Aquí, exponemos los hallazgos correspondientes a una universidad pública federal.

La indagación consistió en una etnografía colaborativa que comprendió varias fases, durante las cuales se buscó la participación de los alumnos y egresados indígenas y del profesorado en la discusión de los avances, a fin de que la investigación fuese relevante tanto para los investigadores como para los colaboradores (Rappaport, 2018).

Los sujetos de investigación

Los resultados que aquí presentamos corresponden a las entrevistas hechas a estudiantes y egresados de una universidad pública, cuya oferta abarca la educación media superior y superior. Para el nivel superior, que es en el que se centró nuestra investigación, la institución cuenta con 22 programas de ingeniería en los campos de ciencias agropecuarias, agrícolas y forestales, así como con 6 licenciaturas en las áreas de agronomía, matemáticas, medicina animal y ciencias sociales.

Realizamos un total de 15 entrevistas a 12 estudiantes y 3 egresados. La selección quedó conformada por 10 mujeres y 5 hombres. Con respecto al pueblo indígena de pertenencia, 4 son tlapanecos, 2 mixtecos, 2 mixes, 1 tzotzil, 1 amuzgo, 1 chatino, 1 totonaco y 1 nahua. Además, una persona se autoadscribió como totonaco y nahua y otra más como nahua y otomí. Finalmente, 3 de los entrevistados eran egresados, 3 estaban inscritos en algún programa de licenciatura y el resto cursaba alguna ingeniería en sus diferentes especialidades.

Recopilación y análisis de la información

Para realizar las entrevistas, diseñamos un guion con 6 dimensiones: 1) Capital lingüístico-cultural, tanto familiar como comunitario, 2) Transición a la educación superior, 3) Experiencias en el campus, 4) Transformaciones identitarias, 5) Capital social y expectativas a futuro y 6) Situación a partir de la pandemia. Antes de iniciar, a cada colaborador se le presentó el consentimiento informado, en donde se explicitaban los fines de la investigación y se garantizaba el anonimato, confidencialidad, así como el uso responsable de la información. Igualmente, se les aseguró el acceso a la información a lo largo de todo el estudio.

Las entrevistas se hicieron a través de la plataforma Zoom y tuvieron una duración de entre 45 minutos y 2 horas. Para el análisis, primero, establecimos 13 familias y sus respectivos códigos *etic* a partir de las dimensiones del guion. Con el material organizado, el siguiente paso fue cargar y etiquetar los fragmentos correspondientes a cada uno de los códigos, con la ayuda del programa Atlas.ti 22. En esta fase, el discurso de los entrevistados nos dio pautas para definir nuevos códigos de tipo *emic*.

Finalmente, para reportar los resultados elaboramos etiquetas para identificar a los entrevistados, por ejemplo, Est6_M, en donde "Est" significa estudiante, "6" corresponde al número consecutivo de la entrevista y "M" es el género que en este caso es Masculino. Los egresados se identificaron con la sigla Egr.

Exclusión del conocimiento de los estudiantes indígenas

El acceso a la educación superior de los estudiantes de pueblos originarios, en particular su crecimiento relativo en el subsistema universitario, se ha dado en el marco de las políticas de equidad e interculturalidad de las últimas dos décadas. Sin embargo, hasta ahora, no se ha podido garantizar que estos jóvenes sean plenamente incluidos, debido a la persistencia de condiciones y prácticas homogeneizantes en las instituciones educativas.

En nuestra investigación, la más señalada por todos los estudiantes fue la exclusión de los conocimientos (Tenti, 2008), que se manifiesta de diferentes formas. La primera es la poca pertinencia de los contenidos curriculares con los saberes y necesidades de los pueblos indígenas "siento que [el programa] está muy enfocado a grandes producciones, aunque sí se puede emplear a nuestras comunidades" (Est9_F); "no llevamos una materia de hidrología, que estaría súper padre para el campo del suelo (Est8_M); "solo abarca lo que ocurrió en el mundo europeo o industrializado, pero no hay temas que abarquen lo que ocurrió en México … no se habla de la cuestión de los indígenas" (Est5_M).

Estos señalamientos no son exclusivos de esta comunidad educativa, al contrario, pueden aplicarse a muchos otros contextos, porque en México al igual que ocurrió en América Latina, las cosmovisiones de los pueblos originarios históricamente han sido desplazadas o suprimidas por la hegemonía del conocimiento científico y filosófico de Occidente (De Sousa, 2009; Mato, 2020). Las epistemologías de las comunidades indígenas son consideradas primitivas, carentes de rigurosidad y objetividad (Walsh, 2005); parámetros que dicho sea de paso han sido impuestos desde la racionalidad eurocéntrica y que terminan por cerrar el

círculo que las instituciones educativas han construido a favor de los grupos étnico-raciales dominantes (Gerrard, Sriprakash y Rudolph, 2022).

La falta de pertinencia de los programas es solo una parte del problema, los estudiantes indígenas también son excluidos porque no tienen las competencias para aprender en las mismas condiciones que sus compañeros. La mayoría llega a la educación superior con carencias en el manejo de ciertos temas y en las habilidades de estudio, producto de múltiples exclusiones acumuladas a lo largo de la formación previa o de la posesión de capitales culturales que no corresponden a los que preconizan las instituciones. "Hay palabras que no entiendes, pero con el transcurso el tiempo vas aprendiendo ... pero, a veces te asignan unas notas científicas y esas sí están difíciles de comprender" (Est2_F); "hay algunas partes que no entiendo, no puedo hablar bien, pero, como no se me dificulta mucho para el acceso a las redes, puedo así encontrar palabras que no entiendo" (Est4_M); "tenía muchas deficiencias, yo siento que todavía las tengo, hay muchas cosas que al fin de cuentas me cuesta mucho trabajo entender"(Est11_F).

La pertenencia a un pueblo originario y vivir en el sector rural son factores que marcan las oportunidades educativas de los individuos (IIPE/UNESCO-Clade-OXFAM, 2021), tanto en la calidad de la enseñanza que se les brinda, como en la posibilidad de continuar hacia los niveles más avanzados. En México, las personas indígenas registran tasas significativamente más bajas de asistencia escolar respecto al resto de la población, lo que es aún más crítico en aquellos que sólo hablan lengua originaria. Además, tienen el promedio de escolaridad y el logro educativo más bajos a nivel nacional, por la falta de escuelas o por las condiciones en las que operan, la poca disponibilidad de docentes y la escasez de materiales educativos en lengua originaria (MEJOREDU, 2024). Los obstáculos para el aprendizaje referidos por los estudiantes indígenas son un problema que obedece a factores estructurales, pero también a contextos institucionales que los colocan en una competencia inequitativa, porque, su organización, reglas y contenidos incrementan la distancia entre los más y los menos favorecidos (Dubet, 2005).

Adecuarse a los ritmos de la institución es otro problema señalado por el alumnado no sólo por la carga de asignaturas, sino porque muchos de ellos son los primeros en llegar al nivel superior, de manera que no están habituados a la lógica del régimen universitario y tampoco disponen de alguna figura cercana, familiares o amigos, que los apoye en el proceso de adaptación. "Cuando te quedan dos meses antes de finalizar el semestre, entonces todo se te ha juntado, ya vienen los exámenes ... y entonces es ahí cuando empiezas a cansarte" (Est5_M); "al principio, sí se me hizo algo pesado, porque hay mucho filtro en la carrera y más en la que yo escogí, pues sí se me hizo bastante pesado" (Egre14_F). Algunos incluso llegan a dudar de sus capacidades para cursar la universidad, "se me dificulta mucho porque soy una persona que tal vez tiene un coeficiente intelectual muy bajo o no sé, pero, me cuesta mucho entender" (Est10_F).

Las normas y procedimientos de los establecimientos educativos, tanto las de tipo académico como las referidas a los procedimientos administrativos, no están diseñadas para reconocer la diversidad del alumnado. Su poca flexibilidad se refleja en las funciones sustantivas, entre ellas la docencia. Además, estas normativas marcan los

estándares que se espera que todos los estudiantes cumplan, en términos del desempeño y comportamiento. Los que no lo logran son vistos como incapaces, indisciplinados, perezosos o no comprometidos (Escudero, González y Martínez, 2009). En suma, se les culpa de no aprovechar la oportunidad que tienen, pero casi nunca se cuestionan las circunstancias institucionales que los excluyen.

En los jóvenes indígenas es evidente su preocupación ante la posibilidad de reprobar alguna materia, perder el promedio para continuar recibiendo la beca institucional, o tener que dejar la universidad. Éste fue un tema en el que coincidieron 11 de los colaboradores, "Apenas llevaba un mes y yo todas las noches prácticamente lloraba, porque ya no sabía qué más hacer, sentía que reprobaba todo y que me iba a ir muy mal" (Est9_F); "ellos [los maestros] son de los más estrictos, por eso le decían "callejón de la muerte" porque si vas a recoger tus calificaciones seguro que vas a reprobar" (Est4_M); "por lo mismo que no sabía, era mi primer año fuera [de casa], entonces, siento que no le eché ganas como debería, porque casi repruebo una materia, bueno, sí mi fui a extra" (Est12_F). Los testimonios de los estudiantes muestran que sus condiciones personales y académicas no les permiten cumplir con las exigencias de la universidad. Muchas obedecen a barreras externas, pero las viven como falencias personales; se percatan que son ellos los que tienen adaptarse si quieren continuar en la universidad.

La posibilidad de pasar del riesgo de exclusión a la exclusión consumada (Escudero, 2012), es decir, de abandonar los estudios, depende de los recursos de los que disponen los jóvenes, tanto los que han construido individualmente, por ejemplo, sus habilidades académicas o las redes con sus pares, familiares y profesores, como de los apoyos y estrategias implementadas por la institución. Al respecto, los alumnos destacan la ayuda brindada por sus compañeros: "mis amigos me dicen: 'pues si quieres yo te explico tal parte que no entendiste' o si yo entendí algo yo les explico" (Est7_F); el apoyo de los docentes: "los profes involucran a todos para que participen, ya si alguien no quiere participar ya es su problema, pero el profesor siempre está ahí apoyándonos, no importa quiénes somos" (Est8_M); y el programa institucional de tutorías: "asistíamos a tutorías, iba y buscaba al maestro, le decía lo que no entendía y ya ellos amablemente explicaban nuevamente y eso hacía que las cosas se me facilitaran" (Est10_F).

Diversidad y exclusión de los estudiantes indígenas

La exclusión personalizada es otra de las formas visibles exclusión educativa; abarca el lenguaje, las prácticas y actitudes estigmatizantes y discriminatorias hacia el alumnado, por motivos de sus características personales, desempeño o comportamiento. Escudero (2012) la define como una forma de exclusión individualizada, porque atribuye el fracaso escolar únicamente al estudiante, sin considerar los factores sociales que lo ponen en desventaja.

En nuestra investigación, 13 de los jóvenes participantes, es decir, la mayoría señaló haber vivido este tipo de exclusión ya sea en el contexto de las clases, en las relaciones interpersonales con sus compañeros y profesores, o como parte de la convivencia a nivel institucional. Los comentarios y trato peyorativo por hablar una lengua originaria fue el comportamiento más señalado: "tuve compañeros que hablaban tlapaneco y una

compañera les gritó: "¡dejen de hablar así!" y yo le digo: "¿por qué les vas a prohibir que hablen así?" (Est6_M); "hay una compañera que habla por ejemplo un idioma y la escuchan hablarlo, entonces, como que el trato empieza a ser diferente, o empiezan como que alejarse un poco, o simplemente empiezan las burlas" (Est1_F); "En pocas ocasiones me ha tocado que hay compañeros que se burlan de una, porque habla tzotzil" (Est10_F); "nunca decía yo que hablaba alguna lengua indígena, simplemente decía 'soy de tal lugar' … creo que, a la mitad de la carrera, entonces dije: "yo de por sí hablo una lengua indígena" (Egr13_F).

El lugar de origen y la vestimenta son otros marcadores de la exclusión personalizada hacia estos estudiantes. "Ser indígena es bonito y me gusta abrazarlo, pero también puede doler, políticamente desagradable, porque pareciera que tienes que estarte validando en diferentes espacios" (Egr15_F); "estos compañeros quieren ser aceptados socialmente, entonces, buscan vestimentas que sean parecidas o tratan de hacer cambios físicos en ellos para ser aceptados" (Est6_M), "digamos que si alguien me discriminaba es como decir: 'ah, este vato, sus ondas mentales', como que ¡no manches!, uno lo ve con mucho orgullo" (Est5_M).

Algunos participantes comentaron que, aunque la universidad recibe personas de diferentes partes del país, son notables las diferencias entre algunos compañeros: "el problema está en la segregación de los norteños hacia los sureños, esa es una. La segregación de los que hablan español con los que no hablan español, esa es otra" (Est6_M); "compañeros que sí en verdad su ego no les permite relacionarse con los demás compañeros, tratan como de subdividir 'no, tú eres de pueblito, yo soy de ciudad'" (Est7_F).

Los testimonios contrastan con la misión que la universidad ha asumido con la población rural y marginada del país, así como con sus políticas, en donde la pertenencia a un pueblo originario es un criterio de priorización para acceder a los apoyos institucionales. A pesar de esto, la discriminación hacia los estudiantes indígenas prevalece en ciertos segmentos de la institución, lo que por una parte evidencia el peso que, hasta la fecha, tiene la anulación que se ha hecho de los pueblos originarios en los establecimientos educativos (Walsh, 2007). Y, por otra, muestra que las aspiraciones de la universidad no siempre coinciden con la forma en que los actores educativos se apropian de ellas y las traducen en cursos de acción en su vida cotidiana (García, Chávez y Suárez, 2020).

A la par de estas formas de exclusión, vale la pena destacar la que experimentan las estudiantes que son doblemente discriminadas, por ser mujeres y por provenir de un pueblo originario. Algunas denuncian prácticas patriarcales por parte de sus compañeros y maestros, quienes las consideran incapaces para cursar ciertas carreras, así como la vigilancia que deben tener para enfrentar los riesgos de ser mujer. "Son comentarios fuertes en los que dicen 'no, pues tú no eres de aquí, vete a tal carrera', pero, pues las compañeras han resistido" (Est7_F); "el hecho de ser mujer sientes aquí, sí tiene que ver mucho con él carácter, que no te sientas intimidada, que te sientas segura contigo misma y de defender tus ideas" (Egr14_F); "yo creo que estaba en un estatus también un poco diferente porque soy joven y mujer, que fue a la universidad" (Egr15_F); "antes de irme de mi casa no había sentido miedo por ser mujer, al momento que entré a la universidad pues todo tranquilo, hasta que empiezas a conocer todos los problemas que existe" (Est9_F).

Históricamente, las instituciones de educación superior y en general las de producción de la ciencia han hecho suyo el discurso sexista, dominante en el orden social, a partir del cual se definen los parámetros de lo que se estima apropiado para los hombres y las mujeres (Buquet, Mingo y Moreno, 2018). Esto en gran medida explica el rechazo de las estudiantes por parte de sus pares y profesores, en especial en el contexto de una universidad cuya oferta está orientada a las ciencias agropecuarias y forestales, campos que tradicionalmente son considerados para los hombres. Sin embargo, esta solo es una dimensión del problema porque las jóvenes, al igual que la mayoría de sus congéneres, afrontan formas de discriminación convergentes por ser mujer, indígena, pobre y de piel morena, es decir, son objeto de múltiples sistemas de opresión (Carastathis, 2014), que rebasan la cuestión del género, se refuerzan entre sí y que no pueden ser desmantelados si se les excluye mutuamente.

Conclusiones

Las políticas educativas dirigidas a las personas de los pueblos originarios han incrementado sus posibilidades de alcanzar la educación superior, no obstante, al ingresar, los estudiantes se encuentran con una serie de condiciones que los excluyen abierta o veladamente. En los resultados que aquí presentamos, los alumnos denuncian diferentes prácticas de exclusión de los conocimientos y personalizada. Con respecto a las primeras, la supresión de los saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas fue uno de los asuntos más señalados, lo que no es fortuito si consideramos que la universidad mexicana se fundó con base en el paradigma eurooccidental que, como hemos dicho, pondera los conocimientos, prácticas y valores de los grupos étnico-raciales dominantes en detrimento de los que detentan los pueblos indígenas. Sin embargo, el hecho de que este modelo continúe vigente evidencia los límites de las políticas que fundamentalmente se han concentrado en ampliar el acceso, pero han hecho poco por transformar la lógica colonialista con la que operan las instituciones educativas.

Los problemas que enfrentan los jóvenes para cumplir con el perfil académico es otro ejemplo de lo anterior. La falta de habilidades de estudio, el desconocimiento de ciertos contenidos, así como las dificultades para adecuarse a la dinámica institucional son resultado de las desigualdades que signan al sistema educativo mexicano, en donde las escuelas rurales y comunitarias que reciben a una gran proporción de la población indígena son las más desfavorecidas en términos de recursos humanos, materiales y financieros. En consecuencia, los alumnos llegan a la educación superior sin las competencias necesarios para aprender en las mismas condiciones que sus compañeros.

Ante esta situación, las respuestas institucionales se antojan un tanto limitadas. Es decir, existen programas de tutorías, cursos de regularización y profesores que se comprometen a apoyar académicamente a los alumnos, sin embargo, estas medidas tienden a perderse ante la diversidad de necesidades. De esta manera, la mayoría de las veces los estudiantes están por su cuenta; desarrollan sus propias estrategias de manera individual o con sus compañeros para mantenerse en la universidad, pero con altos costos

en su desempeño y bienestar emocional, porque saben que corren el riesgo de reprobar algún curso, perder la beca o, incluso, abandonar los estudios.

La negación de los pueblos originarios no solo se expresa en lo académico, sino también en las ideas, el trato y las actitudes hacia estos jóvenes. Las diferentes prácticas de exclusión personalizada por motivos de la apariencia física, lugar de origen, lengua o costumbres, dan cuenta de lo que Walsh (2007) denominó la "complicidad de las instituciones educativas" en la anulación de ciertas poblaciones, lo que termina por reforzar la situación desventaja del alumnado indígena. Todas estas prácticas de exclusión tienen un origen común: las estructuras racializadas de poder y conocimiento, arraigadas tanto en el sistema educativo como en el ámbito las subjetividades, y que dejan a estos estudiantes en los márgenes de la universidad porque, aunque de manera formal son miembros de la comunidad institucional, no son reconocidos plenamente.

A ello se agregan las ideas y prácticas patriarcales con las que históricamente se ha excluido a las mujeres de los espacios universitarios o que las han confinado a ciertos campos. Estas nociones y formas de hacer están tan naturalizadas que para muchos docentes y alumnos varones resulta problemático entender la presencia de estudiantes mujeres, en especial, en carreras que han sido tradicionalmente ejercidas por hombres.

En este escenario, se impone una revisión crítica de lo que ocurre en los contextos institucionales. En efecto, ha habido avances importantes, porque la educación superior no solo se ha expandido, sino que se ha abierto a sectores sociales anteriormente excluidos (Labraña y Brunner, 2022), pero esto no la ha democratizado, al contrario, las instituciones continúan siendo bastante refractarias e incluso hostiles hacia otros saberes y cosmovisiones. Desmantelar las estructuras racializadas y patriarcales requiere de un cambio de enfoque en las políticas educativas, pero, sobre todo de la transformación profunda del sistema educativo y de las culturas institucionales.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2017). Anuario educación superior 2016-2017 Técnico superior, licenciatura y posgrado V.2.2. *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. ANUIES. http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2023). Anuario educación superior. Técnico superior, licenciatura y posgrado 2023-2024 V.1.2. *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. ANUIES. http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Blanco Bosco, Emilio, E. (2020). Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México. *Sociológica*, *35*(101), 139-180. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732020000300139&script=sciarttext

Bolívar Botía, Antonio. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, *1*(1), 9-45. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308/310

Budar Jiménez, Lourdes, Meseguer Galván, Shantal, Ceballos Romero, Dalia, Mateos Cortés, Laura y Dietz, Gunther. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: Hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Revista Eduscientia*. *Divulgación de la Ciencia Educativa, 5*(10), 141-160. http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198

Buquet, Ana, Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista De La Educación Superior, 47*(185), 83-108. https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.74

Carastathis, Anna. (2014). The concept of intersectionality in feminist theory. *Philosophy compass*, *9*(5), 304-314. https://doi.org/10.1111/phc3.12129

Ceballos Acosta, Lorena y Sidorova, Ksenia. (2022). Enfrentar barreras y construir proyectos: Experiencias de jóvenes mayas en torno a la educación superior. *Revista de Educación*, (27), 205-225. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6425/6501

Cervantes Murrieta, Jesús A. y García Rivera, Edna L. (2024). Pertenencia y estrategias de mujeres yaquis en su ingreso a la educación superior. *Sinéctica*. *Revista Electrónica de Educación,* (62), 1-24. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-007

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *La ineficiencia de la desigualdad*. CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/43442-la-ineficiencia-la-desigualdad

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2024). *El derecho a la educación de la población indígena de México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/el-derecho-a-la-educacion-de-la-poblacion-indigena-de-mexico

Concepción Valverde, Pablo J. (2024). Jóvenes indígenas y educación superior a distancia en Querétaro: Expectativas y experiencias. *Sinéctica*. *Revista Electrónica de Educación,* (62), 1-19. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-009

Connell, Raewyn W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Morata.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022). Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022, 17 de octubre*)*. El CONEVAL presenta las estimaciones de pobreza por grupos poblacionales a nivel municipal (2010-2020). (Comunicado No. 14). CONEVAL.

https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2022/COMUNICADO_14_POBREZA_GRUPOS_POBLACIONALES_A_NIVEL_MUNICIPAL.pdf

Czarny, Gabriela, Navia, Cecilia y Salinas, Gisela. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior, 47*(188), 87-108. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/509/270

de la Cruz Orozco, Ivania y Heredia Rubio, Blanca. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en secundaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21*(e24), 1-11. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973

de Sousa, Santos, Boaventura. (2009). *Epistemología del sur*. Siglo XXI, CLACSO.

de Sousa, Santos, Boaventura. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Morata.

Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura S. (2021). Rumo a um Sistema de Ensino Superior para Estudantes Indígenas? Universidades interculturais no México. *Educação & Realidade, 46*(4), 1-26. http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116232

Dorantes Carrión, Jeysira J. y González Azamar, Mario. A. (2020). Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios. *El Cotidiano, (223)*, 19-35. https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2021/05/ilovepdf_merged-66.pdf

Dubet, François. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Gedisa.

Escalante-Betancourt, Yuri. A. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. CONAPRED. https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/27885.pdf

Escudero-Muñoz, Juan M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía,* (425), 22-26.

Escudero-Muñoz, Juan M., González-González, María T. y Martínez-Domínguez, Begoña. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación,* (50), 41-64. https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf

Gallegos-Martínez, Gabriela y Cruz-Salazar, Tania. (2021). Identidades juveniles indígenas: Influencia de las transiciones a contextos universitarios y urbanos. El caso de Chiapas, México. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa,* (32), pp.33-61. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2733

Gallegos-Martínez, Gabriela, Cruz-Salazar, Tania y Martínez-Velasco, Reynaldo G. (2020). Procesos identitarios de jóvenes indígenas universitarios: La experiencia en el estado de Chiapas, México. *Revista Internacional de Humanidades, 7(*1), 61-76. http://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i01/61-76

García-Hernández, Fabiola, Chávez-Arellano, María E. y Suárez-Ortega, Magdalena. (2021). Pobres, pero con riqueza cultural. Representaciones sociales de estudiantes sobre la multiculturalidad en la Universidad Autónoma Chapingo. *Textual*, (77), 409-437. http://dx.doi.org/10.5154/r.textual.2021.77.14

García-Hernández, Isaura M., García-Cortez, Ana L. y Silas, Juan C. (2018). Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *48*(2), 199-228. https://www.redalyc.org/journal/270/27057946009/27057946009.pdf

Gerrard, Jessica, Sriprakash, Arathi y Rudolph, Sophie. (2022). Education and racial capitalism. *Race, Ethnicity and Education, 25*(3), 425-442. https://doi.org/10.1080/13613324.2021.2001449

González-Motos, Sheila y Didou-Aupetit, Sylvie. (2024). Using access to higher education to redress inequities: Tensions between equity and excellence in the polytechnic universities in Mexico. *Policy Reviews in Higher Education*, *8*(2), 168-187. https://doi.org/10.1080/23322969.2024.2394056

González, Roger J. y Cisneros-Cohernour, Edith J. (2020). Justicia social e inequidad en la formación científica y tecnológica de jóvenes rurales en la región maya de México: El caso de Mex. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(1), 19-39. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.001

González, Roger J. y Cisneros-Cohernour, Edith J. (2025). Barreras en la formación científica y tecnológica de jóvenes mayas: Perspectivas desde la educación superior en Yucatán. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(30), 1-28. https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2241

González, Roger J., Cisneros-Cohernour, Edith J. y López Gamboa, Galo 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

González-González, Roger J. y Cisneros-Cohernour, Edith. (2024). Descolonizando la ciencia y la tecnología: Resistencias de jóvenes mayas en la universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 23*(1), 1-33. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.23.1.6549

Gracia, María A. y Horbath, Jorge E. (2019). Exclusión y discriminación de indígenas en Guadalajara, México. *Perfiles Latinoamericanos, 27*(53), 1-24. https://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v27n53/0188-7653-perlat-27-53-00011.pdf

Horbath, Jorge E. (2018). Indígenas en tres ciudades caribeñas del sureste mexicano: percepciones de la discriminación y tensiones en su identidad. En Jorge E. Horbath y María Gracia (Coords), *La cuestión indígena en las ciudades de las américas* [pp. 169-187]. Miño y Dávila.

IIPE/UNESCO-CLADE-OXFAM. (2021). *Desigualdades educativas en América Latina: Tendencias, políticas y desafíos*. OXFAM y Danish International Development Agency. https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desigualdad_v4.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos: Población de 3 años y más. INEGI.

Ivanoff, Sonia L., Miranda, María V., Peralta, Verónica y Loncon, Daniel. (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de educación superior. En Daniel Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes América Latina*. *Las múltiples formas de racismo* [pp. 37-51]. EDUNTREF.

Laparra-Méndez, Seín A. (2017). Formación docente para el medio indígena: Interculturalización o inclusión. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 2*(3), 26-35. https://zenodo.org/records/3242700

Labraña, Julio y Brunner, Joaquín J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad. *Perfiles educativos*, *44*(176), 138-151. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539

Lloyd, Marion. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *Revista de la Educación Superior*, *52*(205), 41-62. https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2369

Martínez-Buenabad, Elizabeth. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

Martínez-Buenabad, Elizabeth y Bustos-Córdova, Ruth B. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos citadinos mexicanos. Retos de la educación intercultural. *Didac,* (76), 14-23. https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/5890/DIDAC_076_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mateos-Cortés, Laura S. y Dietz, Gunther. (2016). Universidades interculturales en México: Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(70), 683-690. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00683.pdf

Mateos-Cortés, Laura S., Mendoza-Zuany, Rosa G. y Dietz, Gunther. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En María Bertely, Gunther Dietz y María G. Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* [pp. 307-347]. COMIE, ANUIES.

Mato, Daniel. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales.

En Daniel Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. *Normas, políticas y* prácticas [pp. 13-98]. IESALC, UNESCO.

Mato, Daniel. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova, 6*(2), 41-65. http://revistadelcisen.com/tramasmaepova/index.php/revista/article/view/177

Mato, Daniel. (2020). El racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior. En Daniel Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. *Las múltiples formas de racismo* [pp. 15-33]. EDUNTREF.

Mendoza-Zuany, Rosa G. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *REDIE*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(4), 26-35. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169

Nájera-Castellanos, Antonio J., Sántiz-Gómez, Abraham y Gómez-Escobar, Ángel H. (2024). Jóvenes indígenas: Expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Sinéctica*. *Revista Electrónica de Educación*, (62), 1-18. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/1599

Navia-Antezana, Cecilia. N., Czarny, Gabriela. y Salinas-Sánchez, Gisela. V. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*. *Revista Electrónica de Educación*, (52), 1-15. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-002

Navia-Antezana, Cecilia, Czarny-Krischkautzky, Gabriela y Salinas-Sánchez, Gisela. (2020). Marcas étnicas y autoreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas, 28*(166), 1-16. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781

Navia-Antezana, Cecilia S. y Czarny-Krischkautzky, Gabriela V. (2024). Racismo en educación superior: Tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica*. *Revista Electrónica de Educación,* (62), 1-19. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017

Peniche-Cetzal, Rubi S. y Crescencio-Crstóbal, Ramón M. (2018). Desempeño académico y experiencias de estudiantes universitarios mayas en Yucatán, México. *Alteridad*. *Revista de la Educación, 13*(1), 120-131. https://www.redalyc.org/journal/4677/467753858009/467753858009.pdf

Pérez-Castro, Judith. (2024). Entre serpientes y escaleras: Las trayectorias de un grupo de estudiantes universitarios indígenas. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas, 32*, 1-23. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210

Rappaport, Joanne. (2018). Más allá de la observación participante: La etnografía colaborativa como innovación teórica. En CLACSO, *Prácticas otras de conocimiento(s)*. *Entre crisis, entre guerras* (Tomo I) [pp. 323-352]. CLACSO.

Sánchez-Toribio, Rosa. (2018). Propuesta para la atención de universitarias indígenas en riesgo de abandono escolar de la UAGro [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Guerrero].

Sartorello, Stefano, Gómez-Álvarez, Marcela, Santana-Colin, Yasmani y Guajardo-Rodríguez, Casandra. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación,* (62), 1-25. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf

Subirats-i-Humet, Joan, Gomà-Carmona, Ricard y Brugué-Torruella, Joaquim. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Generalitat de Catalunya, Fundación BBVA. https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/exclusion_social.pdf

Tenti-Fanfani, Emilio. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73. https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Villa-Lever, Lorenza. (2022). Sin sueños no hay futuro: Aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, (4), 941-978. https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v84n4/2594-0651-rms-84-04-941.pdf

Walsh, Catherine. (2005). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En Catherine. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y Matriz (de)Colonial. Reflexiones Latinoamericanas* [pp. 13-15]. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala.

Walsh, Catherine. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, 19*(48), 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf

Walsh, Catherine. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf

Financiación y conflicto de intereses:

Este trabajo es producto de la investigación: "Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico", financiada por el Economic and Social Research Council (ESRC) (grant ES/S016473/1), Londres, Reino Unido.

Los autores de este texto declaran a EntreDiversidades no tener conflictos de intereses al escribir y ceder para publicación el presente texto.

Nota del editor:

Este artículo fue arbitrado por dos especialistas anónimos mediante el Sistema Doble Ciego (Peer-Review).

Cómo citar este texto:

Pérez Castro, Judith y García Reyes, Jesús. (2026). Las diferentes caras de la exclusión hacia los estudiantes indígenas en una universidad pública. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 23*, e2026A12. https://doi.org/10.31644/ED.FCHDIS.V23.2026.A12

Vol. 23 año 2026
Publicación Continua [Volumen anual]
EntreDiversidades
Revista de Ciencias Sociales y Humanidades
e-ISSN: 2007-7610

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

EntreDiversidades

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

e- ISSN: 2007-7610

Vol. 23 año 2026

Publicación Continua [Volumen anual]

Las diferentes caras de la exclusión hacia los estudiantes indígenas en una universidad pública

Facultad de Ciencias Humanas para el Desarrollo Intercultural Sostenible

San Cristóbal de Las Casas



Foto de portada: Cortesía de los autores.