



## FACTORES DE EXCLUSIÓN EN ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS

### **Judith Pérez Castro**

*Instituto de investigaciones sobre la universidad y la Educación  
Universidad Nacional Autónoma de México  
pkjudith33@yahoo.com.mx*

### **Jesús García Reyes**

*Instituto de investigaciones sobre la universidad y la Educación  
Universidad Nacional Autónoma de México  
jgarcia8207@gmail.com*

**Área temática:** A.13) Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

**Línea temática:** Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

El propósito de esta ponencia es analizar los factores de exclusión que viven los estudiantes indígenas universitarios. Se analizaron las diversas vertientes de exclusión, escolar y de conocimiento, así como la numérica, la personalizada y la consumada, que continúan vigentes en las instituciones educativas. El trabajo es producto de una investigación realizada con jóvenes indígenas universitarios, en la que se realizaron entrevistas a una muestra de estudiantes de dos universidades públicas de la Zona Metropolitana. Los resultados muestran que los principales factores de exclusión son los económicos, de conocimiento y los que se derivan de los prejuicios y estereotipos hacia las personas de los pueblos originarios. En el primero, los bajos ingresos familiares son el principal obstáculo para continuar estudiando, lo cual, en algunos casos, se compensa con las becas institucionales. Con respecto al segundo, la baja calidad de la educación recibida a lo largo de la trayectoria escolar previa incrementa las probabilidades de reprobación y hace que los alumnos tengan que invertir mayor tiempo y esfuerzo para estar a la par de sus compañeros. Aquí, las redes de colaboración entre pares y las estrategias de apoyo académico son los facilitadores más importantes. Por último, está el tema de las ideas y actitudes negativas que algunos miembros de la comunidad, profesores o compañeros asumen hacia los estudiantes indígenas, las cuales acotan su participación en la dinámica institucional. En este caso, los vínculos con otros alumnos y las acciones institucionales pueden ser un contrapeso a la exclusión personalizada.

**Palabras clave:** Exclusión educativa, educación superior, estudiantes indígenas, barreras.

## Introducción

En esta ponencia, nos interesa analizar algunos de los factores de riesgo de exclusión en los estudiantes indígenas en la educación superior. Este sector de la población ha sido uno de los que menos presencia ha tenido en este nivel educativo en México y, aunque a la fecha no se cuenta con cifras oficiales, se estima que la tasa de acceso oscila entre el 1% y el 4% (Didou, 2018). Este es un problema de larga data que algunos especialistas como Mato (2012) remiten, incluso, al régimen colonial español, mientras que otros, como Escalante (2009) matizan esta idea y sostienen que, si bien en aquella época los pueblos indígenas eran totalmente excluidos, el orden social era otro, de manera que la discriminación hacia estas personas es un fenómeno moderno, en donde los Estados han sido los principales responsables de la construcción y mantenimiento del racismo.

Con el fin de contrarrestar esta situación, en nuestro país, desde los años 60 del siglo XX, se han implementado diferentes políticas educativas para “integrar” a los indígenas. Específicamente, para el nivel superior, Mateos, Mendoza y Dietz (2013) destacan tres grandes medidas, en primer lugar, las políticas de acción afirmativa, como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), actualmente Becas de Manutención, y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), que funcionó entre 2001 y 2011.

En segundo lugar, están las acciones de transversalidad curricular, cuyo objetivo ha sido incorporar la interculturalidad en algunos programas universitarios, promover la apertura de licenciaturas con este enfoque y crear programas para el seguimiento académico de los estudiantes indígenas. Un ejemplo ha sido el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), de la UNAM.

En tercer lugar, está la fundación de instituciones educativas orientadas a la formación de profesionales indígenas y basadas en los enfoques intercultural y de la diversidad (Mateos y Dietz, 2016), como las escuelas normales indígenas, en los años 90, y las universidades interculturales a principios de la década del 2000.

A pesar de esto, los indígenas continúan siendo una minoría en la educación terciaria. De acuerdo con datos de la ANUIES (2016, 2022), en los últimos años el porcentaje de estudiantes hablantes de lengua indígena respecto a la matrícula total pasó de 1% en el ciclo escolar 2016-2017 a 1.2% en 2021-2022, es decir, el incremento ha sido mínimo. Pero, estos alumnos no sólo están subrepresentados, sino que tienen un mayor riesgo de abandonar sus estudios, debido a diferentes tipos de barreras. Una de ellas es la carencia de recursos económicos debido a la precaria situación en la que viven; hasta el año pasado, el CONEVAL (2022) calculaba que alrededor del 41.3% de la población indígena habitaba en los municipios más pobres del país. En consecuencia, muchas familias no pueden enviar a sus hijos a la universidad, no sólo por los

gastos que tienen asumir por el pago de colegiaturas, manutención, materiales educativos y transporte (de la Cruz y Heredia, 2019; Horbath, 2018), sino también por los costos de oportunidad.

Otro obstáculo es el de las desventajas académicas con las que llegan los jóvenes indígenas, debido a la situación en la que se encuentran muchas escuelas rurales, las cuales carecen de condiciones físicas adecuadas (INEE, 2019), son poco accesibles, no cuentan con una planta de profesores consolidada (de la Cruz y Heredia, 2019), ni tampoco con cursos o actividades co-curriculares que fortalezca su formación (Sánchez, 2018).

Por último, están las barreras culturales que, entre otras cosas, se refleja la falta de reconocimiento a los pueblos indígenas en los contenidos curriculares (Gracia y Horbath, 2019), las prácticas de mestizaje que prevalecen en la organización escolar, así como su castellanización, ya sea por la escasez de maestros y de materiales educativos en sus respectivas lenguas o por la poca valoración que aún se les da en algunos sectores frente al español.

Éstos no son las únicas dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas, pero, sí las más reiteradas. Además, las hemos abordado para subrayar que el significado que para los estudiantes de los pueblos originarios tiene el ingresar, permanecer y egresar de la educación superior está relacionado con los procesos de exclusión que viven cotidianamente, a los que se añaden los que han experimentado a lo largo de su formación previa.

### La inclusión y la exclusión educativa

De acuerdo con la UNESCO (2020), la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida y el acceso a ella, además, debe ir acompañado de la calidad. Esta declaración se sustenta en el convencimiento de que la educación puede transformar la vida de las personas y contribuye al mantenimiento de la paz, la erradicación de la pobreza y al desarrollo sostenible. Este tipo de planteamientos sobre los beneficios de la educación abundan, no obstante, lo que resalta ahora es el renovado énfasis que se ha puesto en considerarla como un derecho humano fundamental y como un factor clave para la formación de una ciudadanía global, participativa y responsable (UNESCO, 2015). En función de ello, se reconoce la necesidad de lograr la educación para todos y “hacer frente a todas las formas de exclusión en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2015: 2).

Es en este contexto de renovado interés, la inclusión se define como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” y que nos permite ver a las diferencias individuales “no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2017:13). La educación adquiere, entonces, una gran importancia, ya que se sitúa como un medio para incorporar plenamente a todas las personas en la sociedad.

En contraparte, la exclusión educativa alude al proceso por el cual ciertos sujetos o grupos son marginados o rechazados del sistema educativo, como resultado ya sea de sus condiciones

de vida, sus prácticas o costumbres, sus características individuales, o cualquier otro rasgo o circunstancia. La exclusión puede ser escolar o del conocimiento (Tenti, 2008). La primera tiene que ver con la falta de acceso o la participación limitada en el sistema escolar y, regularmente, se mide a través de indicadores como cobertura, repitencia, extraedad y deserción. La segunda se presenta cuando los centros educativos no logran que los estudiantes adquieran los aprendizajes relevantes y pertinentes que les permitirán desarrollarse como personas y en la sociedad.

Desde otra perspectiva, Escudero (2012) tres formas visibles de la exclusión: la numérica, la personalizada y la consumada. La numérica es la que se refleja en las estadísticas de las instituciones educativas o del sistema en general y se basa en un conjunto de indicadores. Por su parte, la exclusión personalizada se refiere a las etiquetas utilizadas para diferenciar o categorizar al alumnado, muchas veces por el profesorado y la misma institución, a partir de su desempeño, su comportamiento en clases, el compromiso con sus estudios o la relación con sus compañeros y docentes. La última categoría se divide en riesgos de exclusión, que incluye los factores que aumentan la probabilidad de que los estudiantes sean excluidos, y en exclusión consumada que es cuando éstos son expulsados del sistema educativo o lo abandonan.

## Metodología

Los resultados parciales que aquí presentamos se desprenden de la investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico*, financiada por el *Economic and Social Research Council* (ESRC), del Reino Unido, y en donde participan académicos de la Universidad de Bath, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana (UV).

El método utilizado fue la etnografía colaborativa y para la recolección de información usamos la entrevista a profundidad. Para el trabajo de campo se organizaron tres grandes equipos, uno para la Zona Metropolitana, otro que abarcó los estados de Puebla y Veracruz, y otro más que cubrió las entidades de Oaxaca y Chiapas. En esta ponencia exponemos los resultados de dos universidades públicas de la Zona Metropolitana.

El guion estuvo conformado por 6 dimensiones, que recorren la trayectoria de los estudiantes durante su estancia en la universidad, mientras que, la selección de los informantes se hizo a través de la técnica de bola de nieve. Cabe señalar que las entrevistas se llevaron a cabo de manera remota, a través de la plataforma Zoom, ya que se desarrollaron durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, entre los años 2020 y 2021.

Se efectuaron 39 entrevistas, en dos universidades públicas del centro del país, la primera en la ciudad de México y la segunda en el Estado de México. En cuanto a las características de los sujetos, 26 eran mujeres y 13 hombres. La mayoría tenía entre 20 y 24 años (10 entrevistados), le seguían los que tenían entre 25 y 29 años (14 entrevistados), luego los que estaban entre 30 y 34 (3 entrevistados) y finalmente había una persona con 38 años y otra con 46. 22 de ellos aún estaban estudiando y 17 habían egresado. Con base en el pueblo indígena al que se

autoadscibieron, la muestra quedó conformada por 10 jóvenes de origen náhuatl, 6 mixtecos, 5 zapotecos, 4 tlapanecos, 3 mixes, 2 triquis y 2 amuzgos, otros grupos señalados fueron chatino, maya, mazateco, purépecha, tzeltal, totonaco y tzotzil, con 1 cada uno.

Para el análisis de la información, se definieron categorías de acuerdo con las dimensiones del instrumento y se usó el programa Atlas.ti 22. Finalmente, a cada persona se le asignó un código que incluye el identificador “Est” para estudiante o “Egr” para egresado, el género, ya sea femenino (F) o masculino (M), y la universidad a la que pertenece (U-CDMX) y (U-CHEM), por ejemplo: (Est-M-U-CDMX).

### Los riesgos de exclusión de los jóvenes indígenas en la universidad

La transición hacia a la educación superior en ocasiones es sinuosa por diversas causas, como la escasez de escuelas cerca de la comunidad, la falta de apoyos económicos, las ideas de género, las responsabilidades familiares y/o laborales, o por cuestiones de discapacidad. A todo esto, se suma que, para ingresar a la universidad, es necesario tener un buen promedio de la educación media, alcanzar el puntaje establecido para la carrera seleccionada, o bien, realizar los estudios de bachillerato en los planteles que forman parte de la universidad para tener el pase reglamentario. En ese sentido, uno de los mayores obstáculos señalados por los entrevistados es el de los conocimientos obtenidos en la trayectoria escolar previa, ya que, como hemos dicho, los estudiantes no siempre adquieren los contenidos y habilidades requeridas, especialmente, cuando estudian en escuelas rurales o indígenas, que tienden a obtener los niveles más bajos de desempeño en su alumnado (INEE – UNICEF, 2019)

Al principio de la carrera. Cuando empezamos a estudiar es un gran cambio de prepa a la universidad. Uno pensaría son poquitas materias, tenemos seis al semestre, pero no. Yo diría que están bien. La carga es estar aquí en la computadora siempre. Entonces, en ese sentido, ahorita sí se me hacen demasiado. (Est- M-U-CDMX).

El período de transición conlleva la adaptación y de adquisición de nuevas habilidades, pero, ello también puede generar experiencias muy distintas en el alumnado. Algunos logran realizarla de manera relativamente rápida y sin muchos problemas, especialmente, cuando provienen del bachillerato adscrito a la universidad, pero, los que son externos pueden tener más dificultades, porque no sólo se trata de una cuestión de conocimientos, sino del bagaje de vivencias previas con contenidos, bibliografía, habilidades y contextos a veces muy distantes al lugar de origen. Sobre un entrevistado comentó:

Algunos [libros] sí se me han hecho complejos. Es que siento, que hay de todo, hay unos que son muy interesantes, son fáciles, tiene un lenguaje más amable, más ameno y otros usan palabras medio raras, porque hay autores que yo no entiendo, y ellos crean sus propios conceptos. (Est-F-U-CHEM)

Como hemos mencionado, una forma de exclusión educativa es la personalizada (Escudero, 2012), que consiste en la atribución de rótulos a los alumnos, en algunos casos, con base en su desempeño académico, pero, en otros, por sus características individuales o su pertenencia a algún grupo. En cierta medida, este tipo de exclusión se relaciona con lo que Goffman (1970) denominaba estigma, entre los que se encuentran los estigmas tribales que son aquellos que se adjudican por la pertenencia a una etnia, raza, religión o nacionalidad. Al respecto el siguiente testimonio:

Aún existen muchísimas limitantes para que te valoren. Primero, cuando eres indígena te encuentras con muchas barreras y muchos aspectos de discriminación, pero cuando eres mujer tienes una doble discriminación por ser mujer y por ser indígena. Entonces cuando yo siento que, pues, a la universidad sí le hace falta pues muchísimos mecanismos para poder garantizar primero, el derecho como indígena y el derecho como mujer. (Est-M-U-CMDX)

Los estereotipos adjudicados a los pueblos indígenas constituyen un verdadero obstáculo para los jóvenes y se traduce en relaciones excluyentes o agresiones por parte de los otros miembros de la comunidad ante aquellos que se salen de la “regularidad”, en este caso, de los que se desvían de la imagen del estudiante universitario “promedio”. La discriminación que aún se observa en las instituciones educativas no siempre se registra o se denuncia, en ocasiones, porque se da de maneras veladas, pero, en otras, porque no existen los canales adecuados o porque los alumnos prefieren no hacerlo para no conflictuar aún más la relación con sus compañeros.

[...] Llego acá a la universidad y recuerdo mucho que los compañeros me decían: “Es que, ¿por qué si eres indígena no vienes con huaraches, no vienes con...?” No sé, con ese imaginario, que ellos tienen de cómo se visten. (Est-F-U-CDMX).

El trato diferencial hacia los estudiantes indígenas no sólo incrementa el riesgo de exclusión, sino que refuerza el orden establecido y tiene consecuencias tanto en su desempeño académico, como en sus relaciones interpersonales. En ello pueden tomar parte los diferentes miembros de la comunidad institucional, como en el siguiente testimonio:

Me pasó a mí en una ocasión en la que yo entré a mi clase, y la profesora se me quedó viendo de pies a cabeza, y fue un momento en el que yo me sentí como intimidada. (Est-M-U-CDMX).

Otro factor que incrementa el riesgo de exclusión en los jóvenes de los pueblos originarios es la carencia de recursos económicos. En ocasiones, esto determina su acceso o no la universidad, la selección de la institución y de la carrera estudiar. Una estudiante relató lo siguiente:

Bueno, en primera porque era de mis únicas opciones, porque es que no hay tanto de donde escoger, o son escuelas privadas o son escuelas con más gasto de lo común y, pues, mis papás no podían solventar eso [...] pues, le comentaba que dos de mis hermanos habían estado allá y pues ellos me motivaban más que nada a irme para allá, entonces me decían de los beneficios y que, pues, era una buena escuela, una excelente escuela para ellos y, pues, sí me animé y presenté el examen y lo pasé y me fui. (Est-M-U-CHEM).

En este caso, la institución cuenta con un programa de becas importante para el alumnado, lo que es una consideración relevante al momento de escoger la universidad, más aún, cuando se tienen experiencias previas de familiares o amigos que, de alguna manera, encamina u orientan a los nuevos aspirantes.

A la par de las barreras económicas están las que se producen por la formación previa que reciben las personas indígenas, la cual no siempre corresponde al perfil que se espera de un estudiante de nivel superior. Esto conlleva a que los jóvenes tengan que hacer un mayor esfuerzo para compensar sus carencias y cumplir con las exigencias académicas que impone la universidad.

Matemáticas, sí, es que, en donde yo estudié desde la secundaria nunca tuvimos un profesor así como tal, en la secundaria tuve tres profesores y debería de ser uno, entramos a un mes tarde, en el Colegio de Bachilleres donde estudié prácticamente no me enseñaron nada de matemáticas [...] y ya llegando a propedéutico [de la universidad] sí se me complico, pues porque prácticamente tenía que aprender y entender, porque se supone que debería de regularizarme, pero yo apenas tenía que entender todo eso para estar al nivel más o menos como de los demás y pasa [...] (Est-M-UCHEM)

La incorporación de estos jóvenes a la universidad se encuentra signada por la carencia de capital cultural y académico, debido a que han sido excluidos del conocimiento a lo largo de su trayectoria

escolar, por lo que ingresan a la educación superior con enormes desventajas que, al acumularse, aumentan sus probabilidades de reprobación, repitencia o abandono. Las instituciones no siempre cuentan con estrategias de apoyo y seguimiento académico para estos educandos, lo que al final hace que el fracaso escolar se vea como un problema individual (Escudero, 2016) y no como el resultado de las desigualdades que atraviesan el sistema educativo.

Sí, al principio en mis exámenes sacaba 5 o 4, a veces me iba muy mal, esa fue la que reprobé en la facultad, la única en primer semestre, eso fue cuando yo no sabía qué eran los exámenes de reposición, yo pensé que iba a estar imposible pasarlo, pero no, ya después me fui acoplando y sí los pasaba, ya estudiaba yo por mi cuenta y sí los logramos pasar, pero, sí fue muy duro (Est-M-U-CHEM)

En muchas ocasiones, estos estudiantes son pioneros en llegar al nivel superior o en salir de su comunidad hacia la capital, ya sea del estado o del país, lo que significa ingresar a un espacio nuevo, a veces, con prácticas desconocidas. Aquí, el apoyo por parte de los docentes y compañeros es vital tanto para el éxito académico, como para adaptarse a la vida en otro lugar. Estas redes y vínculos sirven de contrapeso a la exclusión sistemática que enfrentan estas personas.

En ocasiones sí he sentido mucha presión académica estoy así como de “ah, ya no puedo, ya no puedo” pero en realidad la convivencia en la universidad, también te ayuda a crear amistades muy buenas, entonces, si tú no comprendes alguna parte y tu amigo sí te ayuda. Entonces, yo creo que esa parte es la que me ha ayudado a seguir adelante a pesar de algunas dificultades, en el que mis amigos me dicen “pues si quieres yo te explico tal parte o qué no le entendiste” o si yo le entendí algo yo le explico, (Est-F-U-CHEM).

A la par, las instituciones han ido generando ciertas estrategias para contrarrestar las barreras hacia los alumnos indígenas, a través de las cuales se brindan apoyos económicos, se da seguimiento académico y se atienden algunos de los problemas que se les presentan a lo largo de su trayectoria universitaria.

Yo, cuando iba al PUIC, sabía que todos eran, pertenecían a comunidades indígenas, la mayoría de los tutores pertenecían a comunidades indígenas, entonces, uno se sentía como que cobijado, llegabas al PUIC y te sentías cobijado, salías del PUIC y cambiaba como que tu versión y decías “si no me lo preguntan, no lo digo (Est-F-U-CDMX).

[...] los criterios de selección de la universidad se basan principalmente en la cuestión socioeconómica. Por ejemplo, en la Zona Metropolitana, se aplican los exámenes de admisión para todos, pero, entre los criterios un 50 al 60% se basa en el cuestionario

socioeconómico que nos realizan. Este cuestionario, en general, pues, te preguntan si perteneces a alguna comunidad indígena, si hablas alguna lengua materna, si el ingreso total de tus papás si supera tanto o si es menor a 1,300 a 2,000 pesos, si tienes, pues, un buen promedio también. Bueno, son los criterios principales que nos ayudan a entrar aquí. (Est-F-U-CHEM).

Este tipo de acciones contribuyen a la permanencia de los jóvenes indígenas y, al mismo tiempo, permiten abrir espacios que favorecen el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad, tanto alumnos como profesores, que allanen el camino para su inclusión en los diferentes ámbitos de la institución.

## Conclusiones

Ingresa a la educación superior puede ser un camino complicado para muchos estudiantes, sin embargo, para los que provienen de pueblos originarios puede ser aún más porque los factores de riesgo se incrementan y acumulan, por situaciones directamente relacionadas con el sistema educativo y por otras que apuntan a la desigualdad social en que se encuentran muchas de sus comunidades.

En nuestra investigación, la exclusión más notoria fue la referida a los conocimientos, por las múltiples desventajas que genera para aquellos que no cumplen con el perfil que demanda la educación superior. Los alumnos indígenas pioneros y en desigualdad de condiciones académicas afrontan una serie de obstáculos, porque desconocen el contexto al que ingresan y la cultura institucional. Las carencias económicas son otro factor de peso que interviene a lo largo de las decisiones que toman estas personas, desde dónde estudiar hasta la carrera a seleccionar. Una tercera variable interviniente se remite los estereotipos y actitudes negativas hacia los indígenas, que resultan en formas de exclusión personalizadas, las cuales a la larga pueden tener consecuencias tanto en el rendimiento académico, como la incorporación a la vida institucional.

No obstante, a la par de estas desventajas, los estudiantes indígenas buscan alternativas, se organizan y crean vínculos con sus compañeros y profesores, mientras que, las instituciones paralelamente han desarrollado algunas estrategias para incluirlos. Se requiere, empero, de políticas sostenidas que permitan identificar y compensar los factores de exclusión en los jóvenes indígenas.

## Referencias

- ANUIES (2016). *Anuario educación superior. Técnico superior, Licenciatura y Posgrado 2016-2017*. México: ANUIES. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2022). *Anuario educación superior. Técnico superior, Licenciatura y Posgrado 2021-2022*. México: ANUIES. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- CONEVAL (2022). *El CONEVAL presenta las estimaciones de pobreza por grupos poblacionales a nivel municipal (2010-2020)*. Comunicado no. 14. 17 de octubre de 2022. México: CONEVAL [https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/ComunicadosPrensa/Documents/2022/COMUNICADO\\_14\\_POBREZA\\_GRUPOS\\_POBLACIONALES\\_A\\_NIVEL\\_MUNICIPAL.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/ComunicadosPrensa/Documents/2022/COMUNICADO_14_POBREZA_GRUPOS_POBLACIONALES_A_NIVEL_MUNICIPAL.pdf)
- De la Cruz, I. y Heredia, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21 (e24), 1-11.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la educación superior*, 47 (187), 93-109. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>
- Escalante, Y. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. México: CONAPRED. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/27885.pdf>
- Escudero, J. M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía* (425), 22-26.
- Escudero, J. M. (2016). El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? En: J. M. Escudero. *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 27-76). Valencia: NAU Libres.
- Goffman, E. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gracia, M. A. y Horbath, J. (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>
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- INEE – UNICEF (2019). Breve panorama educativo de la población indígena 2018. México. INEE – UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/media/4031/file/Breve%20panorama%20educativo%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%202018.pdf>
- Mateos, L. y Dietz, G. (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, L., Mendoza, R. y Dietz, G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely, G. Dietz, M.G. Díaz (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 307-347). México: COMIE-ANUIES.
- Mato, D. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 13-98) Caracas: IESALC-UNESCO.
- Tenti, E. (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>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Foro Mundial de la Educación 2015. La educación transforma vidas*. Disponible en: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE\\_2.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf).
- UNESCO. (2020). *La educación transforma vidas*. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/education>.