

Las alumnas indígenas en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”: balance de un programa de acción afirmativa

Indigenous Women at the Ricardo Flores Magón Rural Teacher Training School: Evaluating an Affirmative Action Initiative

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i34.1719>

Ana Arán Sánchez*

Resumen

Históricamente y en el ámbito internacional, el acceso a la educación superior por parte de los grupos culturales minoritarios ha sido limitado. Esta situación ha mejorado desde el inicio del siglo XXI debido a las demandas por la igualdad de derechos, así como la implementación de diferentes políticas educativas, como las de acción afirmativa; estas establecen mecanismos que favorecen el acceso, permanencia y egreso de poblaciones vulnerables que han sido históricamente excluidas. La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM) comenzó a implementar este tipo de acciones en el ciclo escolar 2017-2018, al destinar 15 lugares para que mujeres indígenas cursaran la licenciatura en educación primaria. El trabajo que aquí se presenta realiza un análisis retrospectivo sobre este programa, al describir y analizar los datos de ingreso, egreso, proceso de titulación e ingreso al servicio profesional docente. También incorpora testimonios de alumnas egresadas en cuanto a las dificultades académicas y contextuales que experimentaron, al igual que las competencias que desarrollaron. El estudio se encuadra en el paradigma post-positivista y enfoque mixto, a través del método de estudio de caso. Las técnicas utilizadas son el cuestionario y el grupo de enfoque. Los resultados muestran un balance actual sobre el programa: se señalan aciertos y áreas de mejora con la intención de continuar fortaleciendo este proyecto.

Palabras clave: acción afirmativa, escuelas normales rurales, educación superior, estudio de caso, mujeres indígenas.

Abstract

Historically and internationally, access to higher education for minority cultural groups has been limited. This situation has improved since the beginning of the 21st century due to demands for equal rights and the implementation of various educational policies, such as affirmative action. These policies establish mechanisms that promote the access, retention, and graduation of vulnerable populations who have been historically excluded. The Ricardo Flores Magón Rural Teacher Training School (ENRRFM) began implemen-

* Doctora en Ciencias de la Educación. SNI 1. Profesora-investigadora en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Chihuahua, México.
ana.aran.sanchez@gmail.com

ting such actions during the 2017-2018 academic year by allocating 15 places for Indigenous women to pursue a Bachelor's degree in Primary Education. This study presents a retrospective program analysis by describing and examining data related to student admission, graduation, degree completion, and entry into the professional teaching service. It also incorporates testimonies from alumnae regarding the academic and contextual challenges they faced and the competencies they developed. The study is framed within a post-positivist paradigm and uses a mixed-methods approach through a case study methodology. The techniques employed include questionnaires and focus groups. The results provide an up-to-date assessment of the program, highlighting its achievements and areas for improvement, aiming to strengthen this initiative further.

Key words: affirmative action, case study, higher education, indigenous women, rural normal schools.

Introducción

A nivel internacional, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas* de Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007), establece en su artículo 14 el derecho de esta población para ingresar a todos los niveles de educación que imparta el Estado en el que radiquen. En la región de Latinoamérica, destaca la *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* promulgada por la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 2016, que reafirma también el acceso a la educación sin discriminación, que incluya su lengua y su cultura.

En el caso particular de México y de acuerdo con el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, esta nación es un país “con una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (H. Congreso de la Unión, 2024: 2). A su vez, el artículo 3º. contempla la impartición de una educación plurilingüe basada en el respeto, inclusiva con el principio de accesibilidad, e intercultural al promover la convivencia armónica e inclusión social.

Asimismo, la *Ley General de Educación* (2019), en su artículo 48, señala la necesidad de garantizar una educación que priorice la inclusión de los pueblos indígenas y los grupos sociales más desfavorecidos, lo cual se relaciona con el artículo 76, que establece la responsabilidad del Estado para generar las condiciones adecuadas para que la población indígena ejerza su derecho a la educación. Finalmente, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (2003: 3), afirma en su artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

A pesar de los avances en términos legales de las leyes existentes para proteger los derechos de los pueblos originarios, particularmente el referido a la educación, su acceso y permanencia en el nivel superior en México, todavía no alcanza niveles similares al resto de la población. En este sentido, Schmelkes (2010) asevera que este sector es el que menor escolaridad y tasa de cobertura educativa presenta: solo uno de cada cuatro jóvenes logra entrar a la universidad. La situación se vuelve todavía más desafiante para las mujeres indígenas, quienes presentan mayor vulnerabilidad debido a cuestiones económicas, políticas, geográficas, culturales y lingüísticas (Santana, 2017).

En México hay diferentes instituciones de educación superior que tratan de atender esta problemática. Por un lado, están las universidades interculturales, creadas en 2001 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), con un enfoque de interculturalidad para todos (Hidalgo, 2017); las cuales buscan incluir a una población vulnerable a la vez que se reconoce la diversidad cultural y la interculturalidad (Didou, 2018). También están las Escuelas Normales Interculturales, cuyo propósito desde el año 2000 es formar a profesores de educación preescolar y primaria que puedan ejercer la docencia en el medio indígena (Santana, 2017). Finalmente, existen las instituciones de educación superior que implementan políticas de acción afirmativa, entendidas como el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, al implementar medidas que terminen con la desigualdad social (Bermúdez, 2016). Esta última modalidad es la que se ha llevado a cabo en la institución que se documenta en esta investigación, la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" (ENRRFM).

Políticas de Acción Afirmativa

En el plano internacional, desde la década de los años noventa del siglo pasado y debido a las demandas de movimientos sociales a favor de la equidad, inclusión y no discriminación en el acceso y permanencia a la educación superior, se han diseñado e implementado políticas de acción afirmativa (Jiménez, 2024). En el contexto latinoamericano, estas acciones se constituyen como un mecanismo para reconocer a poblaciones que no están lo suficientemente representadas en ciertos espacios y cuyos derechos no han sido reconocidos totalmente (Slachevsky, Moreau, 2021), por lo que se conciben, de acuerdo con Ossola (2016), como medidas diferenciales para fortalecer el acceso, permanencia y egreso de estudiantes pertenecientes a una población vulnerada.

Bermúdez (2016: 81) define el término de acción afirmativa como actos para "generar condiciones de acceso y permanencia de sectores poblacionales excluidos de la educación formal y los niveles de educación superior". Mientras que Silva-Gonçalves *et al.* (2016) explican que la desventaja que esta población tiene está influenciada por su contexto socioeconómico, así como antecedentes históricos de prácticas discriminativas. Uno de los propósitos de las políticas de acción afirmativa es ampliar el ingreso a la educación superior para la población vulnerable o marginada (Lloyd, 2016). Davinson (2017: 139) menciona que estas prácticas "poseen un fun-

damento compensatorio, apuntando a nivelar, reforzar y complementar las diferencias en las condiciones de entrada de los estudiantes a los sistemas educacionales”.

En su revisión sobre las políticas de acción afirmativa en la educación superior mexicana, Bermúdez (2016) critica la omisión de temas relevantes dentro de este ámbito, entre los cuales menciona el sexismo, la discriminación y el racismo; al igual que la falta de un enfoque intercultural sólido. Quiñones (2024) concuerda con lo anterior, ante lo cual propone una aproximación interseccional que evite centrarse en un solo marcador identitario –por ejemplo, la pertenencia a un grupo indígena– e incluya elementos como la clase social y el género, entre otros. Otra forma de concebir esta visión es desde el concepto de diversidad como un término polisémico que contemple la diversidad étnica, lingüística, de religión, capacidad y saberes (Quichimbo *et al.* 2024). En este orden de ideas, Segura y Chávez (2025) destacan la importancia de estudios académicos centrados en mujeres indígenas que exploren la interseccionalidad de desigualdades, entre las que subrayan las expectativas respecto a los roles de género como limitantes en el desarrollo tanto académico como profesional. Argumentan que ello contribuirá a la “creación de políticas y programas institucionales que promuevan la inclusión efectiva y el apoyo a las mujeres indígenas en la educación superior” (Segura, Chávez, 2025: 62).

En el contexto particular de la presente investigación, uno de los ejemplos más prominentes de las políticas de acción afirmativa para alumnos indígenas en la educación superior lo constituye el programa establecido por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), denominado Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas (PAEI), el cual forma parte de las políticas educativas establecidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Arras *et al.*, 2021). De acuerdo con Tarango *et al.* (2011), este proyecto tiene el propósito de apoyar a las universidades estatales para que desarrollen mecanismos que les permitan atender las necesidades de la población indígena que ingresa a la educación superior de la entidad. Al respecto, Anchondo-Aguilar *et al.* (2019) documentan que en el año 2016 contaban con 426 alumnos de pueblos originarios en las distintas unidades académicas de la UACH. Sin embargo, han detectado un abandono escolar de 40% de estos estudiantes, cuestión que atribuyen mayormente a prácticas discriminatorias por parte de maestros y alumnos.

La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”

Las Escuelas Normales Rurales fueron creadas después de la Revolución mexicana bajo la influencia de ideales políticos para erradicar la pobreza a través de la educación (Elortegui, 2017); en este sentido, fueron las primeras instituciones de educación superior de su tipo en la región de Latinoamérica (Salas, 2018). Desde su inicio, funcionaron con un sistema de internado para reducir la inequidad de la que es víctima la población más vulnerable, ya que se provee a los estudiantes de alimentación, material escolar, uniforme, servicios asistenciales y una beca académica.

La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” está ubicada en el municipio de Saucillo, estado de Chihuahua, al norte de la República Mexicana. Fue fundada en 1931 y ofrece la licenciatura en educación primaria y educación preescolar a jóvenes de bajos recursos. Al ser una normal rural, funciona como internado exclusivo para mujeres, proporcionándoles servicios como comedor, material didáctico y uniforme, así como servicio médico y atención psicológica. La matrícula escolar actual es de alrededor de 400 estudiantes, la mayoría originarias de los estados de Chihuahua y Durango.

Desde el ciclo escolar 2017-2018 se implementa en la institución una política de acción afirmativa, la cual estipulaba que 15 espacios se reservaban de manera exclusiva para que aspirantes indígenas pudieran cursar la licenciatura en educación primaria; en el siguiente año, los lugares aumentan a 20, manteniéndose ese número hasta la actualidad (Arán, Ríos, 2022). Para ingresar, las jóvenes tenían que demostrar el dominio de su lengua materna a través de alguna institución oficial (Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas, Autoridades indígenas o la Secretaría de Cultura, entre otras), además de presentar un examen de admisión. Uno de los propósitos esenciales de esta iniciativa es que las jóvenes de pueblos originarios, una vez que egresen de la institución, puedan desempeñarse como maestras bilingües en el medio indígena, contribuyendo así a la preservación de sus respectivas lenguas maternas (*Ibíd.*).

El estudio que a continuación se presenta, realiza un análisis retrospectivo de este programa a través de la descripción y el análisis de los datos de ingreso, egreso, proceso de titulación e ingreso al servicio profesional docente de 40 alumnas indígenas pertenecientes a tres generaciones. A través de esta información y los testimonios de 12 egresadas, se hace un balance sobre el programa para señalar aciertos y áreas de mejora, con la intención de continuar fortaleciendo este proyecto.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma post-positivista, el cual parte de la premisa de que el conocimiento no es absoluto en cuestión de la comprensión y el tratamiento por parte del investigador (Fernández, Meléndez, 2021). De acuerdo con Flores (2004), dicho modelo plantea que no es posible aprehender del todo la realidad, por lo que se considera que la objetividad es solo aproximada, regulada por la tradición crítica. Consecuentemente, la investigación utiliza el enfoque mixto, concebido como un pluralismo metodológico que utiliza las fortalezas de la investigación cualitativa y las de la cuantitativa (Guelmes, Nieto, 2015).

Se consideró que la metodología más adecuada para la temática de esta investigación es el estudio de caso, debido a que se centra en un objeto o sujeto que tiene un funcionamiento singular, que, aunque se analice dentro de un todo integrado, constituye una unidad específica dentro de un sistema determinado (Díaz *et al.*, 2011). Además, tiene la ventaja de que los datos pueden ser obtenidos a través de fuentes tanto cualitativas como cuantitativas (Martínez, 2006).

Se empleó la técnica del cuestionario, debido a que incluye tanto aspectos cualitativos como cuantitativos para registrar la información solicitada a los participantes; esta consiste en un conjunto de preguntas de varios tipos sobre el tema de interés para la investigación (García, 2003); asimismo, permite cuantificar y comparar la información obtenida (Arribas, 2004). Esta técnica se implementó con 40 estudiantes que han transitado por la institución, pertenecientes a las tres generaciones analizadas desde el ciclo escolar 2017-2018 hasta el 2022-2023.

Otra de las técnicas utilizadas fue el grupo focal o grupo de enfoque, en el cual hay una intervención dirigida por parte del investigador con los participantes, con los que se llega a una serie de conclusiones acerca de las temáticas propuestas (Aigner, 2002). También se considera relevante la definición de Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2012) sobre este instrumento, quienes señalan que funciona como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Dicha herramienta se llevó a cabo a través de videoconferencia con 12 estudiantes egresadas.

Para analizar la información recuperada a través del cuestionario y el grupo de enfoque, se siguió el procedimiento propuesto por Guzmán y Alvarado (2009). En un primer momento, se organizaron los datos obtenidos a través de los instrumentos; posteriormente se revisaron para, a continuación, separarlos por unidades temáticas. De estas se construyeron las categorías de primero y segundo orden, y consecutivamente se presentaron los hallazgos entrelazando los resultados tanto de investigaciones y teoría anteriormente expuesta, como de los postulados teóricos que emergen a raíz de los hallazgos.

Resultados

De acuerdo con el análisis de los datos recopilados, se crearon las siguientes categorías de primer orden, denominadas ingreso y egreso. En la primera se incluye la estancia de las estudiantes en la ENRRFM. Por otro lado, la categoría de egreso está conformada por la eficiencia terminal, el proceso de titulación, ingreso al Servicio Profesional Docente y los testimonios de las egresadas; esta última se divide a su vez en dificultades académicas, dificultades contextuales y competencias desarrolladas. Dicha información se sintetiza en la figura 1.

Figura 1. Análisis de Resultados



Fuente: Elaboración propia (2025).

Ingreso

La tabla 1 sintetiza los datos de ingreso de acuerdo con el grupo indígena al que pertenecen las estudiantes de las tres generaciones analizadas en este estudio.

Tabla 1. Población de ingreso de acuerdo al grupo indígena

Generación	Tarahumara	Tepehuan del Sur	Tepehuan del Norte	Mayo	Zapoteco	Chinanteco	Tlapaneco	Total
2017-2021	11	2	2	0	0	0	0	15
2018-2022	6	4	3	1	0	0	0	14
2019-2023	3	5	0	0	1	1	1	11
Total	20	11	5	1	1	1	1	40

Fuente: Elaboración propia (2025).

La mayor parte de las aspirantes de pueblos originarios que solicitan su ingreso a la ENRRFM pertenecen a los grupos indígenas tarahumara o rarámuri y tepehuano del norte, Odamí, ya que proceden del estado de Chihuahua, lugar en el que se localiza la institución formadora de docentes. También se registra un número importante de mujeres tepehuanas del sur, O'dam, procedentes de Durango. A su vez, hay que notar que en la generación 2019-2023 ingresó una joven del grupo mayo o yoreme, originaria del estado de Sonora. De manera similar, aunque en menor proporción, se registraron aspirantes procedentes de la zona sur del país: una mujer zapoteca de Oaxaca, una joven de Guerrero, perteneciente al grupo tlapaneco y otra aspirante chinanteca, originaria de Veracruz.

Asimismo, es necesario mencionar que, aunque en el ciclo escolar 2017-2018 se ofertaron 15 espacios para estas jóvenes y luego se incrementaron a 20, no se logró completar estos espacios por diferentes razones. Una de las más frecuentes es que deben acreditar el dominio de su lengua materna, a través de una carta del gobernador indígena de su comunidad o realizan-

do un examen que se lleva a cabo en las instalaciones de la ENRRFM como parte del proceso de admisión.

Estancia en la ENRRFM

Al ser una Escuela Normal Rural, se trabaja alrededor de cinco ejes: producción, académico, deportivo, cultural y político. El académico es el único del que se ocupa la autoridad educativa (Secretaría de Educación Pública–SEP), mientras que el eje de producción se refiere a la preparación de los maestros rurales para la agricultura y ganadería. El ámbito cultural se realiza a través de talleres; el deportivo se desarrolla desde el entrenamiento de equipos de diferentes disciplinas y la organización de competencias entre escuelas (Coll, 2015).

Finalmente, el ámbito político está a cargo de la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México) y cada escuela cuenta con su COPI (Comité de Orientación Política e Ideológica), el cual trabaja para “formar individuos capaces de reconocer su papel dentro de las luchas sociales, orientando y dando a conocer alternativas para según la propia dirigencia y la defensa de los derechos de la clase explotada” (Ortiz, 2019: 49). Para fortalecer este aspecto, las estudiantes frecuentemente realizan actividades como marchas para conmemorar acontecimientos históricos importantes en relación con la creación y subsistencia de las escuelas normales rurales.

En este sentido, las alumnas indígenas de la ENRRFM se involucran de manera plena en cada uno de estos ejes. Destaca su desenvolvimiento en clubes culturales, como danza folklórica y rondalla, así como los deportivos, especialmente en basquetbol, voleibol, fútbol y softbol. A su vez, han formado parte del club de porristas y la banda de guerra. También han sido representantes de grupo y comités, al igual que miembros del consejo estudiantil.

Durante su estancia en la institución, las estudiantes pertenecientes a un pueblo originario reciben apoyo por parte de la Unidad de Atención Integral al Estudiante Normalista (UAIEN), departamento que cuenta con un docente encargado de dar seguimiento de manera cercana a las estudiantes. Lo anterior se logra en conjunto con el personal especializado: trabajadora social, psicóloga, doctora y nutrióloga. Entre las acciones que dichos actores llevan a cabo, destaca el apoyo terapéutico o canalización con algún médico especialista en caso de ser necesario, al igual que la gestión de recursos asistenciales, tales como becas económicas (Arán, 2024).

Finalmente, mencionar que las alumnas indígenas participan en actividades para promover y difundir la diversidad cultural en el entorno escolar, con el propósito de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la riqueza de las tradiciones y costumbres de los pueblos originarios; a su vez, se busca reforzar tanto su sentido de identidad como el vínculo con sus comunidades de origen. Un ejemplo de lo anterior es la celebración anual del Día Internacional de la Lengua Materna y el Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Para conmemorar estas ocasiones, las estudiantes han elaborado un diccionario interactivo con expresiones en sus respectivas len-

guas maternas, representado danzas tradicionales y realizado exposiciones sobre la forma en la que llevan a cabo sus fiestas más importantes.

Egreso

a) Eficiencia terminal

La tabla 2 muestra los datos de las jóvenes de pueblos originarios que lograron concluir de manera satisfactoria la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, de acuerdo con el grupo indígena al que pertenecen.

Tabla 2. Población de egreso de acuerdo al grupo indígena

Ciclos Escolares	Tarahumara	Tepahuan del Sur	Tepahuan del Norte	Mayo	Zapoteco	Chinanteco	Tlapaneco	Total
2017-2021	4	2	2	0	0	0	0	9
2018-2022	6	3	1	0	0	0	0	10
2019-2023	2	3	1	1	1	0	0	8
Total	12	8	4	1	1	0	0	27

Fuente: Elaboración propia (2025).

Al comparar estos resultados con los de ingreso, se puede notar que la población de las tres generaciones disminuye de manera notable, dado que algunas de ellas abandonaron sus estudios. Uno de estos casos es el de la estudiante chinanteca y la tlapaneca: la primera por cuestiones socioeconómicas, ya que su familia requirió que contribuyera a la economía del hogar a través de un trabajo remunerado, obligándola a abandonar sus estudios (de acuerdo con lo señalado por Canul *et al.*, 2022). Mientras que la segunda se debió a aspectos culturales, especialmente el uso del idioma español y la adaptación a costumbres diferentes a las de su región de origen (en concordancia con los hallazgos de Sordo, 2017; Hanne, 2018). De lo anterior se infiere la importancia de dar un seguimiento cercano a la trayectoria académica de los estudiantes indígenas para implementar estrategias pertinentes que incrementen el índice de egreso (Anchondo *et al.*, 2019).

A su vez, se evidencia que algunos grupos indígenas que estaban representados en cierta generación se ven reflejados en otra. Ejemplo de ello es la estudiante mayo, que comenzó sus estudios con la primera generación de estudiantes indígenas, pero debido a cuestiones personales tuvo que darse de baja temporal, aunque logró retomar sus estudios y titularse con las compañeras de la cohorte 2019-2023. Enseguida, se analizan los datos de ingreso y egreso para obtener el índice de eficiencia terminal de las estudiantes indígenas, cuya información se resume en la tabla 3.

Tabla 3. Eficiencia terminal

Generación	Ingreso	Egreso	Porcentaje
2017-2021	15	9	60%
2018-2022	14	10	66.6%
2019-2023	11	8	72.2%

Fuente: Elaboración propia (2025).

Si bien el índice de eficiencia terminal de alumnas indígenas en la ENRRFM es mayor a los reportados en otras investigaciones (Cabrera, 2023; Negrín, Arcos, 2023), tomando en cuenta que la población de estas mujeres es significativamente inferior a la totalidad del alumnado de la institución, se considera necesario implementar programas de seguimiento y apoyo que fortalezcan este proceso (García, Tom, 2012) para lograr disminuir la brecha existente entre hombres y mujeres indígenas (Schmelkes 2010; Villalobos *et al.*, 2015).

b) Proceso de titulación

Es necesario mencionar que, con el egreso de la primera generación de estas jóvenes, surgió una nueva línea de investigación y generación de conocimiento a partir de las temáticas de sus documentos, ya que previamente no se tenía registro de tesis que trataran el tema de la educación indígena. Es así como estas jóvenes mujeres indígenas dan a conocer los aspectos que les preocupan dentro del ámbito educativo en sus comunidades de origen, su sentido de responsabilidad y agencia personal (Bermúdez, 2017). En la tabla 4, se muestra la información referente a este tópico.

Tabla 4. Temáticas de los documentos de titulación

Generación	Tesis sobre educación indígena	Tesis sobre otras temáticas	No realizó tesis
2017-2021	1	8	1
2018-2022	3	6	1
2019-2023	2	6	0
Total	6	20	2
Porcentaje	23%	76%	1%

Fuente: Elaboración propia (2025).

Acerca de las tesis que versan sobre la educación indígena, cabe mencionar que las egresadas se centraron en aspectos como la alfabetización en la primera y segunda lengua, el proceso de enseñanza y aprendizaje que emplean los docentes y los retos académicos y culturales que experimentan los estudiantes indígenas de educación básica. De esta manera, se evidencia una

tendencia similar a la expresada por Nivón (2020) en cuanto al interés del estudiantado perteneciente a un pueblo originario por la enseñanza en contextos indígenas, así como problemáticas relacionadas con el trabajo docente (Dietz, 2012). Además, estos hallazgos resaltan el fuerte sentido de pertenencia que las egresadas indígenas de la ENRRFM tienen respecto a su grupo de origen, al igual que el deseo de identificar las condiciones socioeducativas de su contexto para atender las problemáticas que se dan en el mismo (Arán, 2025).

c) Ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD)

Durante el octavo semestre de la licenciatura, las estudiantes realizan su examen de ingreso al SPD. En el caso de las estudiantes de pueblos originarios tienen la opción de aspirar a ser maestras en educación primaria indígena, de acuerdo con el grupo al que pertenecen, o ejercer en escuelas primarias regulares. Si seleccionan la primera alternativa, deben obtener un resultado aprobatorio en una prueba de dominio de su lengua nativa, como requisito previo a realizar el examen en línea, el cual es administrado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).

Si bien uno de los propósitos principales del programa de acción afirmativa de la ENRRFM es favorecer que jóvenes indígenas se formen como maestras y que posteriormente ejerzan su profesión en contextos interculturales, las estudiantes tienen la libertad de elegir el camino profesional que consideren más adecuado. En la tabla 5 se resume la información al respecto de las tres primeras generaciones de egresadas indígenas de la institución.

Tabla 5. Ingreso al SPD

Generación	Educación primaria indígena	Educación primaria regular	No presentó examen
2017-2021	6	2	1
2018-2022	8	2	0
2019-2023	5	3	0
Total	19	7	1

Fuente: Elaboración propia (2025).

Como evidencian los datos mostrados anteriormente, la mayor parte de las estudiantes indígenas que egresan de la ENRRFM optan por presentar el examen en educación primaria indígena para su ingreso al servicio profesional docente. De esta manera, están en cumplimiento del propósito principal de la política de acción afirmativa implementada en la institución, que es ejercer la docencia como maestras bilingües en contextos interculturales, coadyuvando así al mantenimiento y valoración de sus lenguas, tradiciones y costumbres (Arán, Ríos, 2022).

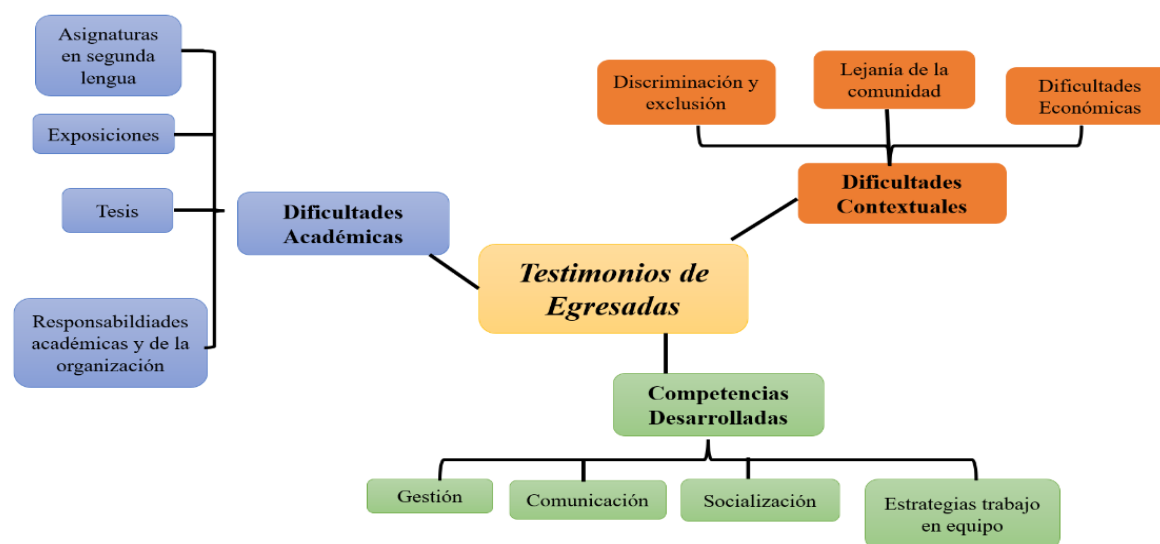
Sin embargo, en la última generación analizada se registra un ligero incremento en la cantidad de egresadas que deciden desempeñarse como docentes en educación primaria regular.

Al cuestionar a las entrevistadas la razón de esta decisión, mencionaron que, si bien tienen conocimientos sobre la lengua de su grupo indígena, consideran que no cuentan con un nivel de dominio lo suficientemente alto para cumplir con ese requisito. En este sentido, el ingreso al SPD para la educación indígena requiere que el aspirante posea la habilidad de leer, escribir y hablar en su lengua materna (Flores, 2014); en el caso de las entrevistadas, algunas saben comunicarse de manera oral pero no escrita, o viceversa.

Testimonios de egresadas indígenas de la ENRRFM

Desde que se graduó la primera generación de alumnas indígenas de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, se ha dado seguimiento al desempeño docente y profesional de las docentes. En este apartado se abordan las experiencias que tuvieron durante su estancia en la institución: se muestran sus testimonios de manera textual utilizando un seudónimo para proteger su identidad. Cabe mencionar que para algunas de ellas el idioma indígena es su lengua materna, por lo que su sintaxis presenta diferencias gramaticales con la norma dialectal del español utilizado en la región. La figura 2 resume las temáticas que trataron las docentes de acuerdo con tres categorías de análisis: dificultades académicas, dificultades contextuales y competencias desarrolladas.

Figura 2. Testimonios de las egresadas indígenas ENRRFM



Fuente: Elaboración propia (2025).

Dificultades académicas

A las egresadas les resultan más complejas las actividades escolares que involucran exposiciones orales y trabajos en equipo. En primera instancia, varias de ellas enfrentan la barrera de la lengua, dado que no dominan el español y la totalidad de la malla curricular la cursan en este idioma. Este tópico resulta especialmente significativo, ya que evidencia la ausencia de educación bilingüe para la población indígena en todos los niveles, conforme a lo establecido por la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (H. Congreso de la Unión, 2003).

Además, concuerdan en que, durante su historial académico previo, no habían realizado trabajos en equipo: “Era difícil entender a las compañeras y todas teníamos opiniones diferentes” (Irma). A su vez, se retoma el testimonio de Francisca, quien señala: “Me era difícil entender cada materia porque todo era español, y de igual forma nos daban inglés ¿Por qué no mejor incluir una lengua indígena?” La apreciación de esta informante clave coincide con la aseveración de Bermúdez (2016) respecto a la necesidad de fortalecer el enfoque intercultural en la educación superior, así como consultar a los estudiantes en la elaboración de los planes de estudio y políticas lingüísticas, como lo establece Quiñones (2024).

El aspecto idiomático también se manifiesta en las exposiciones orales, a lo cual se suman rasgos personales, como mencionan Isabel: “Me daba mucha vergüenza exponer, no me desenvuelvo muy bien” y Lilia: “Me cuesta trabajo hablar en público”. Martha ahonda en lo anterior al señalar: “La comunicación entre compañeras es complicada porque todas hablan en español, y yo no tenía forma en la que expresarme bien, porque sentía que mis palabras en español estaban mal”. Este impedimento ha sido previamente identificado en estudiantes indígenas universitarios, según diversos autores (Sordo, 2017; Hanne, 2018).

Finalmente, destacan el trabajo de titulación como uno de los aspectos escolares que les implicó un mayor reto: por un lado, está el estilo de redacción académico; por otro, el dominio de las herramientas tecnológicas (Arán, 2025). En palabras de Luz Amelia: “Con la tesis era muy complicado el trabajo con la computadora porque no sabía utilizarla. Y luego tenía muchas dudas con las palabras porque tenía que usar lenguaje formal”.

Dificultades contextuales

Antes de ingresar a la Escuela Normal, algunas egresadas se desarrollaron en contextos con predominio de población indígena y no tuvieron contacto con personas pertenecientes a otros grupos étnicos. Esta experiencia inicial condicionó su socialización y percepción de la diversidad cultural, así como su posterior adaptación a entornos educativos más heterogéneos. La transición a la Escuela Normal representó para estas jóvenes un espacio de aprendizaje y apropiación de competencias, tanto académicas como sociales, que les permitió interactuar con un grupo estudiantil más diverso y afrontar los retos asociados a la educación superior.

Por otro lado, la vida en común en el internado se caracteriza por relaciones estrechas y un proceso de socialización profundo, lo cual generó en su momento cierta tensión para las participantes de este estudio. Al respecto, Erika menciona: “La convivencia fue difícil al principio, ya que yo no soy muy sociable y son culturas muy diferentes”. En efecto, como señalan Artieda *et al.* (2017), el ingreso a la universidad implica un proceso de reajuste complejo dadas las características particulares que caracterizan a cualquier institución educativa; ello contribuye a la deserción en la educación superior (Navarrete *et al.*, 2013).

Además, como comenta Francisca, el idioma incide tanto en el ámbito académico como en el social, dado que representa un impedimento para la coexistencia armónica: “Convivir con las compañeras que hablan distintas lenguas fue un reto”. Estos hallazgos se vinculan con los elementos tanto culturales como socioafectivos en relación con el proceso de adaptación y convivencia que inciden en la permanencia escolar de estudiantes universitarios, de acuerdo con Ortiz-Velosa y Arias-Ortega (2019).

Así como para algunas de las colaboradoras, relacionarse con personas ajenas a su comunidad de origen fue una experiencia novedosa y desafiante, para sus compañeras de clase también implicó un proceso de adaptación, el cual generó tensiones en la convivencia. En palabras de Alma: “Al principio fue triste ya que me discriminaron por ser de una zona indígena. Eso es muy feo, ser excluido de un grupo, lo cual no se debe hacer. Poco a poco se fueron acostumbrando y mejoró la relación”. Las experiencias marcadas por prácticas discriminatorias experimentadas por esta exalumna coinciden con los hallazgos de Anchondo *et al.* (2019).

Por último, se destaca el sentimiento de desarraigo por estar lejos de su comunidad de origen, como expresa Lilia: “El no tener a mi familia cerca, casi no podía ir a verlos por la lejanía y la falta de dinero para el viaje”; al igual que lo demandante que resulta la carga tanto académica como de las actividades propias de las normales rurales (Coll, 2015; Ortiz, 2019): “A veces me resultaba casi imposible realizar los dos trabajos a la vez, lo académico y lo de la organización estudiantil” (Esmeralda).

Competencias desarrolladas

A pesar de las dificultades académicas y contextuales, las alumnas egresadas adquirieron competencias que consideran fortalecidas a lo largo de su formación en la Escuela Normal. Por ejemplo, el desafío que implicaba la socialización y vencer la vergüenza en los trabajos en equipo ayudó a que Isabel se involucrara más con sus compañeras, tuviera mayor comunicación y perdiera timidez. De manera similar, Carlota reflexiona lo siguiente: “Mi estancia en la normal me ayudó a desenvolverme más y conocer a otras personas, ya que estaba en el club de música y conocí a compañeras de otros grados”.

El que Francisca experimentara actos de discriminación por su origen, le enseñó que “hay que tratar a todos por igual, ya sea mestiza o indígena, sin importar la lengua que habla”. Asi-

mismo, para Esmeralda el hecho de tener que compaginar las actividades académicas con el trabajo de la organización escolar, debido a que formó parte del consejo estudiantil, hizo que aprendiera a gestionar recursos y apoyos, habilidad que aplica en la actualidad como docente frente a grupo. En la misma línea, Erika comparte lo siguiente: “El estar en diferentes actividades, como banda de guerra, me enseñó a trabajar en equipo y a poder hacer las actividades que tengo ahora como docente en diferentes comisiones”. Fidelia resume la variedad de aprendizajes, tanto académicos como de otra índole, que adquirió tras su paso por la institución al mencionar que “La ENRRFM me forjó como una persona que puede realizar diferentes actividades y que puede contribuir a la sociedad”.

Las experiencias narradas por las exalumnas respecto a su trayectoria en la educación superior ponen de manifiesto una serie de obstáculos significativos en los ámbitos social, cultural y académico. En este sentido, es pertinente destacar que su condición de género, sumada a factores económicos, políticos, geográficos y culturales, las hace más vulnerables que al resto de la población (Santana, 2017). Frente a estas circunstancias, resulta especialmente relevante la perspectiva que tienen actualmente sobre las dificultades que enfrentaron, mismas que han reconfigurado para conceptualizarlas como oportunidades para desarrollar y/o fortalecer competencias esenciales, las cuales resultan de gran utilidad en el ejercicio profesional que desempeñan en la actualidad.

Conclusiones

Aunque históricamente el acceso y la permanencia a la educación superior de jóvenes indígenas han sido limitados, debido a pertenecer el sector poblacional que presenta un nivel de escolaridad menor (Schmelkes, 2010), se evidencian avances en esta situación durante las últimas décadas. Es por ello que el rol que juegan las universidades para impulsar esta esfera es esencial debido a que las políticas de acción afirmativa tienen el potencial de contribuir a reducir las diferencias sociales y educativas de los individuos más vulnerables (Ossola, 2016).

Particularmente, las escuelas normales rurales tienen una responsabilidad prominente en este ámbito, dado su principio rector de proveer educación a la población campesina e indígena (Elortegui, 2017), así como aquellas que desarrollan programas de acción afirmativa, como el que se lleva a cabo en la institución foco de esta investigación (Arán, Ríos, 2022). A su vez, es relevante el hecho de que la política implementada en la ENRRFM se centre en la atención a mujeres pertenecientes a un pueblo originario, dada su condición de vulnerabilidad (Santana, 2017). En este orden de ideas, se destaca la necesidad de continuar documentando experiencias de esta índole que contribuyan a la creación de políticas educativas para beneficiar a este segmento de la población (Segura, Chávez, 2025).

El trabajo que se realiza en la ENRRFM desde el acompañamiento del profesorado, personal administrativo y de apoyo, ha evidenciado importantes logros en la construcción de una escue-

la normal inclusiva. Sin embargo, todavía hay áreas que deben ser fortalecidas para lograr mejores resultados en términos de permanencia y egreso. Entre los obstáculos identificados por las jóvenes indígenas que transitan por esta institución, están las dificultades económicas (Canul *et al.*, 2022), así como el bajo dominio del español (Sordo, 2017; Hanne, 2018), dado que no siempre es su lengua materna. A partir de lo expuesto y en concordancia con la recomendación de Bermúdez (2016), se considera que esta estrategia de acción afirmativa requiere consolidar el modelo intercultural ya presente en algunas actividades que se realizan en el entorno escolar como, por ejemplo, la conmemoración de fechas significativas para la diversidad cultural.

Con base en lo señalado, los testimonios de las alumnas egresadas ofrecen un panorama integral sobre algunos aciertos y áreas de mejora del programa. Entre los primeros, destacan la adquisición de habilidades de gestión y comunicación, al igual que el fortalecimiento de la capacidad de socialización. De igual manera, se afianza la seguridad en sí mismas, independencia y resiliencia a la adversidad al estar en un entorno ajeno al de origen. Como elementos a consolidar, se resalta el fomento de la convivencia intercultural y el acompañamiento académico para aminorar las dificultades, de manera que el trabajo escolar en una segunda lengua no resulte un impedimento para adquirir los aprendizajes necesarios para las futuras docentes.

De lo anteriormente expuesto se destaca la necesidad no solo de garantizar el acceso a la educación superior como lo establecen los programas de acción afirmativa, sino también de favorecer el egreso para elevar el índice de eficiencia terminal. Uno de los mecanismos para fortalecer dicho ámbito es el seguimiento cercano a la trayectoria académica de estudiantes indígenas, a partir del cual se diseñen e implementen estrategias pertinentes (Anchondo *et al.*, 2019) que atiendan las problemáticas más frecuentes que enfrentan a lo largo de sus estudios universitarios. De esta forma, se generarán las condiciones adecuadas para que los individuos que pertenecen a un grupo étnico ejerzan su derecho a una educación que sea obligatoria, bilingüe e intercultural (H. Congreso de la Unión, 2003, 2019).

Referencias

- Anchondo-Aguilar, A.; D. Porras-Flores; A. Arras-Vota; D. Ojeda-Barrios; K. Calderón-Campos (2019). Trayectoria académica de Rarámuris en educación superior caso: Facultad de Ciencias Agrotecnológicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista Mexicana de Agromercados*, 45, 383-394. <https://www.redalyc.org/journal/141/14162394015/14162394015.pdf>
- Arán, A.; V. Ríos (2022). La inclusión de alumnas de pueblos originarios en una escuela normal rural: ejemplo de acción afirmativa. *Ra Ximhai*, 18(5), 203-218. <https://doi.org/10.35197/rx.18.05.2022.10.aa>
- Arán, A. (2024). Programa de tutorías para estudiantes indígenas de la Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón». *El Cardo*, 20, 2. <https://doi.org/10.33255/18511562/181>

- Arán, A. (2025). Experiencias de investigación de mujeres indígenas en educación superior: volver a los orígenes. En Silva, L. (coord.). *Inclusión y diversidad: tendencias y perspectivas*. Tirant Humanidades, 365-386.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6), 1-32. https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24802w/La_tecnica_de_recoleccion_de_info_con_grupos_focales.pdf
- Arieda, T.; Rosso, L.; Luján, A.; Lecko, A. (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad. En D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Políticas y Prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 41-56), EDUNTREFF
- Arras, A.; D. Porras; A. Anchondo (2021). Entre la oportunidad y la opresión: experiencias de vida de universitarios rarámuris. *Nueva Antropología*, 34(95), 105-124. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/nuevaantropologia/article/view/18626>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. <https://s3-eu-south-2.amazonaws.com/assetsedmayo/articles/3MOlddYTjIrd3vGliPNR6V4DjnfA0J0BH6nuHMrz.pdf>
- Bermúdez, F. (2016). Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso del Floriberto Núñez Martínez, indígena tzeltal ante el CONAPRED. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 16, 79-97. <http://www.derecho.uaslp.mx/Paginas/REDHES/N%C3%BAmero-16.aspx>
- Bermúdez, F. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116-145. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1938>
- Cabrera, M. (2013). Consideraciones en torno a egresados, titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 58-66. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019007.pdf>
- Canul, E.; B. Campos; A. Caballero (2022). Procesos de inclusión educativa con los estudiantes mayas en la Universidad de Quintana Roo. En Natarén, C.; A. Reyes (coords.). *La educación superior inclusiva, una perspectiva de la región sur-sureste*. México: Universidad Autónoma de Chiapas, 121-148. https://crss.anuies.mx/wp-content/uploads/2022/10/EDUCACIONSUPERIOR_INCLUSIVA_2022.pdf
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, 189, 83-94. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>
- Davinson, G. (2017). Educación universitaria y pueblos indígenas en Chile: Un programa de acción afirmativa. *Cuadernos del Cordicom*, 3, 137-158. https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/handle/CONSEJO_REP/644

- Díaz, S.; V. Mendoza; C. Porras (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, (75). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- 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://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83824463003.pdf>
- Elortegui, M. (2017). Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayoztzinapa. *Estudios Latinoamericanos Nueva Época*, 40, 157-178. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2017.40.61600>
- Fernández, E.; L. Vela (2021). *Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: una breve revisión*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(7), 174-202. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211032011007.pdf>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. España: Centro Universitario Santa Ana.
- García, A.; Tom, E. (2012). Eficiencia terminal en programas de Licenciatura, URACCAN Bilwi 1995-2005. *Ciencia e Interculturalidad*, 10(1), 72-86. <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/199>
- Guzmán, A.; J. Alvarado (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hamui-Sutton, A.; M. Varela-Ruiz (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural, caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- H. Congreso de la Unión. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/___pdf
- H. Congreso de la Unión (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Hidalgo, A. (2017). Chichinmanum weamu: bienestar de los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Anthropológica*, 38, 189-213. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.00>
- Jiménez, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)
- Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro. *Revista de Educación Superior*, 45(178), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Navarrete, S., Candía, R. y Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la universidad de la frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en Educación*, 38, 44-80 <http://dx.doi.org/10.4067/S071845652013000200003>
- Negrín, G.; N. Arcos (2023). Limitaciones de la titulación por proyectos de investigación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). En Luna-Alfaro, A. (coord.). *Elementos para hacer una tesis y no plagiar en el intento*. México: Universidad de Guadalajara, 171-195.
- Nivón, A. (2020). La asesoría como experiencia formativa en la licenciatura en educación indígena. En F. Monroy, F.; H. Chona (coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. Ciudad de México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, 59-72.
- OEA (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.oas.org/es/sadpe/documentos/DADPI.pdf>
- ONU (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas*. https://social.desa.un.org/sites/default/files/migrated/19/2018/11/UNDRIP_S_web.pdf
- Ortiz, S. (2019). Surgimiento de la FECSM y origen del "espíritu revolucionario" en el normalismo rural. *Debates por la Historia*, 7(2), 47-84. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655769219003/655769219003.pdf>
- Ortiz-Velosa, E.M. y Arias-Ortega, K. (2019). Ser mapuche en la universidad: condiciones de ingreso a la formación inicial docente. *La Araucanía*. Revista Electrónica Educare, 23(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>

- Quichimbo, F.; Flores, L.G.; Tuapante, G.C.; Condo, M.G. (2024). Interculturalidad y Educación Superior en el contexto latinoamericano: una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, 16(2), 203-214. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202024000200203&script=sci-arttext>
- Quiñones, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica*, (62) e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)
- Salas, L. (2018). La política educativa del Estado mexicano en relación a la formación inicial del profesorado de las escuelas normales rurales. *Didácticas Específicas*, 4, 77-95. <https://doi.org/10.15366/didacticas2011.4.004>
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista NuestrAmérica*, 5(9), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196184>
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 203-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011210>
- Segura, C.M.; Chávez, M.E. (2025). El estado de conocimiento sobre estudiantes indígenas y educación superior: avances, desafíos y perspectivas. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (41). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2890>
- Silva-Goncalves, J.; U. Dulleck; A. Hong; M. Schaffner; S. Whyte (2016). Affirmative Action and Effort Choice: An Experimental Investigation. [Acción afirmativa y elección del esfuerzo: una investigación experimental]. *United Nations University World Institute for Development Economics Research*, 54, 1-40. <http://dx.doi.org/10.35188/UNUWIDER/2016/097-3>
- Slachevsky, N.; V. Moreau (2021). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos? Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación superior en el Chile neoliberal. *Sophia Austral*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127011>
- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1213-1237.
- Tarango, J.; P. Murguía; J. Lau (2011). *Indígenas rarámuris como estudiantes universitarios: retos para la alfabetización informativa*. World Library and Information Congress: 77th IFLA General Conference and Assembly.
- Villalobos, P.; R. Alcaraz; D. Quintero (2015). *Vulnerabilidad educativa de las estudiantes indígenas en la unidad académica de medicina de la UAGRO*. 20° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México. Cuernavaca, Morelos: AMECIDER-CRIM, UNAM.