

ESPACIO ABIERTO

Programa de tutorías para estudiantes indígenas de la Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón»

A tutoring program for indigenous students of “Ricardo Flores Magón” Normal Rural School

Ana Arán Sánchez. Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón». México. ana.aran.sanchez@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1233-9234

Recepción: 15/11/2023. **Aceptación:** 15/12/2023. **Publicación:** 12/3/2024.

Resumen

Este texto presenta una intervención realizada en una escuela normal rural localizada en el norte de México, cuyo propósito fue implementar un programa tutorial de acompañamiento para mujeres indígenas durante sus estudios universitarios, a través de una serie de acciones y estrategias que facilitaran su proceso de inclusión dentro de la institución de educación superior, así como su egreso de la misma. La investigación se enmarca en el paradigma socio-crítico con un corte cualitativo, utilizando la metodología de investigación acción. Los instrumentos principales empleados para documentar el programa de intervención son el diario de campo y la observación participante. De la evaluación del programa, se resalta la necesidad de atender la situación económica vulnerable que presentan las estudiantes a través de apoyos como becas, así como fortalecer sus habilidades académicas relacionadas con el bajo dominio del español. De igual manera, se destaca la importancia de realizar

Abstract

This chapter presents an intervention carried out in a normal rural school located in the North of Mexico, whose purpose was to implement a tutoring program to accompany young indigenous women during their bachelor studies, through a series of actions and strategies aimed at facilitating their inclusion in a higher educational institution, as well as the conclusion of their studies. The research is framed in the socio-critic paradigm with a qualitative approach, and uses the action-research methodology. The main instruments employed to document the intervention programme were the field diary and participatory observation. The assessment process of the program highlights the need to attend the vulnerable economic situation of the students with grants, as well as the strengthening of their academic abilities derived from their low performance level in the Spanish language. Also, it stresses the relevance of using strategies that help preserve native languages as well as the dissemination

estrategias que coadyuven a la preservación de las lenguas indígenas, así como la difusión de las tradiciones y costumbres que forman parte de su identidad cultural.

of the costumes and traditions that are part of their cultural identity.

Palabras clave: tutoría, pueblos indígenas, educación superior

Keywords: tutoring, indigenous students, higher education

1. Introducción

Históricamente y a nivel internacional, el acceso a la educación superior de los grupos culturales minoritarios ha sido limitado. Esta situación ha mejorado levemente desde el inicio del siglo XXI, debido a las demandas de los diferentes grupos culturales por la igualdad de derechos, así como la implementación de diferentes políticas educativas, como las de acción afirmativa. Es por ello que se considera que, en la actualidad, las universidades tienen la responsabilidad de no seguir perpetuando las diferencias sociales y educativas que reproducen la estructura de nuestra sociedad (Villasante, 2011).

García y García (2014), señalan que, a pesar de que cada vez son más los jóvenes indígenas que realizan sus estudios de educación superior, no hay que olvidar que presentan una serie de necesidades académicas, económicas y sociales que frecuentemente dificultan su permanencia y egreso de la licenciatura. Es decir, el que se haya incrementado su acceso a la universidad, no necesariamente implica que concluyan de manera exitosa sus estudios. Si bien esto sucede en general con la población latinoamericana, las desventajas estructurales de las poblaciones indígenas los hacen más vulnerables en este sentido (Ossola, 2016). Es por ello que la acción de la tutoría universitaria adquiere un rol esencial, como estrategia de acompañamiento en el que se da «un vínculo socio-pedagógico entre diferentes actores universitarios, tendiente a personalizar la experiencia académica de los estudiantes» (Rodríguez y Ossola, 2019).

La importancia de documentar este tipo de experiencias relacionadas con las tutorías del alumnado indígena universitario, radica en que ayuda a «cobrar protagonismos y compromisos activos en la construcción e implementación de políticas y estrategias interculturales, para lograr no solo universidades sino también sociedades más justas, inclusivas y reflexivas en sus procesos» (Hanne, 2018, p. 27). Tomando en cuenta lo anterior, se presenta una investigación que tiene como propósito describir un programa tutorial de acompañamiento para jóvenes indígenas universitarias, las cuales se forman como futuras docentes de educación primaria, en una Escuela Normal Rural localizada en el norte de la República Mexicana.

Dicha institución se localiza en el municipio de Saucillo, una región rural de alrededor de 30.000 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020) que forma parte del estado de Chihuahua, en el Norte de México. Esta escuela fue fundada en el año 1931, y es exclusiva para mujeres de bajos recursos que desean formarse como maestras de educación preescolar o educación primaria. Además, desde el ciclo escolar 2017-2018, se implementó un programa de acción afirmativa mediante el cual se comenzaron a reservar 15 espacios para jóvenes indígenas (más adelante se ampliaron a 20). Ellas son originarias principalmente del estado de Chihuahua, y pertenecen al grupo Tarahumara y Tepehuan del Norte, así como de Durango, en el caso de las Tepehuanas de Sur. También hay alumnas Mayo, del estado de Sonora.

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 beca académica.

De las más de 30 Escuelas Normales Rurales que fueron establecidas en los años veinte del siglo pasado, en la actualidad solo sobreviven 16 (Flores, 2019); lo anterior a pesar del recorte presupuestal, los intentos de privatización de la educación y la estrategia del gobierno en turno consistente en criminalizar a los estudiantes normalistas para justificar el uso de la fuerza en su contra (Coll, 2015). En este contexto de adversidad y resistencia, se dio la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural «Isidro Burgos» de Ayotzinapa, Guerrero, en el año 2016, cuyo paradero todavía se desconoce (Hernández, 2015).

2. Marco teórico

La tutoría universitaria para jóvenes indígenas

Hanne (2018) denuncia que la inclusión de estudiantes de pueblos originarios en las universidades latinoamericanas es un fenómeno reciente, ya que han sido históricamente excluidos de estos espacios. Así mismo, Ossola (2016) plantea que el estudio sobre la profesionalización de la juventud indígena se ha empezado a documentar, de manera sistemática, desde la primera década del año 2000.

Romo (2007), citada en Fresán (2009), indica algunos de los retos que los que estos individuos experimentan al ingresar a la universidad, como la discriminación por su origen étnico, las desventajas socioeconómicas y las dificultades en su formación académica, muchas veces originada por la falta de familiaridad con el idioma español. Es por ello, que resulta necesario prestar una atención especializada al alumnado «con condiciones económicas desfavorables y débiles antecedentes socioculturales, es necesario redoblar los esfuerzos para apoyarlos, con el propósito de que puedan superar sus deficiencias, se eviten los rezagos y el abandono de sus estudios» (Narro y Arredondo, 2013, p. 146).

En su estudio sobre las dificultades que enfrentan alumnos indígenas en una universidad argentina, Hanne (2018) plantea que uno de los aspectos que los individuos denuncian, es la falta de atención a la diversidad cultural en la institución. Relacionado con lo anterior, Rodríguez y Ossola (2019) señalan la complejidad que implica interactuar en un espacio con diversidad lingüística, explicando que «los estudiantes que provienen de contextos con pronunciada vitalidad de la lengua indígena enfrentan un doble extrañamiento: frente al modo académico de aprendizaje y frente al español como lengua para adquirir los conocimientos» (p. 181).

De hecho, Villasante (2011), expresa, de acuerdo a su investigación sobre las experiencias de estudiantes indígenas en diversas universidades de Perú, que los alumnos perciben que no tienen la competencia del castellano completamente adquirida por falta de uso oral y escrito, lo cual dificulta su aprendizaje dado que todas las asignaturas se dan en esta lengua. Khawaja (2021) concuerda con lo anterior, recordando la importancia entre la lengua, la identidad cultural y la personal, de ahí la necesidad de generar espacios en los que se empleó la lengua materna del alumnado procedente de un pueblo originario. Como ejemplo de ello, Villasante (2011) explica que, en la Universidad del Cusco, se realizan actividades culturales que promueven el uso de los idiomas maternos en el contexto académico, a través de concursos de ensayos e interpretación de canciones tradicionales.

La acción tutorial en las escuelas normales mexicanas, se concibe como «un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función» (SEP, 2012, s/p). De manera particular, se hace hincapié en que la atención personalizada a los estudiantes permite comprender mejor los retos a los que se enfrenta diariamente; como la adaptación a la institución y su desarrollo académico.

Este modelo de atención al estudiante normalista, se basa en el programa tutorial propuesto por ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). Esta organización sugiere una serie de mecanismos para la implementación de estos programas, entre los cuales destaca diferentes momentos:

- Incorporación a la institución, a través de actividades de integración.
- Monitoreo durante el primer año (el de mayor riesgo para abandono), y diseño de estrategias para desarrollar la vida social y cultural de los alumnos.
- Transcurso de la licenciatura: se hace especial hincapié en el acompañamiento al estudiante, a través de sistemas de becas y otros apoyos económicos para los universitarios.

Este modelo busca la formación integral de los estudiantes universitarios, partiendo de una visión humanista, y tomando en cuenta las estipulaciones de los organismos más importantes en cuanto a políticas educativas de atención al alumnado de la educación superior. También subraya la relevancia de considerar la diversidad del alumnado, en cuanto a su origen sociocultural y económico, y no caer en el error de considerar que todos son igual por compartir un espacio en el aula de clases universitaria (Romo, 2011).

Para Bautista et al, (2022), la tutoría es un medio que permite a las instituciones desarrollar tanto la calidad como la equidad educativa, e índice en la adaptación del estudiante a la institución, su orientación curricular y a su desarrollo profesional. Por su parte, De la Cruz, Chehaubar y Abreu (2011) explican este proceso como una relación entre dos personas, una que tiene mayor experiencia en cierta área o contexto y otra con menor. A través de esta interacción se busca desarrollar una se-

rie de competencias en el miembro más joven, a lo largo de un periodo de tiempo determinado. Narro y Arredondo (2013) destacan que la tutoría tiene que ver con comunicación e interacción entre el profesorado y el alumnado, a través de una atención personalizada que permite la atención de los problemas, necesidades e intereses del estudiante. Finalmente, Fresán (2009) hace la distinción entre el trabajo de la docencia, el cual se basa en una relación a través del conocimiento, y el trabajo de un tutor, cuyo núcleo es el desarrollo personal del estudiante.

De acuerdo a De la Cruz et al, (2011), la tutoría se puede utilizar como «una estrategia de prevención para aumentar los apoyos sociales y habilidades de los estudiantes de educación superior. Incluye ayuda financiera, apoyo emocional etc.» (p. 197). Fresán (2009) concuerda con lo anterior, aportando que, si bien este acompañamiento ayuda a superar problemas en cuanto a las habilidades y hábitos de estudio de los universitarios, también provee apoyos para superar su situación económica y cultural durante su formación académica. Por eso, hace hincapié en la necesidad de conocer el origen socioeconómico de los estudiantes, así como su clima cultural y familiar, y partir de él para «propiciar la superación de las carencias que impedirán al alumno concluir sus estudios» (p. 34). En este sentido, Narro y Arredondo (2013) recomiendan sistematizar e integrar información de los estudiantes universitarios sobre su contexto familiar, historial académico e información médica, para detectar indicadores que puedan poner en riesgo su desempeño académico y eficiencia terminal.

En cuanto al estado de Chihuahua, Tarango, Murguía y Lau (2011), abordan en una parte de su estudio sobre la alfabetización informacional, la implementación del programa PAEI (Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior) en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) para estudiantes Rarámuris, creado por iniciativa de ANUIES. Explican los beneficios que se ofrecen al alumnado de pueblos originarios que cursa su formación en esta institución, como la gestión de becas, seguimiento de salud física, nutricional y emocional, así como apoyo académico a través de asesorías curriculares.

Así mismo, González (2015) se centra de manera particular en la experiencia de las mujeres Rarámuris en esta institución de educación superior. Documenta el sistema de tutorías descrito por los autores anteriormente mencionados además de otras acciones que conforman una red de apoyo que resulta esencial para que las féminas pertenecientes a un pueblo originario ingresen, permanezcan y egresen de esta universidad. Entre los retos más importantes que ellas enfrentan, destaca la precaria situación socioeconómica (al tener que costear colegiatura y gastos de vivienda, entre otros) así como las barreras académicas y el choque cultural con la ciudad.

Al analizar el sustento teórico previamente presentado acerca de los programas tutoriales para educación superior que existen a nivel nacional, se detecta que, incluso los que incluyen a estudiantes de pueblos originarios, carecen de mecanismos y estrategias pertinentes para atender a este tipo de población, ya que se plantea de manera uniforme un solo modelo de atención, regido por un currí-

culum que tiende a homogeneizar a la población estudiantil. Así mismo, estos proyectos son creados como parte de políticas públicas implementadas por el estado, sin cuestionar sus aciertos y posibles vacíos (Grajales, 2023), en lugar de nacer de la iniciativa de los estudiantes, favoreciendo así su proceso de emancipación, «lo cual asigna autonomía a las comunidades para orientar sus proyectos educativos y/o comunitarios desde una postura crítica» (Calvache, et al., 2020).

Respecto al caso particular de la Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón» (ENRRFM), el programa de tutorías se realiza desde la UAIEN (Unidad de Atención Integral al Estudiante Normalista), la cual está dirigida por un coordinador general, e integrada por académicos y personal especializado de la institución: trabajadora social, psicóloga, doctora y nutrióloga, entre otros. En esta unidad existen una serie de áreas sustantivas, entre las que se encuentra la atención a estudiantes de pueblos originarios. Si bien hay un solo docente encargado de este ámbito, se trabaja en conjunto con el resto de los integrantes de la unidad para proporcionar una atención integral a las alumnas indígenas.

Las mujeres indígenas en México

Debido a la intersección entre etnicidad, clase y género, las mujeres indígenas son triplemente discriminadas: por pertenecer a un pueblo originario, por ser pobres y por ser mujeres (Burman, 2016). Además, son víctimas del fenómeno conocido como *feminización de la pobreza*: realizan actividades del hogar tradicionalmente asociadas con el género femenino, como la crianza de los niños, cocina y limpieza; y a la vez trabajan en el campo o en la elaboración y venta de artesanías (Araiza, 2006). A pesar de esta doble jornada, muchas de ellas viven en pobreza extrema, padeciendo «hambre endémica, embarazos sucesivos, falta de atención médica oportuna, violencia física y mental» (Pineda, 2002, p. 253). Aunado a lo anterior, tienen menos acceso a la salud sexual y reproductiva, debido las condiciones de marginación de las comunidades en las que radican, así como al frecuente inicio temprano de la vida en pareja y la maternidad (Hernández, Meses y Sánchez (2016). Frecuentemente, se las considera como las que transmiten de manera cotidiana, la lengua y costumbres de sus pueblos (Rodríguez y Diego, 2002), por lo que son consideradas como las *custodias de las tradiciones* (Burman, 2016).

El que las jóvenes salgan de la comunidad a estudiar una carrera o buscar trabajo, implica complejas negociaciones con la familia, dada las múltiples actividades que realizan en el hogar (Rodríguez y Diego, 2002). A pesar de ello, González (2015) considera que «en la última década, las mujeres indígenas han comenzado a acceder a la universidad: un espacio antes negado. Ello representa la oportunidad de liberarse de la opresión social expresada en situaciones de exclusión» (p. 223).

Así mismo, teóricos como Roy (2004), consideran que las mujeres indígenas no se ven a sí mismas como víctimas: el enfrentar las prácticas discriminatorias y

los prejuicios, las ha forzado a desarrollar habilidades y estrategias para sobrevivir; aprendiendo a superar la opresión, marginación y violencia. Aun así, hay una gran diversidad social y cultural entre los grupos indígenas, por lo que puede resultar problemático utilizar el término mujeres indígenas como si todas compartieran las mismas experiencias y condiciones (Burman, 2016). En este sentido, González (2015) expresa que conocer lo que significa ser una mujer indígena no implica obtener respuestas inmediatas ni claras, sino aprender a comprender los diferentes significados que cada una de ellas le atribuyen a su identidad.

Identidad cultural

De acuerdo a Ruiz (2006), la identidad cultural es «el conjunto de referencias culturales por el cual una persona o un grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido» (p. 44). Este autor señala que una parte importante de la cultura es el patrimonio cultural, dentro del cual se incluyen las tradiciones, costumbres, lenguas, vestimenta y las artes (música, teatro, bailes y fiestas). De lo anterior se deriva el concepto de derecho a la identidad cultural, es decir, el derecho de los miembros de un grupo étnico a pertenecer a determinada cultura, poder conservarla y no ser forzado a pertenecer a una diferente. Por su parte, Faundes (2019), considera que la identidad cultural implica dos derechos: el derecho a la identidad, pero también el derecho a la cultura. De acuerdo a Sámano (2005), uno de los aspectos que son parte de la identidad es la cultura étnica, referida a la lengua, tradiciones y costumbres.

Este autor, advierte que, en la actualidad en México, se busca eliminar las diferencias culturales, para crear una cultura supranacional, que resulta excluyente para los que se niegan a abandonar su identidad. Esto se relaciona con el proceso de aculturación, definido por García (2014) como la «adaptación de una cultura o recepción de ella (la cual) implica la asimilación social, económica, política y cultural del pueblo indígena (...) el pueblo indígena que es asimilado tiende a perder su identidad, idioma e idiosincrasia». (p. 1) Para Mújica (2001), la aculturación implica privar a alguien más de su cultura, y señala que este fenómeno se da entre dos culturas que no se encuentran en igualdad de condiciones, ya que una domina a la otra.

La realidad es que la cultura de los pueblos originarios está al borde de la extinción, debido a los numerosos actos históricos de racismo sistémico y opresión, cuyos efectos continúan en la actualidad y se percibirán en las próximas generaciones también. (Khawaja, 2021) Burman (2016), considera que los grupos étnicos suelen experimentar la presión de la sociedad en la que se encuentran para que se asimilen culturalmente, además de ser frecuentemente explorados y desposeídos de sus tierras y recursos naturales debido a las intervenciones de los Estados.

En esta problemática, la escuela como institución juega un rol esencial. De acuerdo a Martínez (2015), «funciona como institución de asimilación por medio de la cual se impone todo el sistema cultural dominante y se subordina la cultural

más débil» y trata de «liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante, aunque esto signifique debilitar o perder la identidad» (p. 38). La escolarización es también un punto de tensión entre la identidad indígena arraigada en la comunidad y el espacio educativo que responde a una lógica diferente, siendo que «es la institución encargada de la construcción y transmisión de la cultura hegemónica considerada legítima». (Hetch, 2008, p. 149)

3. Método y materiales

La presente investigación, parte de un enfoque cualitativo para abordar el objeto de estudio, ya que se buscó estudiarlo dentro del contexto a partir de la realidad social (Sánchez, 2015). A su vez, se posiciona en el paradigma Socio-crítico, el cual favorece «la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad» (Alvarado y García, 2008, p. 189). Así mismo, se considera que concibe al sujeto como partícipe activo dentro de la sociedad, el cual puede transformar la realidad a través de la praxis y un proceso investigativo (Gómez, 2003).

En concordancia con lo anterior, el método empleado es el de Investigación Acción, concebido por Lewin (1946) como «una serie de procesos investigativos que esclarezcan el quehacer del profesional en el manejo de problemas sociales específicos» (p. 1). Se retoman las fases propuestas por este autor, las cuales son:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción.

Al final, se regresando al paso uno y así sucesivamente, en una espiral marcada por la reflexión y la acción (Elliot, 1990).

Instrumentos

Se emplea el diario de campo, centrándose su uso en dos funciones: la informativa y la reflexiva; la primera como fuente de conocimiento sobre diferentes aspectos de la práctica, y la segunda como aporte sobre el aprendizaje del docente, así como el valor de las acciones de los agentes implicados (Albertín, 2007). Este se concibe como un espacio para registrar las reflexiones sobre la labor del profesor, así como las experiencias significativas del día a día (Monsalve y Pérez, 2012). A su vez, se utilizó la observación participante, siendo que la investigadora es parte del

contexto que estaba estudiando, por lo que había interacción entre la misma y los informantes dentro de la institución escolar; través de esta interacción, se recolectaron datos de forma sistemática (Piñeiro, 2015). Finalmente, comentar que usó también la encuesta sociodemográfica como instrumento para obtener información, tomando en cuenta la definición de Jansen (2013) sobre la encuesta cualitativa como el estudio de la diversidad en una población sobre algún tema de interés.

Contexto

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. En la actualidad, la matrícula escolar 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 y Ríos, 2022). Uno de los propósitos esenciales de esta acción 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.

Población

Desde que comenzó el programa de acción afirmativa en la ENRRFM», han ingresado 72 estudiantes de pueblos originarios a la institución. Cabe mencionar que, si bien desde el ciclo 2018-2019 se tienen veinte espacios reservados para aspirantes indígenas en cada ciclo escolar, esta cuota no siempre se cumple debido a diferentes motivos, como se puede observar en la tabla 1. En ocasiones esto ocurre desde antes del ingreso, cuando las aspirantes no cumplen con el requisito de dominar su lengua indígena. En otros casos, experimentan dificultades de adaptación a la escuela, especialmente cuando es la primera vez que están fuera de su comunidad de origen, y deciden abandonar sus estudios. Intervienen también cuestiones familiares y/o personales, las cuales impiden que concluyan su formación como futuras docentes.

Tabla 1*Ingreso de alumnas por ciclo escolar*

Ciclo Escolar	Alumnas
2017-2018	15
2018-2019	13
2019-2020	12
2020-2021	14
2021-2022	18

Fuente: Elaboración propia con datos de servicios escolares

Cuando dio inicio el programa de acción afirmativa, la mayoría de las aspirantes eran originarias de los grupos indígenas más cercanos a la ubicación de la escuela normal. Es decir, Tarahumaras y Tepehuanas del norte, provenientes de Chihuahua, y Tepehuanas del sur, nacidas en Durango. Sin embargo, a lo largo del tiempo, y gracias a los esfuerzos realizados por las alumnas y autoridades para difundir la escuela a lo largo de la República Mexicana, la procedencia de las estudiantes se ha ampliado, contemplando estados como Sonora (donde radican los grupos originarios Mayo y Pima), Oaxaca (Mixteco y Zapoteco) y Guerrero (Náhuatl y Tlapaneco). Esta información se puede analizar con detalle en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 2*Distribución de alumnas por grupo indígena*

	Tarahumara	Tepehuan del norte	Tepehuan del sur	Mayo	Pima	Náhuatl	Mixteco	Zapoteco	Chinanteco	Tlapaneco
2017	11	2	2	0	0	0	0	0	0	0
2018	6	1	5	1	0	0	0	0	0	0
2019	5	1	4	0	0	0	0	1	1	1
2020	7	0	5	0	1	0	1	0	0	0
2021	12	1	0	3	1	3	0	0	0	0
Total	41	5	16	4	2	3	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las estudiantes

Al término del ciclo escolar 2022-2023, se busca que egresen ocho estudiantes de pueblos originarios, obteniendo un total de 27 mujeres indígenas licenciadas en educación primaria hasta el momento, tal y como se evidencia en la tabla 3.

Tabla 3*Egresadas de la institución pertenecientes a un pueblo originario*

	Tarahumara	Tepehuan del norte	Tepehuan del Sur	Mayo	Zapoteco	Total
2017-2021	5	2	3	0	0	10
2018-2022	5	1	3	0	0	9
2019-2023	2	1	3	1	1	8
Total	12	4	9	1	1	27

Fuente: Elaboración propia con datos de servicios escolares

Como se puede analizar, el número de alumnas indígenas que egresan está todavía distante de representar el 100 % de las que ingresan (15 en el 2017 y 20 en los años posteriores). Lo anterior se debe a diferentes cuestiones. Los estudiantes indígenas, enfrentan diversos retos una vez que ingresan a la universidad, como la discriminación por su origen étnico, la desventaja socioeconómica y dificultades en su rendimiento académico, en gran parte causadas por la falta de familiaridad con el idioma español (Fresán, 2009).

4. Resultados y discusiones

De acuerdo al método de investigación acción y las fases propuestas por Lewin (1946), se delimitaron las tres etapas de la intervención, las cuales se detallan en la tabla que se presenta a continuación (4), junto con sus respectivos instrumentos y acciones a llevar a cabo.

Tabla 4*Cronograma de intervención del programa de tutorías*

Etapas de la intervención	Instrumentos	Acciones
1. Diagnóstico	Resultados examen CENEVAL Encuesta sociodemográfica Historia de vida Observación participante	Reunir la información, análisis y categorización.
2. Formulación de estrategias	Plan de trabajo	Delimitación de los 3 ejes de acción y las estrategias que corresponden a cada uno.

3.Implementación y evaluación	Diario de campo Observación participante	Realización de las estrategias, monitoreo de las mismas. Diagnóstico de fortalezas y debilidades
-------------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia

Diagnóstico

Tomando en cuenta la recomendación de Narro y Arredondo (2013) respecto a sistematizar e integrar la información de los estudiantes universitarios sobre su contexto socio-familiar y su historial académico y médico, se aplicaron una serie de instrumentos que facilitara la obtención de estos datos.

Como parte del proceso de ingreso a la institución, las aspirantes presentan el examen EXANI-II de educación superior por parte del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Este instrumento evalúa dos aspectos. El primero está centrado en el área académica (pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora) y el segundo en contenidos de áreas que se debieron cursar en la educación media superior y que son fundamentales para sus estudios en el nivel superior. En el caso de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, los resultados del área de diagnóstico del examen se utilizan para organizar, desde el departamento de tutorías, las asesorías que se darán a las estudiantes de nuevo ingreso, según las áreas en las que presenten mayores dificultades. Respecto a las estudiantes indígenas, sus resultados suelen evidenciar áreas de oportunidad en aritmética y lenguaje escrito¹.

En cuanto a la encuesta sociodemográfica, la trabajadora social aplicó un cuestionario sociodemográfico a las estudiantes de nuevo ingreso, para conocer diferentes aspectos como la composición familiar, historial médico, estado civil, entre otros. En base a la información obtenida, se hizo una detección de necesidades y se buscaron las formas de atenderlas. Por ejemplo, se detectaron algunos casos de enfermedades y condiciones médicas, por lo que se llevó a cabo la vinculación con los servicios de salud pública a los cuales tienen derecho de asistir las alumnas, para asegurarse que fueran monitoreada y atendidas por un médico especialista.

Así mismo, se tienen a dos psicólogas de planta para atender tanto el turno matutino como vespertino. Ellas son las encargadas de entrevistar a las estudiantes indígenas desde que ingresan a la normal, para documentar su historia de vida. El propósito de esta acción es identificar posibles aspectos personales y familiares que puedan incidir en el bienestar emocional de las alumnas, consecuentemente afectando de manera negativa su desempeño en la escuela. Funciona también como filtro para determinar si la alumna se vería beneficiada de un proceso terapéutico. Si se determina lo anterior, ellas mismas son las encargadas de llevarlo a cabo, y, en los casos en que resulta necesario, canalizarlas con un médico psiquiátrico para apoyar su seguimiento.

Finalmente, la observación participante se lleva a cabo con los docentes que atienden grupos en los que hay alumnas indígenas en conjunto con la persona encargada de las estudiantes de pueblos originarios por parte de la UAIEN. Se emplean los espacios denominados como academias, los cuales son reuniones mensuales con los maestros que atienden los mismos semestres de la licenciatura, para poner en común las observaciones que tienen en cuanto al desempeño académico de las jóvenes. Las percepciones de los docentes en cuanto a las habilidades académicas que se encontraban menos desarrolladas en las estudiantes coincidieron con los resultados del examen diagnóstico CENEVAL, mismas que se tomaron en cuenta para la formulación del eje de trabajo relacionado con el desempeño escolar.

Otros de los aspectos que se detectaron a través de la observación participante, fue que, tanto para el alumnado como los profesores, la experiencia de convivir de manera cercana con estudiantes de diversos grupos culturales resulta una experiencia novedosa, lo cual puede generar en ocasiones malentendidos por el mismo desconocimiento. Una gran parte del alumnado expresó desconocer aspectos esenciales sobre sus compañeras indígenas, y el deseo de saber más al respecto. Así mismo, algunos docentes manifestaron que a veces, a las jóvenes de pueblos originarios se les dificultaba integrarse en actividades tanto académicas como extraescolares de la institución, siendo que vivían una especie de *choque cultural* al tratar de integrarse a un ambiente tan diferente al que estaban acostumbradas en sus comunidades.

Formulación de estrategias

Una vez recopilada la información del diagnóstico que arrojaron los diferentes instrumentos, se procedió a elaborar categorías de análisis con estos datos, y se determinó hacer un plan de trabajo dividido en tres ejes de acción: conservación de las lenguas maternas, difusión de las tradiciones y costumbres y acompañamiento académico y asistencial. De acuerdo a cada eje, se diseñaron y elaboraron las estrategias que se iban a implementar para atender cada área, concretándolas en un plan de trabajo. Esto se creó tomando en cuenta los mecanismos señalados por el programa tutorial ANUIES. Así mismo, cabe mencionar, que la tutoría para las estudiantes indígenas se concibió como una estrategia que aumentara tanto los apoyos sociales y habilidades de las estudiantes, en concordancia con lo expresado por De la Cruz et al, (2011). Esta información se muestra de manera resumida en la figura 1.

Figura 1



Ejes de acción del programa tutorial

1. Conservación de las lenguas maternas

El propósito de este eje de acción, se centra en reforzar el sentido de identidad de las estudiantes indígenas y el vínculo con sus comunidades de origen, ya que muchas de ellas experimentan un proceso de desarraigo al estar lejos de sus respectivos pueblos. Además, se busca fortalecer su compromiso con la conservación de las lenguas maternas, siendo que ellas ejercerán como docentes de educación primaria en el medio indígena. El desarrollo de este eje, se basa en atender el proceso de aculturación (definido por Mújica, 2011) que viven las universitarias indígenas, tratando de preservar su derecho a la identidad cultural señalado por Sámano (2005), así como la investigación de Villasante (2011), en la que se documentan las actividades realizadas en las diferentes instituciones de educación superior para promover el uso de los idiomas maternos en el contexto académico.

Para lograr este objetivo, se diseñaron diversas estrategias. Se determinó que cada año se hiciera una celebración para conmemorar tanto el Día Internacional de las Lenguas Maternas, como el día Internacional de los Pueblos Indígenas. En estas ocasiones, se contó con invitados especiales, pertenecientes a diferentes pueblos indígenas, quienes, a través de diferentes manifestaciones artísticas (canto, danza, narrativa), dan a conocer una parte de su patrimonio cultural y de la cosmovisión indígena. Las alumnas también han participado de manera activa en estas celebraciones: han elaborado un diccionario interactivo con expresiones en sus respectivas lenguas maternas y representado danzas tradicionales.

2. Difusión de las tradiciones y costumbres

Se cree importante sensibilizar a la comunidad docente y estudiantil sobre la riqueza de las tradiciones y costumbres de los pueblos originarios, con la idea de que esto lleve a considerar la diversidad cultural como una fortaleza en la institución. Esto también derivado de las observaciones por parte de los docentes y las percepciones del alumnado respecto al deseo de conocer más sobre los grupos culturales de la región. Es necesario recordar que autores como Hanne (2018), denuncian la falta de atención a la diversidad cultural en algunas instituciones de educación superior, por ello la importancia de desarrollar este eje. A su vez, señalar que, para el diseño de este eje, se partió de la noción señalada por Rodríguez y Diego (2002), así como Burman (2016), de que las mujeres son las transmisoras de la lengua y costumbres de sus pueblos.

Es por ello que se han realizado eventos en los que las estudiantes indígenas comparten la forma en la que llevan a cabo sus fiestas más importantes, los elementos que se incluyen en estas y el porqué de cada uno. A su vez, han elaborado videos informativos sobre cada grupo cultural que está representado en la institución, para dar a conocer aspectos como la lengua que hablan, la región del país donde se localizan y descripciones sobre sus vestimentas, entre otros.

Esta última estrategia se gestó gracias a la iniciativa de algunas estudiantes, quienes manifestaron la problemática de que, frecuentemente, tanto sus compañeras como docentes, caen en la idea errónea de considerarlas a la totalidad de las estudiantes indígenas como si cada una de ellas pertenecieran al mismo grupo, hablaran el mismo idioma y se vistieran de igual manera. Esto sucede especialmente con las jóvenes tepehuanas, ya que unas son tepehuanas del norte, originarias de Chihuahua mientras que otras son tepehuanas del sur, provenientes de Durango. Si bien comparten ciertos rasgos, presentan diferencias en cuestiones esenciales. Por lo tanto, se consideró pertinente realizar una campaña informativa, aprovechando las redes sociales de la institución, para dar a conocer los aspectos que caracterizan a cada grupo cultural.

3. Acompañamiento académico y asistencial

Para el diseño de este eje, se sustentó desde las características que engloban a la población indígena femenina, tomando en cuenta el fenómeno de feminización de la pobreza (Araiza, 2006), la falta de acceso a salud sexual y reproductiva (Hernández et al, 2016), así como la dificultad que implica estudiar una licenciatura, por las múltiples tareas que atienden en el hogar (Rodríguez y Diego, 2022). Así mismo, se partió de la premisa de que son jóvenes con habilidades y estrategias para sobrevivir experiencias tan complejas como la opresión, marginación y violencia (Ricoy, 2004).

En el ámbito académico, se determinó, de acuerdo a los resultados del examen del CENEVAL y las observaciones de los docentes, que había estudiantes indígenas

que requerían del apoyo de tutores especializados para reforzar habilidades en las que frecuentemente tienen áreas de oportunidad, como son la redacción y ortografía, así como aritmética básica. Si bien este servicio se ofrece a toda la base estudiantil de la institución, se presta mayor atención a las alumnas que pertenecen a grupo cultural, dado que el español es frecuentemente su segunda lengua, lo cual incide en su aprovechamiento académico en general. El apoyo académico a través de asesorías curriculares, es algo que Tarango et al, (2011) también señalan que se lleva a cabo con los universitarios Rarámuris dentro de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Así mismo, comentar que es algo que destaca Romo (2007) citada en Fresán (2009), quien ahonda sobre las dificultades académicas que experimentan los universitarios indígenas dada la falta de familiaridad con el español.

Además, se comenzó a monitorear de manera cercana el desempeño académico de las estudiantes indígenas a lo largo de los semestres en las diferentes asignaturas, y especialmente durante sus prácticas en las escuelas primarias, para realizar alguna intervención en caso de ser necesaria. Un ejemplo de ello es que durante el ciclo escolar 2018-2019, se detectó que algunas de las estudiantes indígenas presentaban ciertas deficiencias a la hora de expresarse oralmente en sus grupos de práctica, a través de las supervisiones de las mismas. Para atender esta cuestión, se creó un taller de literatura infantil por parte del programa de lectura de la institución, en el cual las alumnas seleccionaban diferentes cuentos para niños y practicaban la declamación de estos, con el apoyo de una docente especializada y la retroalimentación de sus compañeras. De acuerdo a las jóvenes, esta dinámica fortaleció su seguridad para impartir los temas y dar las explicaciones de manera verbal en sus grupos de práctica.

Respecto a los servicios asistenciales, y como se comentó anteriormente, la trabajadora social es la encargada de aplicar la encuesta sociodemográfica a las estudiantes de nuevo ingreso. Esta información se utilizó para gestionar los apoyos que las alumnas indígenas necesiten en diferentes aspectos como el médico. De manera particular, la doctora al frente del servicio médico de la institución atendió su salud sexual y reproductiva (atendiendo lo señalado por Hernández, et al, 2016), dado que algunas de ellas ya eran madres y deseaban conocer métodos de planificación familiar.

En la cuestión económica, la trabajadora social las apoya a lo largo de su estancia en la institución para la renovación de estos apoyos, orientándolas respecto a los requisitos y papelería necesaria para tramitarlas. También les hace saber de oportunidades de intercambio académico enfocados a los universitarios pertenecientes a un pueblo originario, tales como el Programa de Liderazgo para jóvenes indígenas de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), al que asistió una de las estudiantes de esta institución.

A su vez, se detectaron ciertas necesidades económicas, especialmente en el caso de las estudiantes que son madres solteras o que, como es frecuente, sus familias no pueden apoyarlas con el recurso monetario para sus gastos persona-

les. En estos casos, la trabajadora social informó a las jóvenes de las opciones de becas económicas, así como gestionarlas y apoyarlas para que puedan ser consideradas. En el caso de las estudiantes indígenas, estas tienen la posibilidad de recibir apoyos especialmente destinados para ellas, por parte de la Comisión Estatal de los Pueblos Indígenas (COEPI). Este hallazgo se relaciona con lo expresado por González (2015) respecto a que una de las dificultades más mencionadas por las alumnas Rarámuris universitarias es la precariedad económica.

A partir de las historias de vida que las psicólogas hacen de las alumnas indígenas de nuevo ingreso, se determinó que algunas de ellas se beneficiarían de un proceso terapéutico, mismo que comenzaron a llevar. También se hicieron algunas canalizaciones con especialistas, como psiquiatras, para aquellas que tenían antecedentes o lo requirieron a lo largo del ciclo escolar. En este sentido, Tarango, et al, (2011), destacan, de entre los beneficios que tienen los estudiantes de pueblos originarios en la UACH, el seguimiento de su salud física, nutricional y emocional.

Implementación y evaluación

La evaluación del programa de tutorías para los estudiantes indígenas, se realiza al término de cada semestre, detectando cuáles han sido las estrategias exitosas, y los aspectos que deben fortalecerse para el siguiente periodo escolar. En el diario de campo, se registra la forma en la que se realizan las actividades que forman parte de cada eje, tales como la conmemoración de las fechas relacionadas con la lengua indígena y la difusión de sus tradiciones y costumbres. Se documentan las respuestas de las estudiantes indígenas y del resto de la comunidad educativa, junto con la observación participante para monitorear la implementación de las acciones.

La respuesta de estos eventos, tanto de la comunidad estudiantil como docente, ha sido positiva: participan con preguntas y comentarios aprobatorios, y expresan el deseo de conocer más sobre la cosmovisión indígena. Por su parte, las jóvenes de pueblos originarios muestran entusiasmo por difundir parte de su riqueza cultural, y manifiestan sentirse orgullosas, así como fortalecer su sentido de pertenencia e identidad cultural.

Como área a fortalecer, se detecta el apoyo académico para el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura en español, así como nociones básicas de aritmética. A pesar de que las alumnas reciben apoyo de tutores especializados, sus asesores observan que siguen mostrando deficiencias en su desempeño en las prácticas. Además, ellas mismas expresan que se les dificultan ciertas materias porque no cuentan con las mismas bases que el resto de sus compañeras. Este hallazgo concuerda por lo planteado con Villasante (2011), quien explica que los estudiantes universitarios indígenas no tienen del todo adquirida la competencia del castellano oral y escrito, lo cual dificulta su aprovechamiento académico con las asignaturas que se dan en esta lengua.

5. Conclusiones

Aunque, históricamente, el acceso y permanencia a la educación superior de jóvenes indígenas ha sido limitado, se evidencian avances en esta situación durante las últimas décadas. El rol que juegan las universidades es esencial, y las políticas de acción afirmativa tienen el potencial de contribuir a reducir las diferencias sociales y educativas en la población más vulnerable. Particularmente, las Escuelas Normales Rurales tienen una destacada responsabilidad en este ámbito, dado su principio rector de proveer educación a la población campesina e indígena, además de las que desarrollan programas de acción afirmativa como el que se ha estado implementando en la institución foco de esta investigación. En este sentido, no hay que olvidar que los universitarios que pertenecen a un pueblo originario, suelen presentar necesidades particulares en el ámbito académico, económico y social (García y García, 2014), mismas que deben ser atendidas para garantizar su acceso, permanencia y egreso de la licenciatura.

Hanne (2018) puntualiza la necesidad de que las universidades a nivel general en Latinoamérica, entren a un proceso de interculturización, «mediante la transformación de sus objetivos, estructuras, currículas y relaciones sociales, promoviendo genuinas políticas de inclusión socioeducativa, que valoren la diversidad como un verdadero potencial de desarrollo para todos» (p. 26). Martínez (2015) concuerda con lo anterior, explicando que la interculturalidad es relevante para todos los agentes educativos, no solo para las minorías étnicas.

En este orden de ideas, se observa que el programa de acompañamiento tutorial para jóvenes de pueblos originarios implementado en la ENRRFM, ha llevado a cabo diversos esfuerzos para lograr que sea una institución intercultural, a través de acciones enfocadas en la conservación de las lenguas maternas y la difusión de las tradiciones y costumbres de los grupos culturales representados en la institución. Sin embargo, se considera que falta camino por recorrer para lograr una verdadera interculturalidad que contemple a todos los individuos que forman parte de la comunidad escolar, así como el reconocimiento de la diversidad como potencializador del desarrollo.

Así mismo, en la ENRRFM se evidencia la necesidad de transitar de un enfoque intercultural a uno regido por la interculturalidad crítica, que cuestione el modelo social vigente y no nazca de las instituciones sociales dominantes, sino de la población que ha sido sometida históricamente (Walsh, 2009). Es decir, aspirar no solo a que el personal docente y especializado diseñe e implemente estrategias que aseguren el ingreso, permanencia y egreso del estudiantado, si no contemplar acciones que surjan de la iniciativa de las alumnas desde su experiencia, a través de una perspectiva decolonial (Rodríguez, 2021). De esta forma, se lograría implementar una metodología de investigación acción de tipo participante, que genere un cambio social por iniciativa de la comunidad estudiantil de la Escuela Normal, con el propósito de mejorar las condiciones de su entorno (Zapata y Rondán, 2016).

En cuanto a las recomendaciones que pueden seguir las universidades, se destaca la propuesta de Khawaja (2021), quien señala la importante relación entre la lengua, la identidad cultural y la identidad personal, por lo que considera esencial implementar programas de adquisición de las lenguas maternas en las comunidades originarias, especialmente desde niños, dado que en varios de estos grupos culturales ya solo los ancianos hablan la lengua indígena. De esta forma, los ejes destinados a la conservación de las lenguas maternas y la difusión de tradiciones y costumbres se consideran esenciales dentro de este programa para atender el derecho de preservar la identidad cultural de las jóvenes indígenas universitarias.

De igual manera, es importante considerar el aspecto académico en los individuos de esta población, tomando en cuenta que frecuentemente ingresan a la educación superior sin haber consolidado el aprendizaje del español cuando esta es la lengua principal para adquirir los conocimientos en este nivel educativo (Rodríguez y Ossola, 2019). En relación con lo anterior, una de las áreas de oportunidad detectadas a través de la evaluación de este programa tutorial es el fortalecimiento del aprovechamiento académico de las jóvenes indígenas.

Finalmente, no olvidar la precariedad económica en la que se encuentran dichos individuos, especialmente las mujeres al considerar el fenómeno de feminización de la pobreza (Araiza, 2006), y tomarlo en cuenta para diseñar e implementar estrategias que atiendan esta situación, tales como la gestión de becas y diversos apoyos económicos. Lo anterior con la finalidad de apoyar a los universitarios para que puedan superar esta problemática, y evitar que abandonen sus estudios de licenciatura (Narro y Arredondo, 2013).

Notas

1. En el área de aritmética, se detectaron como áreas de dificultad la resolución de problemas, el cálculo mental, operaciones con fracciones y cálculo de porcentajes. Respecto al lenguaje escrito, se les dificultó la comprensión lectora, redacción con lenguaje formal y seguimiento de reglas ortográficas.

Referencias bibliográficas

Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <https://idus.us.es/handle/11441/55274>

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 2, 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>

Araiza, A. (2006). Las mujeres indígenas en México: un análisis desde la perspectiva de género. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 8. <https://raco.cat/index.php/QuadernselCA/article/view/56017>

Arán, A. y Ríos, V. L. (2022). La inclusión de alumnas de pueblos originarios en una escuela normal rural: ejemplo de acción afirmativa. *Ra Ximhai*, 18(5), 203-218. doi: <https://doi.org/10.35197/rx.18.05.2022.10.aa>

Bautista, J., Ramos, B., Ortega, N.I., Morales, R. y Suárez, C. P. (2022). El programa de tutorías: un reto educativo post-pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 1307-1333. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2662

Burman, A. (2016). *Gender, Politics and the State: Indigenous Women*. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies. John Wiley & Sons. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegs025>

Calvache, A. E., Nayibe, X. M., Sanclemente, A. I. y Arcia, J. (2020). *Interculturalidad crítica en la comunidad educativa indígena de Novirao* [Tesis de Maestría]. Universidad de Manizales.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

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 Ayotzinapa. *Estudios Latinoamericanos nueva época*, 40, 157-178. doi: <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2017.40.61600>

Faundes, J. J. (2019). El derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos indígenas: un derecho-matriz y filtro hermenéutico para las constituciones de América Latina: la justificación. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 9(2), 513-533. doi: <https://doi.org/10.5102/rbpp.v9i2.6043>

Flores, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 87(2), 205-226. doi: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/872019/aot3/floresmendez>

Fresán, M. (2009). Áreas de acción y contenido de la tutoría en la educación superior. *Revista Casa del Tiempo uam*, 2(24), 33-37. <https://tutoria.unam.mx/es/node/370>

García, C. (2014). Aculturación del pueblo indígena Mixe, Oaxaca, México. *Estudios Históricos*, 12, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7084324>

García, A.R. y García, Z.M. (2014). Tutoría en estudiantes indígenas de nivel superior. *Revista Global de Negocios*, 2(1), 95-103. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2325154

Grajales, L. E. (2023). Enfoque de la interculturalidad crítica y la evolución de su marco normativo para la calidad. *ieq, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 62, 12-21. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/06/Ed.6212-21-Grajales.pdf>

González, N. L. (2015). Mujeres indígenas Rarámuri universitarias: su resistencia a la opresión. *Cadernos de campo, São Paulo*, 24, 223-243. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v24i24p223-243>

Gómez, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *islas*, 45(138), 125-135. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>

Hanne, A. V. (2018). Estudiantes indígenas y universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad, Revista de Educación*, 13(1). 14-29. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>

Hernández, M. F.; Meneses, E. y Sánchez, M. (2016). Mujeres indígenas y su acceso a los derechos sexuales y reproductivos, 2009 y 2014. En: Consejo Nacional de Población (Ed.), *Situación demográfica de México 2016* (pp. 57-89). CNP.

Hernández, L. (2015). Ayotzinapa: el dolor y la esperanza. *El Cotidiano*, 189, 7-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32533819002>

Hetch, A. C. (2008). Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos. *Alteridades*, 18(36), 145-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8046951>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Panorama sociodemográfico de Chihuahua, Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>

Khawaja, M. (2021) *Consequences and Remedies of Indigenous Language Loss in Canada. Societies*, 11(89), 1-12 . DOI: <https://doi.org/10.3390/soc11030089>

Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M. C. (Ed.), *La investigación-acción participativa*, (pp. 15-26). Editorial Popular.

Martínez, N. (2015). Identidad cultural y educación. *Diálogos*, 8, 33-40. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2055/1/3.%20Identidad%20cultural%20y%20educacion.pdf>

Mújica, L. (2001). Aculturación, inculturación e interculturalidad: los supuestos en las relaciones entre «unos» y «otros». *Fénix: Revista de la Biblioteca Nacional de Perú*, 43-44, 55-77. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1041.pdf>

Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45796>

Pineda, S. (2002). La mujer indígena: ante la pobreza. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 9(28), 251-264. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10502807.pdf>

Piñeiro, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 1, 80-90. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/116>

Rodríguez, N. M. y Ossola, M. M. (2019). Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. *Revista de Educación Alteridad*, 14(2), 172-183. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>

Roy, C. K. (2004). Indigenous Women: A Gender Perspective. *Aboriginal Policy Research Consortium International* (aprci), 194. <https://ir.lib.uwo.ca/aprci/194>

Rodríguez, V. y Diego, R. 2002. Paradojas conceptuales del género en procesos de cambio

de mujeres indígenas y campesinas en el México rural. *Cinta Moebio*, 13, 143-152. <https://www.moebio.uchile.cl/13/rodriguez.html>

Rodríguez, N. M. (2021). Universidad y universalidad: aportes de la opción decolonial al estudio de políticas universitarias para la inclusión de estudiantes indígenas. *Nuevo Itinerario: Desafíos del pensamiento latinoamericano y decolonial*, 1(17), 193-225. doi: <http://dx.doi.org/10.30972/nvt.1715354>

Romo, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Colección Cuadernos Casa ANUIES.

Ruiz, O. (2006). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales: una mirada desde el sistema interamericano. *Sur-Revista Internacional de derechos humanos*, 2(5), 42-69. doi: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452006000200004>

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. doi: <https://doi.org/10.15366/didacticas2011.4.004>

Sámano, M.A. (2005). Identidad étnica y la relación de los pueblos indígenas con el estado mexicano. *Ra Ximhai*, 1(2), 239-260. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46110202.pdf>

Sánchez, M.C. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 26, 21-34. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043653001.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2012). Estrategias de Apoyo para los estudiantes. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/estrategias_apoyo_estudiantes

Monsalve, A. Y. y Pérez, E. M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117-128. doi: <https://doi.org/10.21500/01212753.1406>

Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría, un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *issue-unam*, 35(141), 132-151. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13228259009.pdf>

Tarango, J., Murguía, P. y Lau, J. (13-18 de agosto de 2011). *Indígenas Rarámuris como estudiantes universitarios: retos para la alfabetización informativa* [Conferencia]. 77th IFLA General Conference and Assembly, San Juan, Puerto Rico.

Villasante, M. (2011). Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: la experiencia de la Universidad del Cusco. *Coloquio de Investigación: La Gestión Educativa y el Currículo en las Prácticas Contemporáneas*. (pp. 45- 66). Universidad de San Buenaventura.

Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia

Zapata, F. y Rondán, V. (2016). *La Investigación-Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).