

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.*  
*José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*  
 RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: X      Número: 3      Artículo no.:17      Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2023**

**TÍTULO:** Mujeres indígenas en el posgrado: diversas miradas sobre su experiencia de formación académica.

**AUTORAS:**

1. Dra. Citlalli Melissa Segura Salazar.
2. Dra. María Eugenia Chávez Arellano.

**RESUMEN:** En este artículo se presentan resultados parciales de una investigación acerca de estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Autónoma Chapingo. El trabajo se basó en los casos de tres mujeres que en 2020 estudiaban un posgrado, a quienes se les realizaron entrevistas en profundidad para conocer cómo la condición étnica y de género afectaron sus trayectorias escolares. Ante las documentadas dificultades, que esta población enfrenta para incorporarse y concluir la educación formal, partimos de que estas estudiantes debían redoblar esfuerzos para su permanencia en los posgrados. Encontramos que también la condición socioeconómica y la formación académica de origen fueron elementos que contribuyeron de manera importante, con los derroteros estudiantiles de estas mujeres durante sus estudios de posgrado.

**PALABRAS CLAVES:** población indígena, género, estudios de posgrado, Chapingo, marginación social.

**TITLE:** Indigenous women in postgraduate studies: different perspectives on their academic training experience.

**AUTHORS:**

1. PhD. Citlalli Melissa Segura Salazar.
2. PhD. María Eugenia Chávez Arellano.

**ABSTRACT:** This article presents partial results of an investigation about students from indigenous peoples at the Chapingo Autonomous University. The work was based on the cases of three women who were studying a postgraduate degree in 2020, who underwent in-depth interviews to find out how their ethnic and gender condition affected their school trajectories. Given the documented difficulties that this population faces to join and complete formal education, we start from the fact that these students should redouble their efforts to remain in postgraduate studies. We also found that the socioeconomic condition and the academic training of origin were elements that contributed significantly to the student paths of these women during their postgraduate studies.

**KEY WORDS:** native students, gender, postgraduate studies, Chapingo, social margination.

**INTRODUCCIÓN.**

En las dos últimas décadas y como resultado de políticas de inclusión a la educación formal, especialmente al nivel superior para la población indígena, el campo de estudio sobre este tema se ha incrementado significativamente; sin embargo, aún es un hecho que hay que buscar visibilización de los pueblos originarios y afrodescendientes en América Latina y el mundo, especialmente en el ámbito de la educación formal.

Aunque es posible señalar, que ha habido cambios importantes en la inclusión de las mujeres a la educación superior, sigue prevaleciendo una desigualdad educativa importante. Hasta la fecha, los mecanismos de ingreso a las universidades favorecen a un número minoritario de estudiantes, toda vez que las políticas de admisión en la mayoría de las instituciones de educación superior están delineadas por procesos que privilegian los exámenes de conocimientos estandarizados, los cuales -a su vez- ponen en desventaja a aspirantes que cursaron niveles educativos similares en condiciones desventajosas.

La exclusión o falta de presencia de las mujeres indígenas en la educación superior también está arraigada en tradiciones y creencias acerca de la innecesaria educación formal para las ellas. Tenemos entonces, que las mujeres indígenas son quienes presentan un mayor rezago educativo, ya que casi una de cada cuatro se encuentra sin escolaridad y solo una de cada cinco cuenta con secundaria concluida (CONAPO, 2015). En este contexto, atender la presencia de mujeres con estudios superiores y estudios de posgrado dentro del universo de indígenas con estos niveles de escolaridad, resulta interesante pues el porcentaje de este sector de la población en nivel es de 1.22% -para el primer caso- y de 0.36% para niveles de maestría y doctorado, a nivel nacional (ANUIES, 2022).

Si en términos generales, la población indígena se mueve en un universo de desigualdades, y por tanto, de exclusiones diversas, las mujeres indígenas enfrentan una triple desventaja: pertenecer a un grupo étnico, ser mujer, y estar en el estrato económico más bajo (Lagarde, 2005), dimensiones relevantes en la estratificación social y el acceso diferencial a la escolarización en todos sus niveles educativos; no obstante, para el ciclo 2021-2022, ANUIES reporta a nivel nacional, un número mayor de mujeres (697) que de hombres (588) de un total de 1285 estudiantes hablantes de lengua indígena, lo cual equivale a alrededor de 8.5% más de matrícula femenina (ANUIES, 2022).

Con base en la idea de que elementos como la condición de género, la pertenencia a un grupo étnico, la condición económica, el acceso a servicios básicos, y el entorno social son aspectos que atraviesan la vida y experiencias de las estudiantes; en este documento exponemos y analizamos, la forma en que estas condiciones definieron la construcción de las trayectorias universitarias en una institución de educación superior, cuya oferta académica gira fundamentalmente en torno a las especialidades agronómicas: la Universidad Autónoma Chapingo (UACH); de manera, que en este contexto académico que privilegia especialidades, que pueden identificarse como masculinas, resulta relevante conocer la manera en que las estudiantes de posgrado entienden y resuelven lo que puede significar ser mujeres y pertenecer a una etnia.

Este documento se basa en experiencias de mujeres indígenas inscritas en posgrados de la UACh, escenario donde convergen una multiplicidad de experiencias estudiantiles. Partiendo de que la condición de género y la condición étnica han tenido un papel importante en el desarrollo de sus trayectorias de vida, nos interesó indagar el sentido que las estudiantes atribuyen a los estudios de posgrado. Así, organizamos el análisis a partir de tres elementos: los motivos y significado para los estudios profesionales y de posgrado, las expectativas académicas y personales, así como la identificación de diversas barreras sociales (discriminación, racismo) y económicas que las estudiantes han ido sorteando a lo largo de su trayecto escolar.

La investigación se concibió con base en una perspectiva comprensivo-interpretativa con la intención de encontrar el sentido que tenía para las interlocutoras, haber optado por realizar estudios superiores, y específicamente continuar con estudios de posgrado en una institución agronómica.

Este trabajo se presenta como un estudio de casos, toda vez que de acuerdo con Eisenhardt (1989), el estudio de caso es "...a research strategy which focuses on understanding the dynamics present within single settings". Tomamos como base información cualitativa que se obtuvo de entrevistas en profundidad realizadas en el año 2020 a tres mujeres estudiantes de posgrado en Chapingo y con adscripción étnica.

Se les contactó mediante la técnica de bola de nieve, ya que debido a la pandemia de COVID-19, todo el estudiantado continuaba con actividades en línea. En ese momento, una de las entrevistadas estaba cursando el segundo semestre de la maestría, la segunda el cuarto semestre de doctorado y la tercera el segundo semestre también de doctorado. Las tres cursaban posgrados de diversas especialidades, tal como se muestra en el cuadro 1. El encuentro con las estudiantes fue a través de la plataforma Zoom y WhatsApp. A las tres se les solicitó su consentimiento para grabar las conversaciones. Las entrevistas se transcribieron íntegras y se utilizó el software Atlas ti 8.1 para su análisis: asimismo, se empleó el criterio de anonimato y confidencialidad, los nombres que aparecen en los resultados son ficticios.

Cuadro 1. Datos generales de las entrevistadas.

Nombre	Edad	Estado civil	Etnia	Licenciatura/ Ingeniería	Maestría	Doctorado
<b>1</b> <b>(Sil)</b>	26 años	Soltera	Náhuatl (Veracruz)	Administración y Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas. Universidad Politécnica de Huatusco	Segundo semestre de la Maestría en Estrategia agroempresarial CIESTAAM <sup>1</sup>	
<b>2</b> <b>(Au)</b>	32 años	Soltera	Mixteco (Oaxaca)	Desarrollo Comunitario Universidad Autónoma de Sinaloa	Maestría en Sociología Rural	Cuarto semestre de Doctorado en Ciencias en Ciencias Agrícolas
<b>3</b> <b>(Am)</b>	31 años	Casada (sin hijos)	Huave (Oaxaca)	Ing. Agrónomo en Sistemas de Producción Pecuaria Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca	Maestría en Estrategia Agroempresarial CIESTAAM	Segundo semestre de Doctorado en Economía Agrícola

Las tres entrevistadas cursaron estudios previos en diversas instituciones de educación superior y el posgrado fue su primer contacto con la UACH. Esto último es relevante, ya que como en otros trabajos hemos documentado (Chávez, 2008; Segura et al., 2020; Segura y Chávez, 2016), esta institución se distingue por su sistema de becas y estudiantado de tiempo completo en los niveles medio superior y superior. Aunque los posgrados en Chapingo no están inmersos en el sistema asistencialista de los niveles antes mencionados, debido a que la mayoría de ellos pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), es posible señalar, que también se proporcionan algunas ventajas de apoyo (dormitorios y comedor), cuando los integrantes de este grupo estudiantil lo requieren.

El artículo se conforma por cinco apartados: en el primero, a partir de una revisión de investigaciones y trabajos sobre el tema, abordamos la situación de desigualdad a la cual se han enfrentado las mujeres indígenas en relación con el acceso y tránsito por la educación formal. En el segundo apartado exponemos las características generales de la Universidad Autónoma Chapingo y la situación de la institución respecto a la población indígena femenina matriculada.

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial.

En los dos siguientes apartados analizamos tanto las razones y decisiones que llevaron a las interlocutoras a la continuidad de sus estudios de posgrado, así como los obstáculos y oportunidades que se les fueron presentado y cómo los afrontaron. Por último, una breve conclusión a manera de balance de las experiencias compartidas por las estudiantes en cuestión.

## **DESARROLLO.**

La universidad representa un escenario donde convergen múltiples figuras estudiantiles y es posible captar diversas miradas sobre el sentido de cursar estudios de nivel superior o de posgrado. Acerca del sentido, significado, desempeño y vivencias de estudiantes en nivel superior existen diversos trabajos que dan cuenta de estos rubros, inclusive para el caso de estudiantes indígenas (Bermúdez, 2013; Bermúdez y Ramírez, 2019; Chávez, 2008; Guzmán, 2017; Riquelme, 2018; Quisaguano, 2008).

Poco menos numerosos son los trabajos que se centran en el posgrado (Esquivel et al, 2018; García, 2019; Valenzuela, s/f; Barraza y Soto, 2021) y me nos aún, los referidos al estudiantado indígena en niveles de maestría o doctorado.

En este último caso, es más probable encontrar trabajos evaluativos de las políticas para apoyo a estudiantes indígenas en general y a mujeres de este sector en particular, como es el caso de Navarrete y Gallart (2018), de Del Val (2018) y Caldera et al. (2015); este último se refiere específicamente al programa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) dirigido a esta población. La visión de las estudiantes indígenas al respecto resulta interesante toda vez que conforman un grupo muy reducido de mujeres inscritas en un posgrado.

Las mujeres indígenas se enfrentan a múltiples adversidades para transitar por los diferentes niveles educativos. Como señalamos, son pocos los trabajos que dan cuenta de esta situación y menos los que la abordan desde una perspectiva de género; sin embargo, resalta el hecho de que estos trabajos abordan fundamentalmente los casos de regiones del país en las que la población indígena es alta. Algunos ejemplos son los trabajos de Briseño y Bernabé (2019) y Briseño y Juárez (2019) con estudiantes de

Oaxaca, y el de Martínez et al., (2020); Bermúdez, 2013; Bermúdez y Ramírez (2019) con estudiantes de Chiapas. En todos destaca la desigualdad como eje sobre el que gira una serie de circunstancias que obliga a las mujeres a sortear obstáculos tanto estructurales como culturales que dificultan no solo su acceso a la educación superior, sino su permanencia y conclusión.

Si bien los mandatos de género -a decir de Briseño y Bernabé (2019) - condicionan y hasta obstaculizan el acceso a la educación superior y la permanencia de las mujeres en general, y de las mujeres indígenas en particular, también es posible presenciar la manera en que este mandato se tambalea ante la decisión que ellas toman para estudiar y afrontar los avatares de sus trayectorias académicas. Lo que no está ausente en estas trayectorias son expresiones de exclusión de carácter sexista, y a veces racista, que marcan de una u otra manera los derroteros de las mujeres indígenas.

La desigualdad educativa y discriminación son temas recurrentes en el acceso y permanencia en el sistema escolar en general y en las instituciones de educación superior en particular. Ser mujer, provenir de una comunidad indígena y ser pobre dificulta aún más el acceso a niveles escolares superiores.

Los roles y funciones que se asignan a las mujeres indígenas en determinados contextos tradicionales también limitan el acceso y la permanencia en el sistema educativo (CEPAL, 2014), de manera que resulta relevante destacar la triple desventaja que enfrentan las mujeres para acceder al sistema educativo, que durante años, se ha caracterizado por incorporar a la cultura nacional a los miembros de las comunidades indígenas desde la creación de México como un estado nacional (Navarrete, 2011).

Los pueblos originarios y afrodescendientes pertenecen a un sector de la población históricamente excluido y con dificultades para acceder a servicios básicos como la salud y educación. La desigualdad educativa se refleja en altos niveles de analfabetismo. En todo el mundo, seis de cada diez personas analfabetas en el mundo son mujeres de acuerdo con lo señalado por la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO, 2019). En los países en vías de desarrollo, el analfabetismo es más común, porque a menudo la educación de las mujeres se considera inútil o

simplemente no está al alcance de esta población por razones de pobreza o creencias culturales. De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2006), 48 mujeres indígenas de cada cien lograron una carrera técnica o comercial, 51 estudiaron una licenciatura y menos de dos maestría o doctorado.

El derecho a la educación no solo se ve afectado por la pobreza y la etnicidad, también por los roles sociales adjudicados a las mujeres. En las zonas rurales, las mujeres se hacen cargo de múltiples tareas: la crianza y educación de los hijos, las tareas y administración del hogar, algunas participan en actividades agrícolas, y otras en actividades comerciales informales para el sostén económico de la casa. La familia en las comunidades indígenas se rige por un jefe de familia, el varón, quien toma las decisiones y el control de los hijos, especialmente el de las mujeres (Osorio, 2017).

Para las mujeres indígenas, a diferencia de los varones, no es fácil el acceso al espacio público y no es habitual que muestren independencia y tomen decisiones. El matrimonio en muchos casos se vuelve única opción de vida. Lo privado y lo público, en este caso, se convierten en espacios excluyentes para las actividades de las mujeres, y aún más, el segundo está muchas veces fuera de su alcance desde las comunidades de origen.

Según el citado INMUJERES (2006), el descenso de asistencia de las niñas indígenas a la escuela es más notorio entre los 12 y los 16 años; esto podría deberse a la creencia de que las mujeres no requieren mayor educación formal, debido a que deberán cumplir el rol asignado socialmente de la crianza de los hijos y el cumplimiento de las actividades propias del cuidado familiar. En algunos casos, la asistencia escolar de las mujeres se considera innecesaria, además de que implica un gasto económico y la pérdida de un miembro de la familia fundamental para cumplir con las labores domésticas.

Otra circunstancia, que las mantiene fuera del ámbito educativo formal, tiene que ver con las percepciones en torno a la escolaridad. La creencia de que las mujeres no cuentan con la capacidad para desempeñarse en el ámbito educativo (Bermúdez, 2013; Chávez, 2020; Herrera, 2012) ¿para qué

enviarlas a la escuela? “sí se van a casar y tener hijos, su marido las mantendrá”. Además, el acceso de una mujer a títulos escolares representa un riesgo para las autoridades de la comunidad, que son varones (Czarny, 2007).

En muchos casos, las mujeres que han logrado salir y cursar estudios superiores lo han conseguido sin el consentimiento del jefe de familia, porque los padres no conceden permiso, ya que temen que sus hijas corran riesgos en las grandes ciudades, inicien su vida sexual, tengan embarazos no deseados o simplemente no consideran necesaria la escolarización de las mujeres.

Estudios pioneros como el de Carnoy, et al., (2002) identificaron diversas dificultades por las que los estudiantes indígenas no logran continuar con estudios de nivel superior: las limitaciones económicas son un factor determinante; la lejanía de los centros escolares, la mayor parte de los estudiantes tienen que migrar a otros lugares, debido a que la mayoría de las universidades se encuentran ubicadas en zonas urbanas o la baja calidad educativa recibida en los niveles básico y medio superior, lo cual dificultará la aprobación de los exámenes de selección. Esta última circunstancia con frecuencia provoca que los estudiantes sean rechazados por las instituciones públicas por no alcanzar los puntajes requeridos.

A estas barreras se suman otras para el caso de las mujeres indígenas: las barreras culturales y la discriminación. Algunas familias indígenas apoyan más a los varones para que continúen estudiando, por lo que no se ven en la necesidad de solicitar permiso para salir de la comunidad (Maidana, 2013). A diferencia de los hombres, las mujeres indígenas muchas veces no cuentan con el respaldo familiar y se les cuestiona para qué estudiar. En otro estudio aparecen algunas connotaciones que tienen los padres y las familias indígenas acerca de la escolarización de las mujeres (Segura et al., 2020).

En el ámbito de la educación superior, los estudios que abordan las problemáticas sobre racismo que enfrentan los estudiantes indígenas también son escasos (Bermúdez & Ramírez, 2019; Carlos, 2016). Las dificultades de acceso a la escuela, así como la ausencia de pertinencia cultural en los

currículos muestran que la discriminación racista opera en distintos niveles de acción, y que a menudo, tienden a legitimar la selección y estigmatización por el origen social y étnico de los estudiantes y profesionales de la educación (Baronnet, 2018).

Pese a todo lo anterior y como resultado de políticas abiertamente orientadas al apoyo a estudiantes indígenas, como la puesta en marcha del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Educación Superior, México (PAEIES) y la creación de las Universidades Interculturales a inicios del siglo actual, la población indígena queda con cierta visibilización y se da seguimiento a su inclusión a la educación superior; sin embargo, la presencia de esta población en las instituciones de educación superior sigue siendo baja.

De acuerdo con Didou (2018), los programas de atención a estudiantes indígenas en educación superior pueden clasificarse en tres tipos: a) los de becas para estudios completos, b) las acciones de retención, y c) las becas para estancias de capacitación. Entre las acciones específicas para favorecer a las mujeres indígenas tenemos el programa de apoyo complementario para mujeres indígenas becarias del CONACYT y el programa de incorporación al posgrado de mujeres indígenas para el fortalecimiento regional del mismo Consejo. En suma, la continuidad de estudios a nivel de posgrado, para las mujeres indígenas, se apoya fundamentalmente en diversas becas y programas dirigidos explícitamente para ellas.

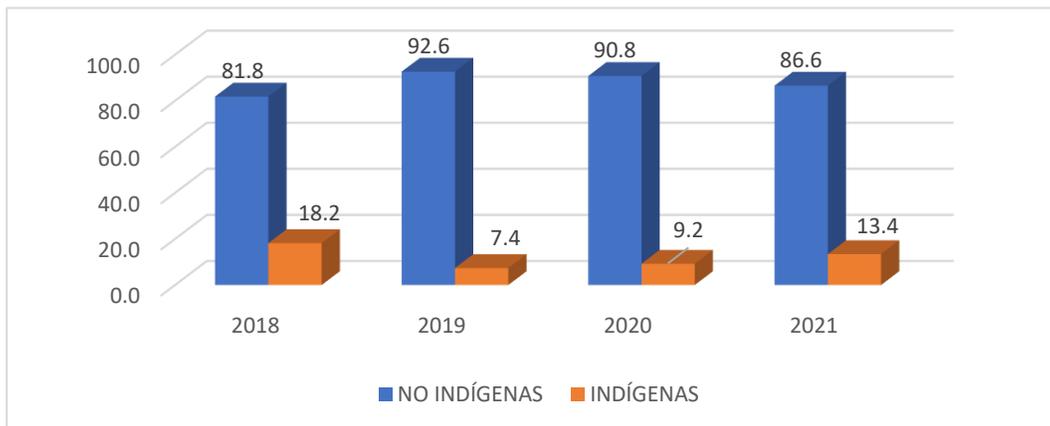
La población femenina estudiantil en la UACH se ha incrementado de manera más o menos constante en los últimos años. En el ciclo escolar 2005- 2006, se registró un total de 6,838 estudiantes, de los cuales 66% correspondía a los varones y 34% a las mujeres. En el ciclo escolar 2020-2021 se registró un total de 10,807 estudiantes de los cuales 55% corresponde a los varones y 45% a las mujeres. Del total de la población estudiantil, 25% corresponde a la matrícula registrada como perteneciente a un grupo étnico. Para el año 2020, se registró un total de 2,754 estudiantes indígenas. La mayor presencia de estudiantes indígenas se encontraba en el nivel medio superior (preparatoria y propedéutico) con un

total de 1,381 estudiantes; en segundo lugar el nivel superior con 1,335 estudiantes; en el nivel de posgrado (maestría y doctorado) había un total de 38 alumnos hablantes de una lengua originaria (UPOM, 2020).

Aunque Chapingo ha registrado el origen étnico de sus estudiantes de primer ingreso en los niveles de preparatoria y propedéutico desde el año 2000, en posgrado este registro se inició apenas hace cinco promociones (2018). De acuerdo con el entonces jefe de la UPOM, en conversación directa, esa instancia solicitó se pidiera el dato de filiación étnica-indígena al ingreso al posgrado, debido a que la institución debe responder a las políticas de desarrollo sostenible<sup>2</sup>; de manera que se cuenta con registros de estudiantes originarios de posgrado a partir del año 2018.

A diferencia de la proporción de estudiantes a nivel medio superior y superior que estudian en la universidad (aproximadamente 25%), el porcentaje de estudiantes indígenas en posgrado es bastante menor y su número es fluctuante en cada generación registrada. El conteo se realiza con base en si el estudiantado declara ser hablante de alguna lengua originaria.

Figura 1. Relación de % de estudiantes indígenas/no indígenas en Maestría (por año de ingreso).

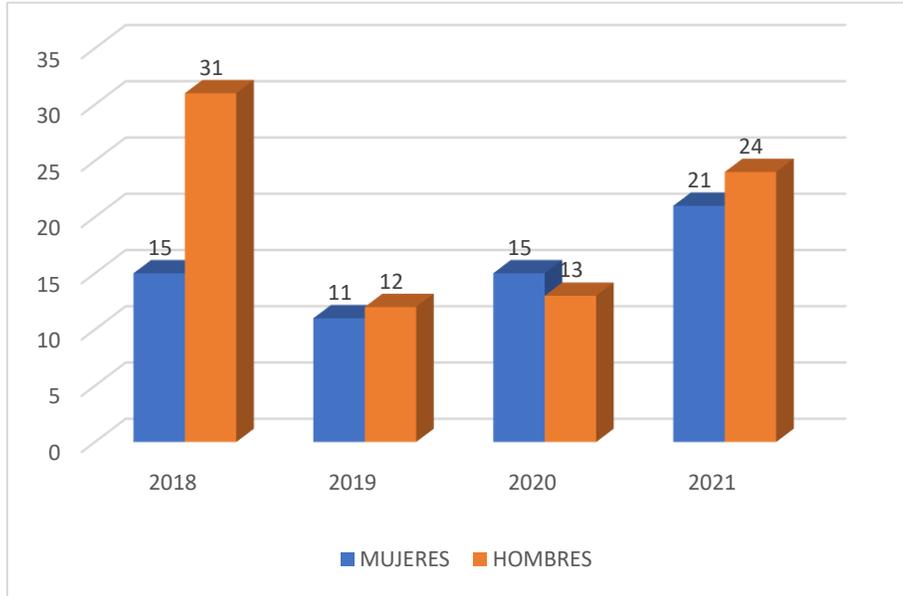


<sup>2</sup> UPOM se refiere a la Unidad de Planeación, Organización y Métodos, instancia de la UACH, que de acuerdo con los objetivos descritos en su sitio WEB, se encarga de “la elaboración y desarrollo de los instrumentos y prácticas de planeación y promueve los consensos que propician el desarrollo armónico, eficaz y con los niveles de calidad que coadyuvan en el cumplimiento de los objetivos institucionales establecidos en el marco legal y derivados de su carácter autónomo y democrático. Estudia y da seguimiento a la organización y la estructura orgánica, así como a las funciones sustantivas y a los procesos institucionales a través de la estadística y la sistematización de información” <https://upom.chapingo.mx/>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de: <https://upom.chapingo.mx/>

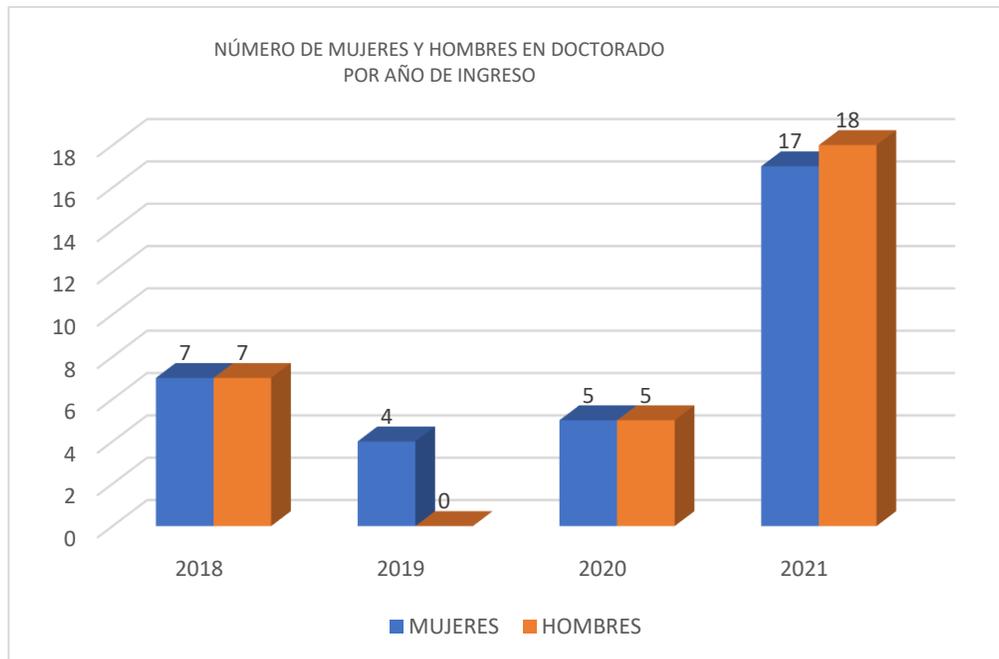
El número de mujeres indígenas matriculadas en el posgrado sigue siendo menor en comparación con las estudiantes que no están adscritas a un grupo étnico.

Figura 2. Número de mujeres y hombres en Maestría, por año de ingreso.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de: <https://upom.chapingo.mx/>

Figura 3. Número de mujeres y hombres en Doctorado por año de ingreso.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de: <https://upom.chapingo.mx/>

Como señalamos arriba, en trabajos anteriores sobre la Universidad Autónoma Chapingo puede constatarse la particularidad de la institución respecto a las condiciones que hacen de ella una escuela muy valorada, no solo por su especialización agronómica o su calidad académica, sino por el tipo de apoyos en becas y servicios asistenciales de alta cobertura entre su población estudiantil (Piña y Chávez, 2001; Chávez 2008); sin embargo, los posgrados que ofrece Chapingo no se rigen con el mismo sistema, su funcionamiento se ajusta, en lo general, a las disposiciones que marca CONACYT, ya que 98% de sus posgrados está en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y por tanto, el estudiantado es becario del Consejo; sin embargo, pueden compartir con el estudiantado de los niveles inferiores, los beneficios de acceso al comedor y si lo requieren o solicitan de dormitorios en el campus.

De acuerdo con Schütz (1974), las personas echan mano de su acervo de conocimientos, que mediante tipificaciones o sentidos y significados compartidos, les permiten un conocimiento de la realidad en que viven, y por tanto, las ubica en una vida social y experiencias cargadas de sentido. Las narrativas de las estudiantes adquieren coherencia mediante unidades de significación creadas con base en elementos que se cristalizan en acciones que les dan sentido: hacer o dejar de hacer, tomar decisiones, buscar opciones de vida. De esta forma, siguiendo a Castoriadis (1988), la realidad de una entidad es sólo posible en tanto que está investida, por decirlo de alguna forma, de una *significación imaginaria social*, como el hecho querer hacer algo diferente, irse de su lugar de origen, y no quedarse para casarse como lo hacen las mujeres de su alrededor.

Las mujeres de este estudio dejan muy clara la idea de romper la inercia de las costumbres locales que las confina al matrimonio, y por tanto, a la asunción del papel que de ellas se espera en su comunidad. Cada una vive circunstancias diferentes, pero en todos los casos prevalecen acciones y elecciones que las convierten en participantes activas de una ruptura con lo establecido para dar un rumbo alternativo

a sus vidas. Salir de la comunidad e incluso dejar a la familia responden a expectativas diversas de cambio. La educación formal y especialmente la educación superior, como opción de vida representa posibilidades de “un mejor nivel de vida”, de “salir adelante” o de “tener un mejor trabajo”. En los tres casos de este estudio, tenemos mujeres que de una u otra manera se han apoyado en personas que les sirven como asideros a nuevos derroteros.

Una de ellas (Am) tiene una madre profesionista, que con ayuda de la bisabuela, salió a los 11 años de su comunidad, apartándose del inminente destino del casamiento temprano y que pudo estudiar para abogada. Acceder a la educación superior para esta chica era casi un camino natural como resultado de la inspiración que le provocó el hecho de que ella y su hermano acompañaran a su madre a la universidad y la esperaran fuera de sus clases durante su infancia.

La historia de mi mamá (...) a mí en lo personal ha sido la historia que más me ha impactado, y que ha hecho que yo quiera seguir estudiando, mi mamá salió del pueblo porque a los nueve, diez años, ya se están casando (...), la costumbre era que si un hombre iba y solicitaba la mano de una mujer, de una chica, se entregaba la mayor, entonces mi mamá no era la mayor, era la segunda, pero mi abuela tal vez no quería a mi mamá la verdad, entonces entregó a mi mamá y mi bisabuela no quería a mi abuela entonces, mi bisabuela apoya a mi mamá, mi mamá decía que ella soñaba con usar zapatillas, ósea lo que a ella la motivaba era salir del pueblo y usar zapatillas, porque el pueblo es todo arena, ahorita ya no, ya hay calles pavimentadas pero antes era todo arena y ella soñaba con eso, y entonces dice ella que su abuela le dijo, que si quería ir a estudiar y ella le dijo que sí, y yo creo que como a los once años mi mamá salió del pueblo, sin hablar español, sin conocer a nadie, mi bisabuela la mando en un autobús y se escapó del pueblo, y entonces así es como llega a la ciudad más cercana que es Salina Cruz, llega a Salina Cruz, pero era una niña que no hablaba español y que no conocía el mundo...

La segunda entrevistada (Sil) quedó huérfana de madre a temprana edad y su padre la apoyó y costeó sus estudios hasta que él falleció cuando ella cursaba el segundo año universitario. En este caso, al

terminar la preparatoria, ella trabajó durante un año para el Consejo Nacional de Fomento Educativo, el cual apoya con becas a jóvenes indígenas que prestan servicio a la comunidad como docentes de niños. Como resultado de esto, y con el apoyo todavía de su padre, ella inicia los estudios de la licenciatura.

“... mi papá falleció cuando yo iba en el segundo año de la carrera; entonces, una de mis hermanas, bueno, una hermana y un hermano me ayudó (sic), más aparte tenía la beca, que todavía me proporcionaban cada mes, y entonces con eso pude solventar algunos gastos aparte como la universidad proporcionaba algunas becas, pues pude aspirar a acceder a ellas”.

Señala también, que su decisión de estudiar, independientemente que su padre siempre la apoyó, surge porque los estudios le representaban una manera de “... tener un trabajo que no sea estar en la casa, pues siempre nos decía [su padre] que también las mujeres podíamos salir adelante, podíamos buscar un trabajo que no sea el campo, que no aspiráramos nada más a casarnos o sea era una oportunidad para poder conocer...”.

La tercera (Au) refiere una vida de mucho mayor desapego a la familia que las dos chicas anteriores, y es un pariente quien le informa de la posibilidad de salir de la comunidad para conseguir beca y continuar estudios de educación media y superior mediante el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)<sup>3</sup>.

“También hay preparatoria en mi pueblo [pero], yo quería salirme de mi comunidad y conocer (...), un tío me habló de CONAFE ya cuando estábamos a punto de salir de la secundaria, me platicó que si me gustaría ir allá, y le dije que sí pero no sabía cómo ir a la ciudad, entonces él me dijo que él me llevaría, y le dije a mi mamá, pues como mi mamá y mi tío son primos hermanos y pues le dijo que sí “pero la

---

<sup>3</sup> Consejo Nacional de Fomento Educativo, organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que brinda servicios de educación comunitaria para el bienestar desde la primera infancia a niñas, niños y adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación de nuestro país, en donde no es posible contar con un servicio educativo regular.

<https://www.gob.mx/conafe#:~:text=El%20Consejo%20Nacional%20de%20Fomento,y%20muy%20alta%20marginaci%C3%B3n%20de>

cuidas” y ya me llevó a la ciudad. Pues ya llegamos a la ciudad y buscamos cuartos y después me quedé solita en un cuarto y pues ahí no dejaban rentar cuartos así de mujeres y hombres, ahí es o son mujeres o son hombres, me sentía un poco triste, era difícil pero ya conocí y todo, ya podía andar sola. A mi papá ni le dije, nada más le avisé a mi mamá que me tenía que ir. No sé, mi papá es de una generación de así de que es muy machista, pero no sé, creó que me hubiera dicho que me voy con un hombre...”

Las tradiciones culturales y las limitaciones económicas son elementos fundamentales en la baja accesibilidad de las mujeres rurales indígenas a la educación formal y específicamente a la educación superior. En el caso de estas mujeres, destaca el desafío que estos aspectos les representan y la manera en que éstos son los orígenes motivacionales para estudiar: no quedarse en el pueblo a casarse y tener hijos, poder trabajar en otro lado. Incluso, antes de decir qué estudiar, es el deseo de buscar un camino alternativo de vida lo que las motiva a continuar. Conforme avanzan en su trayectoria académica van delineando las expectativas: “aportar un poquito de conocimientos”, “mostrar a las personas las habilidades que tienen”, titularse rápido e incluso, continuar con un posgrado.

En el caso específico de aspirar a un posgrado, cuando se opta por este camino, puede -como en estos casos- estar vinculado a situaciones no planeadas, pero que sí son resultado de sus experiencias académicas, tales como las estancias o veranos de investigación, el contacto con colegas que ya están o han cursado posgrados, querer profundizar en su formación y habilidades profesionales y también, por supuesto, cumplir retos personales, tal como una de las interlocutoras señala: “Mi papá no pudo ver cómo terminaba la carrera, pero pues con él platicaba de que yo quería entrar a una maestría; entonces, hay varias personas que sí, como que me desanimaron después de que: “ya mejor debes estar en casa”, “ya no debes de irte” y así, pero pues digo, es algo de que tú como mujer dices: pues yo quiero más, quiero un poquito más, o sea ya llegué hasta aquí, ¿a dónde puedo llegar?”

Las tradiciones culturales de corte patriarcal siguen fuertemente arraigadas en muchas comunidades rurales e indígenas; sin embargo, el desafío al modelo hegemónico de *ser mujer* en sus comunidades

es, por un lado, producto de un contexto social, que como señalamos al inicio de este apartado, a partir de significaciones colectivas han mostrado caminos alternativos. Por otro lado, es quizá el inicio de una reelaboración identitaria permanente, de ser mujer, de ser profesionista, o de pertenecer a una comunidad étnica.

Está documentado que una de las limitantes más fuertes para la continuidad de estudios superiores entre la población indígena, y especialmente para las mujeres, es de tipo económico. Valle (2018) subraya, que entre las diversas dificultades que impiden a las mujeres su inserción a la educación formal en niveles superiores y de posgrado, destaca el aspecto económico.

De la misma manera, Navarrete (2013) y Solís (2017) aportan argumentos en este sentido. Las políticas de acción afirmativa dirigidas a palear esta situación han tenido resonancia y han contribuido con la formación de mujeres indígenas a nivel de posgrado; no obstante, otras barreras de carácter social y cultural siguen siendo dificultades que superar. Tal es caso del idioma originario o de la propia condición étnica, y que en algunas circunstancias, se convierten en banderas de reivindicación identitaria.

De acuerdo con nuestras interlocutoras, los obstáculos que podemos identificar en sus narrativas se refieren, en primer lugar, a su condición de mujeres en ambientes socioculturales que las define como personas subordinadas a los varones, y de quienes se espera el cumplimiento de su papel reproductor de un sistema de valores patriarcales. Esta condición de género está asociada con su dependencia económica hacia los varones de su familia (padre o hermanos), y por último, cuando es el caso, tener como lengua materna una lengua originaria, lo cual supone un esfuerzo extra de aprendizaje para el éxito escolar en los niveles superiores.

En los tres casos, las estudiantes se muestran como personas resilientes y activas ante la pérdida de los padres, las dificultades cotidianas para ir a la escuela o para lograr el ingreso a una universidad, así como para buscar opciones de apoyo mediante trabajo extraordinario para ser acreedoras a becas. Esto

último, es relevante, ya que sin estos apoyos, las posibilidades de continuar estudios superiores y de posgrado para estas chicas habría disminuido considerablemente.

La adaptación de las estudiantes a ambientes distintos a donde nacieron y crecieron resultó difícil en la medida que se trató de espacios urbanos con costumbres distintas a las aprendidas en la familia original. Esta adaptación se asoció, en el caso de las hablantes de lengua originaria, con la dificultad para expresarse correctamente en español, especialmente por la falta de vocabulario; es decir, el desconocimiento de palabras en ese idioma. Esto, aunado a una especie de sentimiento de inferioridad (expresado así por ellas), fueron la compañía en el inicio de los estudios superiores: "... al principio sí fue un poco difícil, ya que pues estaba en una ciudad en que todos tus compañeros dominaban muy bien el español y tú pues apenas, o sea sí lo hablaba bien, pero pues tu vocabulario no estaba muy enriquecido como las otras personas y a veces como que sí tenía pena expresarme mucho y también cuando eres de rancho, pues tienes como que esa mentalidad de que eres inferior a las personas que viven en la ciudad, y que tal vez no puedas dar el ancho para poder terminar una carrera (Sil).

"... sí me sentí un cambio diferente [en la ciudad], porque pues realmente es súper diferente todo: la gente, la forma de hablar, lo que comen, todo era como un choque muy grande para mí (...) y pues ya, como mi intención era terminar mi carrera pues ya no le hacía tanto caso (...), las familias nunca fueron groseras conmigo, siempre me ayudaban. Yo siento que todavía no sé hablar bien el español y entonces sí me acuerdo mucho de que me corregían, hablaba algo mal y ya, me corregían y ya me daba yo cuenta, y ya la siguiente ya hablaba como ellos..." (Au).

Ya en el transcurso de sus trayectorias en el posgrado y habiendo dejado atrás los obstáculos antes señalados, se les cuestionó sobre el hecho de haber sido blanco de discriminación en los posgrados. En este caso, la discriminación por condición étnica y de género, nos parecían importantes indicadores de obstrucción en el desempeño académico de las estudiantes; sin embargo, estas formas de exclusión resultaron apenas perceptibles como tales en un caso, y estar ausente en los otros dos. La principal

expresión discriminatoria que las estudiantes experimentaron tuvo que ver con no ser *chapingueras*, seguida por cuestiones asociadas con el origen: ser “de rancho” o ser de Oaxaca, y no específicamente por mujeres o ser indígenas: “... pues yo me sentía mal por ser oaxaqueña, de por sí, el ser oaxaqueño en Chapingo es complicado, cuando yo llegué ... había un trabajador, con el que me llevé y al que le debo muchas cosas y él me decía: no digas que eres de Oaxaca, ser oaxaco es ser pendejo, y yo decía y ¿por qué? si yo soy orgullosa de ser oaxaqueña y a quien le pese pues ni modo no es mi culpa que ustedes no sepan lo que es ser oaxaqueño realmente, y entonces siempre se burlaban, yo notaba burlas de mis amigos que decían, ¡ay tu oaxaco!”.

“... cuando yo ingreso, nunca se me va a olvidar que me llamó la doctora M a una reunión, y yo me sentí discriminada, porque ella me llama a su cubículo y me dice: “yo no sabía que no eras de Chapingo y no te quiero” y simplemente no te quieren porque eres de Oaxaca, porque estudiaste en Oaxaca y la educación en Oaxaca es mala, es pésima, y todavía recuerdo que me preguntó que si puedo con este peso, con este posgrado...” (Ami).

“... que haya sentido [discriminación], así como tal no, pero siento que alguna miradita, te miran por tu color de piel... en clase no se refleja tanto eso, pero por ejemplo, cuando conversas con tus compañeros de que eres todavía arraigada a costumbres, a tradiciones de tu comunidad, pues te limitas a que salgas con tus compañeros pues tienes eso, esa costumbre ... de que no tomes, de que te digan que eres de rancho, y por eso no te diviertes, pues sí, como que sí duele un poquito, pero pues todo depende de la persona de quien lo tomo, pues en mi caso no me afecta en nada decir que vas al monte a traer leña o no sé, para mí eso no me afecta, pero con que te digan que eres de rancho o que vas al monte, que eres como un poquito inferior a ellos pues...”.

“... por parte de los maestros ... no importa si vienes de una comunidad indígena, todos te tratan por igual, y pues sí hay cierta diferencia por parte de los compañeros, pero no he sentido comparación de

entre los hombres o las mujeres o de que vienes de un pueblo indígena, por esa parte pues no, no te puedo decir que haya esa situación...” (Sil).

En un trabajo de Chávez (2001), se ha señalado la manera en que la comunidad académica de Chapingo forma parte de una serie de prácticas de exclusión relacionadas con el género, la disciplina de origen o la institución de procedencia de su personal docente. Esta situación se replica entre los estudiantes y se presenta en situaciones como la mayor valoración o respeto hacia el profesorado con formación agronómica en primer lugar, con una preferencia hacia los docentes varones. El propio carácter agronómico de la institución privilegia los conocimientos de las áreas relacionadas con esta disciplina sobre los de las ciencias sociales o humanidades. Son “valores” que se han ido institucionalizando en la universidad y que han contribuido con la conformación de una identidad chapinguera de profundo arraigo, la cual trasciende el tiempo de la formación universitaria.

En diversos espacios y momentos hemos constatado que la discriminación por origen étnico no es algo de lo que el estudiantado o el personal docente digan tener conocimiento o consideren que existe en la universidad; sin embargo, hay formas de exclusión que gozan de cierta *legitimidad* entre la comunidad universitaria, como aquella “tradicción” chapinguera de llamar *oaxacos* a personas de tez morena o para aludir a la pobreza (Chávez, 2008), tal como lo señaló una de nuestras interlocutoras.

## **CONCLUSIONES.**

El objetivo de este trabajo fue analizar las experiencias de algunas mujeres indígenas para conocer cómo la condición de género y etnia afectaron su tránsito por la universidad y si estas condiciones son significativas en el posgrado. La presencia de mujeres indígenas en los posgrados de la UACH es baja, pero no por eso menos relevante. En sus narrativas, las estudiantes muestran multiplicidad de experiencias y vivencias, revelando así la complejidad de sus derroteros y desempeño académico.

Contrariamente al supuesto original del que partimos, las interlocutoras que en el momento del estudio eran estudiantes de posgrado no se enfrentaron primordialmente a experiencias discriminatorias por su

origen étnico; dado que ellas llegaron al posgrado a Chapingo provenientes de otras universidades, una de las expresiones de exclusión relevante fue justo no ser *chapingueras*. En segundo lugar, se hizo presente la discriminación regional; es decir, por ser oaxaqueñas, lo cual no necesariamente está asociado con la pertenencia étnica. Ser de Oaxaca es un estigma con el que se identifica a los estudiantes chapingueros desde su llegada, y que refiere a personas que más allá de su lugar de nacimiento, comparten un fenotipo indígena. En este sentido, la convivencia entre estudiantes de posgrado muestra lo arraigado de esta acción en la institución. Situaciones como las anotadas nos remiten al proceso de construcción de lo que podemos llamar *identidad chapinguera*, que en el caso de esta universidad, responde a muy variados factores entre los que destacan la intensa convivencia de los estudiantes durante cinco o siete años, así como al asistencialismo propio de Chapingo; por supuesto, esto es un tema de otro momento.

Finalmente, estamos ante mujeres que orientaron sus acciones hacia la consecución de expectativas generadas a partir de significaciones socialmente articuladas y compartidas (Berger y Luckmann, 1967), más allá de su realidad inmediata. La articulación del mundo inmediato con el mundo social puede mostrarse a través de los medios de comunicación, o mediante las experiencias transmitidas por otros: la madre, la abuela, el tío, compañeros. En casos como estos, las acciones que les permiten dejar atrás a los padres y al lugar de origen, no pueden verse como elecciones puramente individuales o espontáneas. Son, ante todo, resultado de procesos de reflexión sobre lo puede ser la vida y lo que ellas quieren que sea o no sea.

Sin duda, los apoyos para los estudios de posgrado creados expresamente para las mujeres indígenas han sido sustanciales en la consecución de sus metas; sin embargo, previo a la decisión de solicitar algún tipo de apoyo, es imperante reconocer que continuar con su formación académica ha pasado primero por una decisión tomada en razón de su historia personal y social.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. ANUIES. (2022). Información Estadística de Educación Superior  
<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
2. Baronnet, B. (2018). Inconclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo. En *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 245–267). Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Racismo,.
3. Bermúdez, F. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista Del Centro de Estudios Interdisciplinario Sobre Mujeres*, XXI(22), 65–74.  
[https://www.researchgate.net/publication/335377413\\_Como\\_ingenieras\\_cuidamos\\_mejor\\_las\\_plantas\\_La\\_situacion\\_de\\_genero\\_de\\_mujeres\\_universitarias\\_indigenas\\_en\\_la\\_Sierra\\_mam\\_de\\_Chiapas](https://www.researchgate.net/publication/335377413_Como_ingenieras_cuidamos_mejor_las_plantas_La_situacion_de_genero_de_mujeres_universitarias_indigenas_en_la_Sierra_mam_de_Chiapas)
4. Bermúdez, F., y Ramírez, D. (2019). Los rostros de la desigualdad educativa. Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior. En *La despolitización de las desigualdades racismo y sexismo en la educación superior ocultamiento*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Itaca.  
[https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/962/Los\\_rostros\\_de\\_la\\_desigualdad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/962/Los_rostros_de_la_desigualdad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
5. Briseño, M., y Bernabé, T. (2019). Universidad pública y atención a la violencia de género. *Tequio*, 2(5), 15–22.
6. Briseño, M., y Juárez, I. (2019). La racionalidad detrás de la violencia contra las mujeres universitarias en México. *Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia*, 14, 93–111.  
[file:///C:/Users/segur/Downloads/La\\_racionalidad\\_detras\\_de\\_la\\_violencia\\_contra\\_las\\_.pdf](file:///C:/Users/segur/Downloads/La_racionalidad_detras_de_la_violencia_contra_las_.pdf)

7. Caldera, D., Osorio, A., y Arteaga, D. (2015). Incorporación de mujeres indígenas en posgrados de calidad y su impacto en el fortalecimiento regional. XII Encuentro Participación de La Mujer En La Ciencia, 1–6. [http://congresos.cio.mx/memorias\\_congreso\\_mujer/archivos/sesion1/S1-CS32.pdf](http://congresos.cio.mx/memorias_congreso_mujer/archivos/sesion1/S1-CS32.pdf)
8. Carlos, G. (2016). Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 51, 18–31.
9. Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., Ordorika, I., Latinoamericana, R., y Educativos, D. E. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(003), 9–43.
10. Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 2, *El imaginario social y la institución*. Barcelona. Tusquets editores
11. CEPAL. (2014). *MUJERES INDÍGENAS. Nuevas protagonistas para nuevas políticas*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36779-mujeres-indigenas-nuevas-protagonistas-nuevas-politicas>
12. Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de La Educación Superior*, 37(4), 31–51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416038003>
13. Chávez, M. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 31.
14. CONAPO. (2015). *Infografía Población Indígena*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/infografia-de-la-poblacion-indigena-2015>
15. Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921–950.
16. 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.

17. Del Val, M. y Sánchez C. (2018). Políticas públicas y Educación Superior para población indígena y afrodescendiente en México. En Mato, D. *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina* <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>
18. Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://about.jstor.org/terms/>
19. Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educacion Superior*, 46(182), 71–87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
20. Herrera, S. (2012). Acceso y permanencia a la Educación Superior de mujeres indígenas mayangnas, URACCAN Las Minas, 2009–2010. *Ciencia e Interculturalidad*, 10(1), 41–57. <http://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/318/317>
21. INMUJERES. (2006). Las mujeres indígenas de México: su contexto socioeconómico, demográfico y de salud (S. INMUJERES, CONAPO, CDI (ed.); Primera). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
22. Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. In Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.academia.edu/36161731/Marcela\\_Lagarde\\_-\\_Los\\_cautiverios\\_de\\_las\\_mujeres.\\_Madresposas\\_monjas\\_putas\\_presas\\_y\\_locas.pdf](https://www.academia.edu/36161731/Marcela_Lagarde_-_Los_cautiverios_de_las_mujeres._Madresposas_monjas_putas_presas_y_locas.pdf)
23. Maidana, C. (2013). Migración indígena, procesos de territorialización y análisis de redes sociales. *REMHU: Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 21(41), 277–293. <https://doi.org/10.1590/s1980-85852013000200015>
24. Martínez, A., Tuñón, E., y Evangelista, A. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante

las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6(427), 301–316. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.427>

25. Navarrete, D. (2011). Becas , inclusión social y equidad en el posgrado. *XXXIII*, 321–330.
26. Navarrete, D. (2013). Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968–985. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300012>
27. Navarrete, D., y Gallart, M. A. (2018). ¿Mujeres indígenas con posgrado? Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Ciesas (2001-2016). En Mato, D. *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina* . <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>
28. Osorio, M. (2017). Understanding Girls' Education in the Yucatán Peninsula in Indigenous Maya Communities Implications for Policy and Practice. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583024.pdf>
29. Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad* Buenos Aires. Amorrortu
30. Piña, J. y Chávez, M. (2001). Valores de Género y trayectoria profesional de las académicas en la Universidad Autónoma Chapingo. En Hirsch, A. (Compiladora). *Educación y valores*, México, Ediciones Gernika
31. Quisaguano, P. (2018). Politización de la Educación Superior en Ecuador: mujeres indígenas y acceso. En Mato, D. *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina* <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>
32. Riquelme, S. (2018). Mujer estudiante indígena de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío. Análisis de los estancamientos, avances y desafíos en las políticas de éxito académico en carreras culturalmente hegemónicas . En Mato, D. *Educación Superior y Pueblos indígenas y*

Afrodescendientes en América Latina. <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>

33. Segura, C., y Chávez, M. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021–1045. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430002>
34. Segura, C., Soto, Y., y Castillejos, W. (2020). Mujeres indígenas: Relatos de experiencias en la universidad. In *Género y desigualdades en la globalización* (p. 153). Universidad Autónoma Chapingo.
35. Solís, P. (2017). Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad. In Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Conapred y CEPAL. [https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/DiscriminacionEstructuralAx .pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/DiscriminacionEstructuralAx.pdf)
36. Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu
37. UPOM. (2020). *Anuario estadístico*. Universidad Autónoma Chapingo. <http://upom.chapingo.mx/anuarios/>
38. Valle, O. (2018). *Estudios de posgrado y autonomía de las mujeres de los pueblos originarios en la UAGro*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Guerrero.

## **DATOS DE LAS AUTORAS.**

1. **Citlalli Melissa Segura Salazar.** Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Posdoctorante en Dirección de Centros Regionales Universitarios de la Universidad Autónoma Chapingo. México. Correo electrónico: [seguracitlalli@gmail.com](mailto:seguracitlalli@gmail.com) ORCID: [0000-0003-3649-8907](https://orcid.org/0000-0003-3649-8907)

**2. María Eugenia Chávez Arellano.** Doctora en Antropología. Profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Chapingo en el área de Ciencias Sociales. México. Correo electrónico [sociologica57@gmail.com](mailto:sociologica57@gmail.com) ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1149-706X>

**RECIBIDO:** 12 de enero del 2023.

**APROBADO:** 10 de marzo del 2023.