

ARTÍCULO

Personas indígenas y educación superior en México: una mirada crítica a la acción afirmativa en una universidad agronómica

Indigenous people and higher education in Mexico: a critical look at affirmative action at an agricultural university

ANABEL MARTÍNEZ LÓPEZ *

*Universidad Autónoma de Chapingo

Correo electrónico: anabel.martinez@ciestaam.edu.mx

Recibido el 24 de agosto del 2025; aprobado el 4 de marzo del 2026

RESUMEN

Este ensayo explora la intersección entre la pertenencia indígena y el acceso a la educación superior en México. A partir del caso de la Universidad Autónoma Chapingo, se examinan los avances y límites de la acción afirmativa, señalando que, pese a su intención inclusiva, pueden perpetuar nuevas formas de desigualdad académica. Se propone atender el reconocimiento de las desigualdades sociales y su efecto en la vida escolar, el acompañamiento a estudiantes en situación académica de riesgo y la transformación a una pedagogía intercultural con el fin de garantizar no sólo el ingreso, sino la permanencia de los estudiantes indígenas.

PALABRAS CLAVE: Desigualdad social; Estudiantes indígenas; Acción afirmativa; Interculturalidad; Educación agrícola

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT This essay explores the intersection between Indigenous belonging and access to higher education in Mexico. Based on the case of the Autonomous University of Chapingo, it examines the advances and limits of affirmative action, noting that, despite its inclusive intent, it can perpetuate new forms of academic inequality. It proposes addressing the recognition of social inequalities and their impact on academic life, supporting students at risk, and transforming them toward an intercultural pedagogy to ensure not only the admission of Indigenous students but also their retention.

KEYWORDS: Social inequality; Indigenous students; Affirmative action; Interculturality; Agricultural education

LA ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN GLOBAL

El concepto de acción afirmativa surge en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo xx. Aunque prácticas similares existían bajo nombres como *preferential treatment* o *positive action*, la expresión “*affirmative action*” apareció oficialmente en 1961 en la Orden Ejecutiva 10925, firmada por John F. Kennedy, que instruía a los contratistas del gobierno a “tomar acción afirmativa” para garantizar que los solicitantes fueran empleados sin discriminación por raza, credo, color o nacionalidad (Kennedy, 1961; Muñoz, 2022).

Durante la administración de Lyndon B. Johnson, el término adquirió un sentido más amplio. En su discurso de 1965 en la Universidad Howard, sostuvo: “No basta con abrir las puertas de la oportunidad. Todos nuestros ciudadanos deben tener la capacidad de atravesarlas” (Johnson, 1965). La política pasó así de prevenir la discriminación a remediar desigualdades históricas mediante medidas activas. En la teoría política, Thomas Nagel describió la acción afirmativa como “una política orientada a tratar con las consecuencias injustas de una historia injusta” (Nagel, 1973), vinculando el concepto con la noción aristotélica de *epieikeia* o equidad. Ronald Dworkin, en *Taking Rights Seriously* (1977), la entendió como una extensión del principio de igualdad de recursos, donde el Estado debe asegurar condiciones iniciales equitativas.

El debate sobre la acción afirmativa ha sido agudo. A nivel internacional, el término carece de una definición unívoca, pese a su reconocimiento desde 1968. En 2001, la ONU la describió como un conjunto de medidas temporales orientadas a corregir la situación del grupo al que están destinadas en varios aspectos de su vida social para alcanzar la

igualdad (Begné, 2012). Greenawalt (1983), como se citó en Santiago (2011), la refiere como intentos de traer a los miembros de grupos infrarrepresentados, usualmente grupos que han sufrido discriminación a un grado más alto de participación en determinados programas benéficos. Estas medidas pueden incluir cuotas de acceso, preferencias en procesos de admisión o contratación, programas de capacitación, subsidios especiales y otras estrategias que buscan nivelar el campo de juego para aquellos que han enfrentado discriminación sistemática.

Posner (1985) advirtió que su aplicación estricta podría derivar en “discriminación inversa”, mientras que Steele (1990) señaló que, sin políticas complementarias, podría reforzar la percepción de inferioridad en los beneficiarios. Pese a ello, la acción afirmativa o discriminación positiva es reconocida como una herramienta clave para promover la equidad y la justicia social y su implementación varía según el país y el contexto. Tiene una tradición muy larga en países como Estados Unidos, Australia, Canadá, India, Malasia, Sudáfrica, Irlanda del Norte y otros países europeos (Loureiro, Carvalho y Rodrigues, 2024). Pero particularmente se ha implementado en países con antecedentes de discriminación estructural, como Estados Unidos, Brasil, Sudáfrica, India, Canadá y México.

Estados Unidos es uno de los pioneros en la implementación de acciones afirmativas, especialmente en el ámbito educativo y laboral, con programas para corregir la discriminación histórica contra minorías raciales y mujeres (Thomas, 2025). La orden ejecutiva 11246 de 1965, firmada por el presidente Lyndon B. Johnson, marcó un hito al exigir a las instituciones que recibían fondos federales tomar medidas para eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades. Acto seguido, las universidades comenzaron a implementar criterios que consideraban el origen racial o étnico de los aspirantes como un factor adicional en los procesos de admisión, argumentando que la diversidad enriquece el ambiente académico y social

Un ejemplo es en el campo de la medicina. Valle *et al.* (2024) afirman que en las facultades de medicina, la implementación de acciones afirmativas permite que personas con diferentes orígenes y experiencias participen en la construcción del conocimiento académico, contribuyendo a la creación de un camino donde el perfil demográfico de la sociedad se representa en las comunidades médicas, de modo que al compartir identidad cultural o social con las comunidades que atienden, generan mayor confianza, legitimidad y sentido de pertenencia, tanto para ellos como para sus pacientes.

Bowen y Bok (1999) y Gurin, Dey, Hurtado y Gurin (2002) afirman que las aulas más diversas promueven el aprendizaje intercultural, el respeto por la diferencia, y habilidades sociales como la empatía y la cooperación; se amplían las redes de contacto, lo que tiene implicaciones para el empleo, el liderazgo y la participación cívica; muchos estudiantes de grupos beneficiados por la acción afirmativa se involucran en causas sociales, políticas o comunitarias, lo que refuerza su papel como agentes de cambio. Fischer y Massey

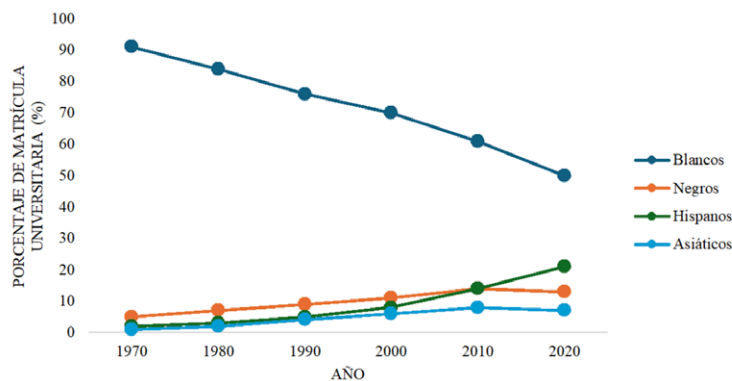
(2007) argumentan que incrementar la representación de profesorado perteneciente a minorías étnicas contribuye a contrarrestar el estigma de inferioridad académica que suele atribuirse a estos grupos, al evidenciar sus capacidades y logros dentro del ámbito universitario.

Uno de los criterios de acción afirmativa que se consolidó en EU desde los años 80 fue solicitar a los estudiantes escribir un ensayo personal que muestre cómo la raza o la etnicidad afectaron sus vidas (Thomas, 2025). El ensayo debe estar vinculado concretamente a una cualidad de carácter o una habilidad única que el solicitante puede aportar a la universidad para tener mayor probabilidad de ser aceptado. No obstante, tanto para los estudiantes de secundaria que aún no alcanzan la madurez cognitiva, como para los negros, indígenas y personas de color que provienen de escuelas de escasos recursos, es difícil redactar un ensayo convincente.

Los principales logros de la acción afirmativa en Estados Unidos se manifestaron en la diversificación del estudiantado universitario, al contribuir a incrementar significativamente la representación de afroamericanos, latinos, nativo-americanos y otras minorías en universidades y programas de posgrado (Bowen y Bok, 1999). Por ejemplo, en instituciones como el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) la proporción de estudiantes afroamericanos y latinos en la matrícula llegó a ser del 31% (Thomas, 2025). Tras la eliminación de la acción afirmativa, esta cifra disminuyó notablemente a un 16% en la clase entrante de 2024. Los datos del *National Center for Education Statistics* (NCES), obtenidos a través del sistema *Integrated Postsecondary Education Data System* (IPEDS), abarcan la mayoría de las instituciones de educación superior públicas y privadas que reciben financiamiento federal en Estados Unidos. Esta base permite analizar la evolución de la matrícula universitaria entre 1970 y 2020. La Figura 1 muestra esta evolución por grupo racial/étnico, evidenciando los efectos de las políticas de acción afirmativa en ese periodo.

La acción afirmativa facilita que estudiantes de minorías accedan a universidades de prestigio y logren graduarse con éxito académico y mejores oportunidades laborales. En UCLA, la tasa de graduación alcanza el 87 % para estudiantes hispanos, 83 % para afroamericanos y 93 % para estudiantes de primer ingreso y transferidos, superando el promedio nacional del 72 % en universidades públicas de investigación (College Tuition Compare, 2025). Aunque algunos estudiantes de minorías pueden presentar promedios académicos más bajos, tienden a graduarse con mayor frecuencia y obtener ingresos superiores que quienes asisten a universidades de menor prestigio (Meisel y Granger, 2022), evidenciando la efectividad de estas políticas pese a desafíos estructurales y contextos políticos adversos.

Figura 1. Evolución de la matrícula estudiantil en EE.UU. por grupo étnico en el periodo 1970-2020.



Fuente: elaboración propia con datos de National Center for Education Statistics (NCES).

En efecto, los sectores conservadores y algunos grupos asiático-americanos denunciaron que estas políticas podían afectar a candidatos igualmente calificados, priorizando identidad racial sobre méritos académicos, es decir, “discriminación inversa” confirmando la predicción de Posner (1985). Se criticó que la acción afirmativa prioriza la variable racial/étnica, dejando fuera otros ejes de desigualdad como clase social, género, origen migrante o discapacidad, que también limitan las oportunidades educativas. Como resultado de la presión de grupos conservadores y de un cambio en la composición ideológica de la Corte Suprema, a raíz de la llegada a la presidencia de Donald Trump durante su primer mandato (2017-2021), en 2023 la Corte eliminó los criterios raciales explícitos en las admisiones universitarias. El ascenso de Trump y sus nombramientos a la Corte Suprema posibilitaron un cambio doctrinal decisivo, desmontando décadas de justificación legal para la acción afirmativa y redefiniendo el alcance constitucional de la igualdad en EE.UU. Esta transformación no sólo refleja una postura jurídica, sino un cambio cultural y político conservador que trasciende a la presidencia de Trump y sigue marcando las políticas educativas y sociales en el país.

A un año de esta sentencia, como era de esperarse, varias universidades de élite han experimentado cambios demográficos significativos. El MIT, el Amherst College y la Universidad Tufts experimentaron una marcada caída en la matrícula de estudiantes afroamericanos e hispanos o latinos. En comparación con la clase de 2027, la clase más nueva del MIT vio una disminución en la matrícula de estudiantes afroamericanos/negros del 15% al 5% y latinos del 16% al 11%. En Amherst y Tufts, la matrícula de estudiantes negros disminuyó del 11% al 3% y del 7.3% al 4.7%, respectivamente (Thomas, 2025).

Tras el fallo de 2023, algunas universidades han enfatizado aún más en el ensayo personal, como una manera de comprender la trayectoria del solicitante, incluyendo cómo factores como la raza, el entorno o experiencias de vida, han influido en su desarrollo, siempre que se presenten como experiencias personales y no como una categoría racial *per se*.

Deleuze y Guattari (1988) utilizan los términos “calcificado” y “calcificación” para describir cómo fenómenos, desde las formas políticas hasta el lenguaje, se endurecen y se vuelven resistentes al cambio, concepto que se vincula con el “lock-in”. Este fenómeno, definido por Arthur (1989) y otros autores (David, 1985; Frank, 2007; Bui, Cameron y Zwaan, 2019), describe cómo incluso cambios menores en acuerdos institucionales pueden auto-reforzarse, generando trayectorias persistentes. Así, estructuras o prácticas pueden mantenerse vigentes no por ser óptimas o justas, sino por depender históricamente de condiciones previas que dificultan su transformación.

En la India, la política de acción afirmativa, conocida como política de reservas, se aplica en la legislatura, la educación y el empleo para mitigar la privación histórica de clases social y económicamente atrasadas (Nandi y Pathak, 2024). Aunque ha permitido que algunos grupos marginados mejoren sus condiciones económicas y accedan a educación superior, su impacto en la integración social es limitado debido a la discriminación persistente de los estratos superiores y la resistencia derivada del sistema de castas latente. Además, el estigma social y la obsesión por la meritocracia generan una tensión entre los “reservados” y los “merecedores”, dando lugar a un debate entre quienes defienden estas políticas como necesarias para corregir desigualdades históricas y promover pluralidad, y quienes las critican por potencial discriminación inversa y priorización del mérito académico (Chak, 2007; Nandi y Pathak, 2024).

En América Latina, las políticas de acción afirmativa se han ampliado más allá de lo racial, incluyendo género, discapacidad, identidad de género, orientación sexual y pertenencia a pueblos originarios, y su consolidación en leyes y constituciones se dio entre 1991 y 2012, manteniendo la lógica de medidas temporales y específicas para lograr igualdad real. En Brasil, estas políticas responden a desigualdades étnico-raciales históricas y persistentes, derivadas de 300 años de trabajo esclavo y un legado de predominio cultural blanco en un contexto multicultural (Loureiro *et al.*, 2024). Las políticas de acción afirmativa en educación en este país, como la Ley de ingreso a universidades e institutos federales, reservan plazas para negros, mestizos, indígenas y personas con discapacidad, incluyendo un 50 % de cupos para alumnos de escuelas públicas distribuidos proporcionalmente entre estos grupos. Estas medidas han ampliado el acceso a la educación superior para poblaciones históricamente excluidas, sin embargo, Loureiro *et al.* (2024) advierten que su evaluación no debe centrarse únicamente en la admisión, sino también en el éxito académico de los estudiantes, considerando índices de abandono y sus causas.

En Chile, durante la última década se han implementado algunas políticas de acción afirmativa para reducir la desigualdad en el acceso a las universidades más selectivas. En otros países de América Latina como Colombia, Argentina y México, también se han implementado programas de inclusión para afrodescendientes, comunidades indígenas y estudiantes de bajos ingresos en universidades públicas, personas en situación de vulnerabilidad en educación y empleo, mujeres, personas trans y otros grupos marginados.

La acción afirmativa permitió que estudiantes de grupos históricamente excluidos accedieran a universidades de prestigio, mejorando sus oportunidades laborales, económicas y de liderazgo, y contribuyendo a reducir parcialmente las brechas de ingreso, retención y graduación entre estudiantes blancos y minorías raciales. A pesar de estos logros, una de las limitantes de esta política es que no aborda las causas estructurales subyacentes, como la preparación desigual en educación básica y media, el racismo sistémico y las barreras socioeconómicas, lo que genera desafíos adicionales para los estudiantes admitidos, particularmente aquellos provenientes de contextos desfavorecidos, afectando su desempeño inicial en la universidad (Thomas, 2025).

La visión general de los estudios realizados sobre la efectividad de las políticas de acción afirmativa en el acceso a la educación, refleja que además del acceso, es importante considerar la persistencia de los estudiantes para asegurar su éxito dentro del sistema (Rivera del Río, Buendía y Pérez, 2021; Loureiro *et al.*, 2024; Corradi *et al.*, 2025), ya que la tasa de deserción entre los estudiantes que ingresan por sistemas de cuotas o programas de inclusión resultado de la acción afirmativa, es elevada en los primeros años. Rosemberg (2010) por su parte, señala que la perspectiva de la acción afirmativa en la educación no es sólo ampliar el acceso de los negros, indígenas y egresados de escuelas públicas a los niveles educativos, sino también su permanencia y éxito. Barbosa (2023) también sostiene que el análisis de tales políticas debe tener en cuenta entrar, permanecer y sentirse parte de las universidades públicas.

CASO DE MÉXICO

La presencia de minorías en la representación política en México se dio a partir de la reforma electoral de 1977. Sin embargo, la inclusión de grupos vulnerables como mujeres, indígenas, personas de la comunidad LGBT+ y migrantes, entre otros, en cargos de representación popular es un tema relativamente reciente en nuestro país que ha representado muchos retos. Las cuotas de género en México se institucionalizaron en 1996 con el Código Electoral de Instituciones y Procedimientos Electorales (Cofipe), que limitó a 70% las candidaturas de un mismo género, y culminaron en 2019 con la reforma constitucional de “Paridad en todo”, que estableció la representación igualitaria del 50 %. Estas medidas han fortalecido la presencia femenina en la política, evidenciada

en las elecciones federales de 2023-2024 con dos candidatas presidenciales, resultado de décadas de acciones afirmativas y cuotas de género (Garza, 2021; Esquivel, 2025).

Las cuotas indígenas obligan a los partidos a incorporar candidatos indígenas, fomentando la diversidad en la representación política. Asimismo, en las elecciones de 2020-2021, el INE amplió esta medida al exigir la postulación de candidatos indígenas, afrodescendientes, con discapacidad, de la diversidad sexual y migrantes, fortaleciendo la inclusión de sectores históricamente marginados (IECM, 2023). Sin embargo, su implementación ha mostrado irregularidades, ya que muchos diputados electos no pertenecen a etnias indígenas ni residen en sus comunidades (Cedillo Delgado, 2020, como se citó en Esquivel, 2025).

De ahí que es relevante la clara identificación de quién es una persona indígena. Ser indígena no se circunscribe únicamente al origen geográfico, implica también la consideración de otros elementos como la cultura, la identidad o la cosmovisión. Se reconoce a una persona como indígena cuando posee conciencia de su diversidad cultural, histórica y social, mantiene una identificación con su propia cultura y es aceptada por la comunidad indígena como miembro de la misma. Este enfoque basado en la conciencia de identidad indígena constituye un principio esencial tanto en la Constitución mexicana como en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (Gutiérrez y Valdés, 2015; Esquivel, 2025).

En el ámbito educativo, las acciones afirmativas se expresan en programas de admisión preferencial, becas y apoyos académicos dirigidos a grupos vulnerables, como estudiantes indígenas, personas con discapacidad y mujeres, destacando iniciativas como las Becas Benito Juárez y los programas para fomentar la participación femenina en áreas STEM, tradicionalmente dominadas por hombres debido a estereotipos y desigualdades de acceso. En este sentido, instituciones como el CONACYT (ahora SECIHTI) y la AMEXCID han impulsado becas en ciencia y tecnología que contribuyen a cerrar la brecha de género en la educación superior, lo cual se refleja en las cifras de la ANUIES, que muestran que las mujeres ya superan ligeramente a los hombres en los niveles de licenciatura (50.68%) y posgrado (54.43%) (Chávez, 2020).

Entre los programas que favorecen su acceso y permanencia en la educación superior, destacan las iniciativas de la UNAM y el modelo inclusivo de ingreso y apoyos asistenciales de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). No obstante, los jóvenes que se identifican como indígenas o hablan una lengua indígena aún enfrentan importantes obstáculos para ingresar a la educación superior, lo que ha motivado que universidades como Chapingo, en coherencia con su historia y misión, definan en su estatuto un perfil de aspirantes con preferencia hacia estudiantes del medio rural y de escasos recursos, contribuyendo a reducir estas brechas.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

La historia de la UACH se remonta a la fundación de la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), establecida el 22 de febrero de 1854 en el Convento de San Jacinto, Ciudad de México, como parte de los esfuerzos estatales por profesionalizar la agricultura y promover la educación científica orientada al desarrollo rural (Ovalles, 1981). En 1923, la institución fue trasladada a la ex Hacienda de Chapingo, Estado de México, con el objetivo de disponer de espacios amplios para la enseñanza práctica y la experimentación agrícola, consolidando su rol como formadora de técnicos e ingenieros agrónomos al servicio del país (Garmendia, 1983).

El proceso de transición de la ENA a la UACH atraviesa tres siglos y puede dividirse en cinco etapas. La primera, comprendida entre 1854 y 1880, se desarrolló en un contexto de inestabilidad política y militar que se mantuvo hasta la llegada del Porfiriato, periodo que introdujo una relativa estabilidad. Durante esta etapa, la institución se denominó Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria y ofrecía cursos de medicina veterinaria, especialmente vinculados al ejército, así como formación agrícola con títulos técnicos de agrimensor, mayordomo inteligente, administrador de fincas y perito agrícola, todos alineados con el modelo productivo de la hacienda como gran latifundio (Unidad de Producción Digital CIESTAAM, 2022).

Durante el Porfiriato, la ENA adoptó la influencia del positivismo como doctrina educativa, lo que condujo a una reestructuración curricular orientada a integrar el conocimiento científico en la formación de profesionales agrónomos. A partir de 1880, se sumaron nuevas carreras como Ingeniero Agrónomo e Ingeniero Agrónomo e Hidráulico, lo cual permitió a la institución participar activamente en los procesos de modernización del agro nacional, particularmente en aspectos como el uso del riego, la selección de semillas y la mecanización incipiente.

En 1914 la ENA fue cerrada debido a la Revolución Mexicana, y muchos de sus estudiantes, en particular de agronomía, se incorporaron a los ejércitos revolucionarios. Tras esta interrupción, la escuela reabrió en 1919, aunque ya sin las carreras vinculadas a la hacienda ni la de veterinaria, que más tarde pasaría a formar parte de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, consolidada en 1929 (Unidad de Producción Digital CIESTAAM, 2022). Con esta reorganización, la ENA se enfocó plenamente en la formación de agrónomos, quienes desempeñaron un papel técnico clave en el reparto agrario posrevolucionario, midiendo y organizando la distribución de tierras en todo el país (Garmendia, 1983). Este periodo corresponde a la tercera etapa de la institución (1920–1940), caracterizada por la figura del agrónomo agrarista, que, junto con los maestros rurales y las organizaciones campesinas, impulsó la transformación agraria nacional.

Hacia 1940 concluyó la revolución agraria a decir del más destacado ingeniero agrónomo Marte R. Gómez Segura (Reyes, Ortiz y Ocampo, 2008) y se abrió paso a la revolución agrícola. Con ello, la cuarta etapa se expresó de 1940 a 1965 -1973; en este periodo la escuela se incorporó a los esfuerzos de la llamada Revolución Verde, promoviendo un modelo tecnológico centrado en el incremento de la productividad agrícola mediante la especialización en áreas como fitotecnia, suelos, irrigación y control de plagas, la mecanización debió esperar hasta la década de 1980 para constituir la carrera de mecánico agrícola (Unidad de Producción Digital CUESTAAM, 2022). En este periodo se confrontaron dos modelos: uno orientado a la producción comercial con híbridos, riego e insumos industriales, y otro enfocado en la soberanía alimentaria, la producción campesina de temporal y el uso limitado de insumos (Ocampo y Reyes, 2008). Esta disputa, reflejada en la formación académica, la investigación y las políticas públicas, se mantiene vigente desde hace décadas.

El punto de inflexión en la historia de la institución se dio en 1977, cuando fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la Ley Orgánica que le otorgó autonomía plena y dio origen a la UACH. En 1978, fue aprobado el Estatuto Universitario, documento que rige hasta la actualidad la vida académica, administrativa y normativa de la universidad. Esta transformación marcó el inicio de la quinta etapa en la que se consolidó su carácter universitario, con una orientación integral hacia la investigación, docencia y vinculación social en el ámbito rural.

Uno de los resultados de la formación de esta universidad fue la salida del Colegio de Posgraduados. Sin embargo, después de más de 30 años ya se cuenta con una oferta educativa que incluye 27 licenciaturas, además de 27 programas de posgrado reconocidos en el Sistema Nacional de Posgrados de CONAHCYT, ahora SECIHTI (15 maestrías y 12 doctorados). La universidad también opera 21 centros e institutos de investigación, lo que reafirma su papel como referente nacional en la formación de especialistas en el desarrollo agropecuario y sustentable.

EL PROCESO DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN CHAPINGO

En México, la UACH se distingue por incorporar, desde su estatuto de 1978 un criterio de justicia distributiva en la admisión, al establecer la preferencia a estudiantes de escasos recursos y del ámbito rural, en su artículo 132 que a la letra dice:

“Para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural, tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión”.

Sin embargo, en sus primeras décadas esta política se aplicó de manera limitada, debido a la dificultad operativa de definir con precisión los criterios de “origen rural” y “escasez de recursos”.

El primer intento de inclusión social en la educación superior se dio al priorizar el ingreso de jóvenes “notoriamente pobres” provenientes de comunidades rurales, con preparación mínima en matemáticas y buena constitución física (Bazant, 1993). Sin embargo, dado que entre 1854 y 1880 la formación de los estudiantes estuvo subordinada al modelo hacendario, se generó una tensión entre la movilidad social de los estudiantes y la reproducción de jerarquías rurales. Así, la ENA operó a la vez como espacio de oportunidad educativa y como mecanismo de continuidad de las desigualdades, en un sistema que privilegió a hombres y sectores urbanos, en detrimento de mujeres e indígenas.

El gobierno veía la capacitación técnica como clave para el progreso económico, por ello, en 1907 se creó una ley que encargaba a la Secretaría de Fomento la responsabilidad de dar educación agrícola especial. Aunque en el discurso oficial se hablaba de oportunidades para “jóvenes pobres destacados”, en la práctica, la educación superior y técnica seguía beneficiando a una minoría urbana con recursos, especialmente en la capital. Los hijos de campesinos, indígenas y obreros tenían barreras económicas y geográficas para entrar a estas escuelas.

Bazant (1993) sostiene que, aunque se crearon leyes y programas para abrir el acceso, el impacto real fue limitado. Los cupos como “mínimo de cuatro estudiantes de escasos recursos por estado” en 1908 son un ejemplo de cuota mínima que no resolvía la desigualdad estructural. Este tipo de iniciativas estaban más orientadas a satisfacer las necesidades productivas del país que a un verdadero proyecto de inclusión social o cultural, lo que explica por qué la educación agrícola estaba diseñada más para modernizar el campo como negocio que para mejorar la vida de los campesinos.

La instauración del examen de admisión en 1923, junto con el criterio de “pobreza”, formalizó prácticas selectivas ya presentes desde el Porfiriato. En el contexto posrevolucionario, la educación fue proclamada como derecho social, pero el examen revelaba la persistencia de mecanismos de exclusión. Como advierte Bazant (1993), el discurso de justicia social coexistía con la lógica de la oferta limitada y la necesidad de filtrar el acceso. En este marco, la condición de “pobreza” resultaba insuficiente, pues superar una prueba de conocimientos exigente requería un capital educativo previo del que carecían la mayoría de campesinos e indígenas.

El dictamen de 1974 ante la Cámara de Senadores que dio origen a la UACH puede interpretarse como una respuesta a las limitaciones de inclusión identificadas por Bazant para el Porfiriato y persistentes en 1923. Al establecer un trato preferente para hijos de campesinos, la universidad reconocía el rezago histórico de este sector y transformaba las ayudas asistenciales en un mandato institucional con orientación social. Aunque la formación técnica mantuvo su énfasis productivista, se incorporó un

objetivo explícito de redistribución educativa, lo que significó una ruptura con el patrón selectivo previo.

En 1978 se mantuvo la orientación productiva de la educación técnica, pero con una diferencia sustantiva: la formación de agrónomos debía provenir del propio sector campesino. El estatuto de la UACH buscó romper normativamente con la exclusión histórica al combinar el examen de admisión con criterios sociales que priorizaban a campesinos y pobres, transformando la educación agrícola en un mecanismo de movilidad social y no sólo en un instrumento técnico del Estado.

A partir del levantamiento zapatista de 1994 y bajo la influencia de organismos internacionales interesados en ampliar el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, comenzaron a modificarse los criterios de ingreso universitario con el fin de otorgar un lugar prioritario a estudiantes indígenas y del medio rural. Este proceso adquirió mayor fuerza en el año 2000, en el contexto de la transición democrática con la llegada de Vicente Fox, cuando se impulsaron políticas de inclusión y multiculturalismo. En este marco, instituciones como la UACH, realizó un foro de consulta a la comunidad, reafirmando su vocación social y su misión histórica de atender a estudiantes del sector rural, plasmado en el Estatuto de 1978.

En este contexto, el Consejo Universitario estableció un sistema de cuotas que contemplaba i) cupos por entidad federativa para asegurar la representatividad nacional, ii) la asignación de 200 becas específicas para estudiantes indígenas, iii) la prioridad a jóvenes provenientes de escuelas agropecuarias o forestales, y iv) la región de procedencia (Pérez Samaniego *et al.*, 2017 como se citó en Rivera del Río *et al.*, 2021). En 2003 se buscó incorporar de preferencia dos estudiantes de cada etnia indígena que hablen su lengua natal siempre que tengan el promedio general de aspirantes seleccionados. Para 2004, el orden de prioridad era cubrir primero la cuota de etnia indígena con al menos cuatro aspirantes con la más alta calificación en el examen de admisión, seguido del criterio entidad federativa.

Los cuatro criterios de selección aplicados en este periodo mostraban una preferencia contrastante por dos directrices de selección, por mérito académico y por atributo y mérito académico. Dado que estos últimos contemplaban un número limitado de plazas, el incremento progresivo de la matrícula condujo a que la admisión por mérito académico adquiriera un peso cada vez mayor en la composición estudiantil.

Para 2007, el 88.3% de los estudiantes habían ingresado sólo por la vía de mérito académico, lo que implicó una sobrerrepresentación de estudiantes urbanos, especialmente de la Ciudad de México y el Estado de México, y una pérdida del carácter rural y nacional de la universidad (Rivera del Río *et al.*, 2021). Este fenómeno dio lugar a lo que Rivera y Buendía denominaron la “crisis del modelo meritocrático”. Si bien se garantizaba la entrada a quienes obtenían las calificaciones más altas, esto ocurría en un contexto profundamente desigual, donde el acceso a una buena educación media superior

no estaba distribuido equitativamente. La meritocracia, lejos de ser neutral, reproducía las ventajas de clase, ubicación y capital cultural de origen.

Ante esta crisis de representatividad y equidad, en 2008 la UACH adoptó un nuevo modelo con múltiples criterios de selección, producto de un trabajo de investigación-acción de catedráticos de la UACH. Este modelo buscaba recuperar el mandato del Estatuto Universitario que establece dar acceso a los sectores sociales más desfavorecidos y redimir el carácter nacional de la Universidad.

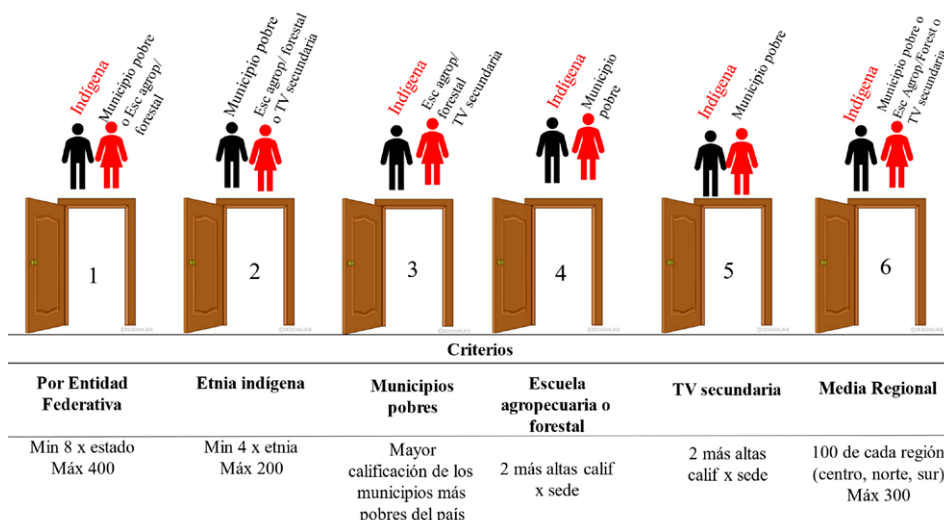
El criterio indígena, aunque presente de manera implícita desde los orígenes de la UACH como parte del enfoque rural, no fue reconocido explícitamente como categoría de admisión sino hasta etapas posteriores y con una cuota delimitada. En el periodo que se extiende hasta 1987, lo indígena era asumido como un rasgo más dentro del concepto amplio de ruralidad, sin una definición operativa (Schmelkes, 2006; Dietz, 2014). A partir de ese año, con una propuesta de reforma institucional, se inicia una transición argumentativa importante: se amplía la noción de ruralidad al considerar factores como la procedencia de escuelas telesecundarias o telebachilleratos y se empieza a reconocer el origen indígena como un criterio sociocultural relevante, aunque aún sin mecanismos claros de implementación. Finalmente, en 2008, con la reforma al modelo de ingreso coordinada por Rivera del Río, el criterio indígena se formaliza como una “puerta específica de acceso” dentro de la política de acción afirmativa de la universidad. Desde entonces, se establecieron procedimientos de autoadscripción, validación institucional y valoración de la diversidad lingüística y cultural como parte de una visión de justicia educativa intercultural.

Antes de aplicar los criterios del nuevo modelo y para respetar el mandato del estatuto universitario que dice que, *para ser estudiante elegible para ingresar a la universidad, el estudiante debe haber obtenido una calificación mayor o igual que la media nacional (MN)*, en un primer criterio se seleccionaba a todos los aspirantes que tuvieran una calificación igual o por arriba de la MN y de la media regional (MR) en el examen de conocimientos. El número que resultaba era significativo, pues casi un 50% de los estudiantes que aplicaban eran elegibles. Por ejemplo, suponiendo que la demanda de ingreso era de 15 mil estudiantes, la población elegible era 7.5 mil estudiantes contra una capacidad de atención de menos de 1,500. Por tanto, a partir de este *pool de selección*, se aplicaron una serie de criterios considerando siempre las más altas calificaciones en cada criterio y que estuvieran por arriba de la MN, lo que requirió abrir hasta seis “puertas de acceso” a la Universidad, tal como se muestra en la Figura 2.

Finalmente, después de cubrir la selección por los criterios anteriores, se selecciona a los estudiantes con las más altas calificaciones en el examen de conocimientos hasta completar 1375 preseleccionados, tomando en cuenta que el tope para preparatoria es de 1100 alumnos y para propedéutico 550.

La efectividad de selección de los criterios establecidos en la segunda, tercera y quinta puerta, incrementó las posibilidades de acceso de aspirantes que no hubieran sido elegidos utilizando solamente la calificación como único criterio de selección y claramente muestra el carácter incluyente de los criterios; es decir, los aspirantes al no ingresar por la primera puerta podrían hacerlo por la segunda, y así sucesivamente (Buendía y Rivera, 2010).

Figura 2. Modelo de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico UACH.



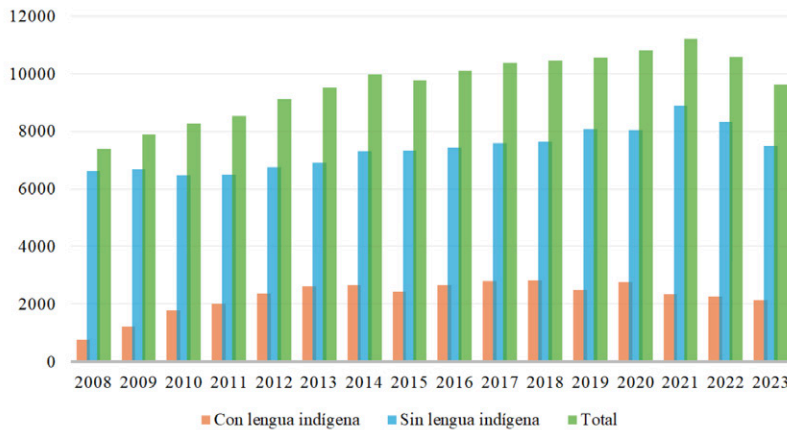
Fuente: elaboración propia con información de Chávez, 2020 y Rivera del Rio *et al.*, 2021.

Este modelo de ingreso a la universidad se convirtió en una política institucional para promover la equidad en el ingreso y romper con la meritocracia académica como la única vía para abrir las puertas a la educación media superior y superior a aquellos jóvenes que por su origen socioeconómico suelen ser excluidos. En efecto, el hecho de que cuatro de los seis criterios de ingreso se relacionen con el enfoque de acción afirmativa, sugiere una clara intencionalidad de privilegiar a esta población, lo cual se reflejó en un aumento significativo de estudiantes indígenas en la matrícula, pasando de 10.3% en 2008 a 25.5% en 2020 (Figura 3).

Es importante resaltar que México tiene un registro de 68 grupos lingüísticos, 364 variantes y 11 familias lingüísticas, y la UACH tiene alumnos provenientes de 47 grupos lingüísticos, por lo cual se puede afirmar que en Chapingo existe 69% de la diversidad lingüística del país (UPOM, 2023). Los estudiantes provienen en su mayoría de la región

sur y sureste del país, especialmente de localidades con altos niveles de marginación como los estados de Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Yucatán. Asimismo, la matrícula femenina indígena se ha incrementado en las últimas generaciones, representando alrededor del 40% del total del alumnado indígena (UPOM, 2023), lo cual sugiere que al privilegiar a las personas de mayor marginación, también las mujeres se ven beneficiadas.

Figura 3. Evolución de la matrícula estudiantil indígena en la UACH 2008-2023.



Fuente: elaboración propia con datos de UPOM (2023).

Una de las particularidades de la UACH es la gratuidad total de sus servicios, lo que la distingue de otras instituciones. Tras el ingreso, los estudiantes son evaluados en tres categorías: becado interno (BIN) (con dormitorio y todos los servicios asistenciales como alimentación, atención médica, lavandería, peluquería, etc.), becado externo (BEX) (con beca mensual y servicios asistenciales) y externo (para quienes viven cerca y cuentan con mejores condiciones económicas) (Chávez, 2020; Rivera Del Rio *et al.*, 2021).

Aunque el modelo de selección de la UACH favorece el ingreso de estudiantes con perfiles académicos, sociales, culturales y geográficos vinculados a sectores históricamente marginados de la educación superior, una vez admitidos se integran a un entorno académico y asistencial homogéneo que no considera sus particularidades ni pertenencia a distintos grupos sociales (Buendía y Rivera, 2010), lo que provoca que comiencen a experimentar las desventajas asociadas a su origen.

En efecto, los estudiantes provenientes de las regiones rurales más pobres, de comunidades indígenas y escuelas agropecuarias, no sólo obtienen el menor promedio de calificación para ingresar, sino que también son los que más ven frustrado su sueño de ser ingeniero agrónomo de Chapingo. Así lo demuestra el análisis realizado por Buendía

y Rivera (2018), quienes encontraron que los estudiantes provenientes de telesecundaria, de una etnia indígena y de municipios pobres, son los que presentan un promedio de calificación más bajo al ingresar y también una proporción de estudiantes con mayores bajas, es decir, con mayor índice de reprobación y por tanto de exclusión. Así, la tasa de deserción de los estudiantes ingresados en el periodo 2008-2013 fue de 68% para el criterio de municipios pobres, 55% para escuela agropecuaria o forestal y 50% para etnia indígena, comparado con el criterio entidad federativa que tiene el porcentaje más bajo en deserción escolar con 39%, lo que da cuenta de que la preparación previa del estudiante influye significativamente en el desempeño escolar, siendo el nivel medio superior y más específicamente en el primer año de inserción a la vida universitaria, donde se presentan los mayores niveles de deserción escolar (Rivera *et al.*, 2021).

A esta misma conclusión ha llegado Thomas (2025), quien destaca que las políticas de acción afirmativa no bastan por sí solas para garantizar la permanencia y el éxito académico de estudiantes provenientes de contextos marginados, y que es indispensable acompañarlas de apoyos institucionales sensibles a las condiciones sociales y educativas de origen que garanticen su permanencia y éxito académico. Asimismo, Fischer y Massey (2007); Pascarella y Terenzini, (2005) han demostrado que con el acompañamiento adecuado, las acciones afirmativas pueden incrementar significativamente las tasas de graduación. De hecho, en México ya se han diseñado programas de acompañamiento a los estudiantes indígenas, sin embargo, no han logrado perdurar en el tiempo. Un ejemplo es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIIES), impulsado por la ANUIES y aplicado en universidades como la UACH mediante una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas. En este marco, la principal línea de acción fue la tutoría, entendida como un mecanismo de acompañamiento académico y personal durante al menos un año, donde profesores y estudiantes avanzados apoyaban a los alumnos indígenas, particularmente en asignaturas de alta dificultad como matemáticas y, al mismo tiempo, ofrecían un espacio de apoyo emocional, con el objetivo de favorecer su adaptación y mejorar su rendimiento escolar (ANUIES y Fundación Ford, 2006; Rivera del Rio, 2020).

Algunos obstáculos que se presentaron, según el reporte de la ANUIES y Fundación Ford (2006), fue el lento desarrollo en el arranque y que la planta docente no se interesaba por apoyar la tutoría, razón por la cual esta acción recayó sobre los estudiantes sobresalientes. Aunque fue una buena iniciativa, el programa fue suspendido tras el cese de los recursos económicos que lo sustentaban y fue reemplazado por talleres remediales breves dirigidos a grupos completos, lo que supuso un cambio en la concepción del acompañamiento académico; no obstante, no existe evidencia empírica de su efectividad en la permanencia escolar; desde entonces, al menos en la UACH, no se han incorporado políticas institucionales preventivas más que correctivas, dentro de su estructura académica

y de apoyo, que estén específicamente orientadas al acompañamiento de estudiantes en situación académica de riesgo (Rivera del Rio, 2020; Rivera *et al.*, 2021).

Quizá las políticas de acción afirmativa en las diferentes universidades se han ceñido a una comprensión obsoleta y simplista de las relaciones étnicas y la justicia social, al intentar congelar estos conceptos en evolución en estructuras rígidas y mecánicas, contribuyendo con ello a la creación de nuevas formas de desigualdad (Grossi, 2025).

DE LA MULTICULTURALIDAD A LA INTERCULTURALIDAD

El análisis muestra que la política de acción afirmativa en la UACH ha favorecido la conformación de un espacio multicultural, aunque sin atender de fondo las causas estructurales de la exclusión socioeconómica. En la institución coexisten diversas culturas bajo un enfoque principalmente demográfico y programático, pero aún falta avanzar hacia un multiculturalismo ideológico-normativo que garantice igualdad real de derechos y deberes, condición necesaria para construir un multiculturalismo verdaderamente inclusivo (Loureiro *et al.*, 2024).

Ante las limitaciones del modelo multicultural observado en la UACH, la perspectiva internacional aporta un horizonte hacia la interculturalidad; organismos internacionales como la UNESCO subrayan que el verdadero tránsito hacia la interculturalidad debe darse a través de la educación, lo que implica transformar de manera integral, la vida escolar, la formación y capacitación de docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza, las interacciones entre los educandos y los materiales pedagógicos (Jablonska, 2010, UNESCO, 2016). La UACH, como institución con un alto porcentaje de estudiantes provenientes de comunidades indígenas, rurales y marginadas, enfrenta el desafío de hacer operativa la propuesta de educación intercultural planteada por la UNESCO, la cual exige no sólo reconocer, sino valorar y potenciar la diversidad cultural, lingüística y social. Para ello, es crucial repensar el perfil del profesorado y avanzar hacia una formación docente contextualizada, mediante programas de capacitación continua en pedagogías interculturales, sensibilización frente a realidades rurales e indígenas y la adopción de enfoques didácticos que valoren estilos de aprendizaje vinculados a saberes comunitarios y campesinos.

Autores como Banks (2015) y Chaika (2023) reconocen el profundo impacto de la diversidad cultural en los entornos educativos, mientras que Gay (2018), a través de su propuesta de enseñanza culturalmente receptiva (CRT), enfatiza la necesidad de integrar diversas perspectivas y pedagogías para atender a estudiantes de contextos marginados. En la misma línea, Holliday (2021) subraya la relevancia de comprender los matices culturales y los patrones de comunicación para favorecer intercambios significativos. Este

enfoque, sustentado en la pedagogía crítica, promueve la incorporación de las identidades y antecedentes culturales de los estudiantes al proceso de aprendizaje; así, Ladson-Billings (2014) y Chaika (2023) resaltan la adaptación del currículo y las estrategias docentes a estilos culturales diversos, mientras Chaika (2024) señala que el uso de textos y prácticas culturalmente relevantes fortalece el rendimiento académico, el orgullo cultural y el bienestar socioemocional, lo que demanda capacitación docente continua.

Hoy en día, un buen docente no se define sólo por sus conocimientos académicos, sino por su capacidad de aplicar habilidades personales, sociales y metodológicas en contextos interculturales. Guillén-Yiparrea y Ramírez-Montoya (2023) señalan que la colaboración intercultural se basa en tres competencias esenciales: comunicación, sensibilidad y responsabilidad intercultural, cuyo desarrollo debe ser integral en lo profesional y lo personal. En esta línea, los cambios del entorno educativo exigen del profesorado una actitud innovadora orientada a la educación inclusiva y al fortalecimiento de competencias comunicativas e interculturales.

CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVAS

La experiencia de las personas indígenas en la educación superior en México sigue marcada por profundas desigualdades estructurales que no se resuelven únicamente con mecanismos de acceso diferenciado. El análisis del caso de la UACH muestra que, si bien las políticas de acción afirmativa han abierto caminos importantes hacia la inclusión, también enfrentan límites cuando no se acompañan de transformaciones institucionales más profundas. La permanencia, el bienestar y el reconocimiento cultural del estudiantado indígena siguen siendo desafíos pendientes que requieren voluntad política, recursos sostenidos y enfoques pedagógicos más sensibles a la diversidad.

El debate plantea una cuestión fundamental: ¿debería mantenerse un entorno académico homogéneo que trate a todos los estudiantes por igual, o es necesario reconocer las desigualdades estructurales existentes y diseñar intervenciones diferenciadas, comenzando por la formación docente? O bien ¿crear espacios exclusivos para personas indígenas? De esta reflexión surge la interrogante central sobre cómo operacionalizar de manera efectiva la propuesta de educación intercultural planteada por la UNESCO. La tensión no reside únicamente en la diversidad cultural del estudiantado, sino en el papel que las instituciones educativas desempeñan, ya sea reproduciendo o desafiando las desigualdades sociales. En muchas ocasiones, la interculturalidad es reducida a expresiones folclóricas o celebraciones simbólicas que, si bien son importantes, terminan por invisibilizar los problemas estructurales de raíz. Como advierte Jablonska (2010), el riesgo de una “interculturalidad superficial” es que oculte la necesidad urgente de transformar el entorno pedagógico en su conjunto: desde la formación docente hasta los

materiales de estudio, pasando por la evaluación, la vida institucional y los mecanismos de apoyo diferenciado.

En el caso de la UACH, el reto consiste en ir más allá del reconocimiento simbólico de la diversidad y adoptar un modelo educativo que entienda la equidad no como trato igual sino como justicia distributiva, capaz de atender las diferencias sin reproducir desigualdades estructurales. Si bien Chapingo ya tiene una base de compromiso social y un modelo de inclusión educativa, avanzar hacia una verdadera educación intercultural requiere políticas institucionales activas y no sólo medidas compensatorias. No se trata sólo de adaptar el discurso, sino de transformar todo el entorno pedagógico. La UACH, por su misión y población estudiantil, está en una posición privilegiada para ser un referente nacional si asume esta transformación como parte central de su proyecto educativo.

Se abren así líneas de trabajo importantes: evaluar el impacto social real de las políticas de acción afirmativa en las universidades y con los alumnos, diseñar estrategias de acompañamiento pedagógico, académica y culturalmente pertinentes y construir comunidades universitarias más interculturales. Es imperante poner énfasis en el reconocimiento de las desigualdades sociales y su efecto desfavorable en la vida escolar. Así como reconocer la responsabilidad de la organización universitaria en la atención a las diferencias de origen de los alumnos, lo que permitirá diseñar estrategias de atención focalizada que incidan favorablemente en la permanencia y en el egreso de los estudiantes en situación académica de riesgo, para que una vez egresados, contribuyan al desarrollo personal, familiar, comunitario y nacional. De este modo, se refuerza el compromiso institucional con la justicia social y la transformación del campo mexicano.

LITERATURA CITADA

- ANUIES y Fundación Ford. (2006). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior: Memoria de Experiencias (2001–2005)*.
- Banks, James. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Barbosa, Jacira da Silva (2023). Da escola pública para a universidade pública: “Porque não é só entrar, é permanecer!”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 65, 1-21. <https://doi.org/10.24840/esc.vi65.651>
- Bazant, Milada (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Begné, Patricia (2012). Acción afirmativa: una vía para reducir la desigualdad. *Ciencia Jurídica*, 1(1), 11–16. <https://doi.org/10.15174/cj.v1i1.74>
- Bowen, William. G. & Bok, Derek. (1999). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bravo-García, E. (2024). Desigualdad social, pobreza y mortalidad infantil en México (2010-2020). *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 67(5), 52-63.

- Buendía Espinosa, Ma. Angélica y Rivera del Río, Roberto (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la educación superior*, 39(156), 55-72.
- Buendía, Espinoza. Ma. Angélica y Rivera del Río, Roberto (2018). “Entramos, luego ¿existimos?: Del ingreso a las trayectorias en la UACH”, en J.M. Corona y A. Buendía, *Desigualdad y pobreza* (pp. 273–310). México: Bonilla Artigas/UAM.
- Bui, B. T. Q., Cameron, M. P., & de Zwaan, L. (2019). Path dependence and the political economy of housing supply: Evidence from New Zealand. *Urban Studies*, 56(4), 767–787. <https://doi.org/10.1177/0042098018763966>
- Chaika, Oksana (2023). Cultural sensitivity and diversity training for foreign language teachers. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, (2 (24)), 396-410. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.396-410>
- Chaika, Oksana (2024). Intercultural communication in multicultural education: Strategies, challenges, and opportunities. *International Journal of Philology*. 28(1), 116-123. [http://doi.org/10.31548/philolog15\(1\).2024.012](http://doi.org/10.31548/philolog15(1).2024.012)
- Chak, Dhananjaya (2007). Affirmative Action in Indian Higher Education: Myths and Realities. *NALSAR Stud. L. Rev.*, 3, 1.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2008). “Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxvii, núm. 148, México, anuies.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía. *Revista CPU-e*, (31), 51-70.
- College Tuition Compare. (2025). *University of California-Los Angeles Graduation Rate*. <https://www.collegetuitioncompare.com/edu/110662/university-of-california-los-angeles/graduation/>. Consultado el 03 de mayo de 2025
- Corradi, B., Espinosa, D., Rodríguez, C. et al. (2025). Is Admission Enough? University Persistence of Students Admitted Through Affirmative Action Policies in Chile. *High Educ Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00393-w>.
- David, Paul A. (1985). Clio and the economics of QWERTY. *The American Economic Review*, 75(2), 332–337. <https://www.jstor.org/stable/1805621>
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Traducción de Brian Massumi. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Dietz, Gunther (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU-e*, (18), 172-181.
- Dworkin, Ronald (1977). *Taking Rights Seriously*. Harvard University Press.
- Esquivel Alonso, Yessica (2025). Acciones afirmativas en materia electoral: un camino para mitigar la subrepresentación de algunos grupos vulnerables. *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana De Derecho Constitucional*, 26(53), e19467. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2025.53.19467>
- Fischer, Mary J. y Massey, Douglas S. (2007). The effects of affirmative action in higher education. *Social Science Research*, 36(2), 531-549.
- Garmendia, Arturo (1983), *A 135 años de la ENA-UACH*, México, UACH. (1990), *Historia de la Escuela Nacional de Agricultura, 1854-1929*, México, UACH
- Garza López, Luisa Rebeca (2021). *Acciones afirmativas en el sistema electoral mexicano: ¿Un camino hacia la verdadera inclusión o una estrategia superficial?* Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca (IEEPCO)

- Gay, Geneva (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Grossi, Simona (2025). Ending Discrimination in Higher Education: Can Due Process Help Equal Protection Fulfill its Promise?. *Loyola Law School, Los Angeles Legal Studies Research Paper*, (2025-08).
- Guillén-Yparrea, Nicia y Ramírez-Montoya, María Soledad (2023). A review of collaboration through intercultural competencies in higher Education. *Cogent Education*, 10(2), 2281845.
- Gurin, Patricia, Dey, Erick, Hurtado, Sylvia y Gurin, Gerald (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard educational review*, 72(3), 330-367. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Gutiérrez, Chong, Natividad y Valdés, Luz María (2015). *Ser indígena en México. Raíces y derechos. Encuesta Nacional de Indígenas*. 1ra ed. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Coyoacán, México, D. F. 276 pp.
- Holliday, Adrian (2021). *Intercultural communication: An advanced resource book for students* (4th Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367482480>
- Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM). (2023). Cuadernillo de acciones afirmativas en la Ciudad de México: Proceso Electoral Local Ordinario 2023–2024. Recuperado de <https://www.iecm.mx/biblioteca-electronica-del-iecm/cuadernillo-de-acciones-afirmativas-en-la-ciudad-de-mexico-proceso-electoral-local-ordinario-2023-2024/>
- Jablonska, Aleksandra (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. S. Velasco Cruz y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, 25-62.
- Johnson, Lyndon B. (1965). Commencement Address at Howard University: “To Fulfill These Rights”.
- Joshua, Frank (2007). “Meat as a Bad Habit: A Case for Positive Feedback in Consumption Preferences Leading to Lock-In”. *Review of Social Economy*, 65(3), 319–348.
- Kennedy, J. F. (1961). Executive Order No. 10925: Establishing the President’s Committee on Equal Employment Opportunity. *Federal Register*, 26, 1977. Publicado en el *Federal Register* el 8 de marzo de 1961.
- Ladson-Billings, Gloria (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Loureiro, Armando, Carvalho, Carina y Rodrigues, Marta de Oliveira (2024). Affirmative Action for Black, Indigenous and Quilombola Students at a Brazilian University. *Societies*, 14(9), 189.
- Mateo-Berganza Díaz, María Mercedes, Rucci, Graciana, Amaral, Nicole, Arias Ortiz, Elena, Becerra, Laura, Bustelo, Monserrat, Cabrol, Marcelo, Castro, Juliana, Caycedo, Juanita, Duryea, Suzanne, Groot, Bibi, Heredero, Elena, Hincapie, Diana, Magendzo, Adrián, Navarro, Juan Carlos, Novella, Rafael, Rieble-Aubourg, Sabine, Rubio-Codina, Marta, Scartascini, Carlos, y Vezza, Evelin (2019). The Future is Now: Transversal Skills in Latin America and the Caribbean in the 21st Century. <https://doi.org/10.18235/0001950>
- Meisel Roca, Adolfo y Granger Serrano, Angela (2022). El éxito de los pilos: un estudio de caso. *Revista de Economía del Rosario*, 25(1), 1-38. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.11409>
- Muñoz Cruz, Héctor (2022). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Nagel, Thomas (1973). Equal Treatment and Compensatory Discrimination. *Philosophy & Public Affairs*, 2(4), 348–363. <http://www.jstor.org/stable/2265013>
- Nandi, Emon y Pathak, Biney K. (2024). Affirmative Action in Indian Higher Education. *International Higher Education*, (117), 18–19. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/17515>
- Ocampo Ledesma, Jorge y Reyes Canchola, Rosaura (2008). Introducción en Apuntes de genética. En: Taboada, E. (1938). Escuela Nacional de Agricultura. Chapingo, Mex.
- Ovalles Quintana, Trina María (1981). Historia de la Universidad Autónoma de Chapingo. Artes y humanidades. UNAM. Tesis de maestría.
- Pascarella, Ernest T. y Terenzini, Patrick T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Posner, Richard A. (1983). *The economics of justice*. Harvard University Press.
- Reyes Canchola, Rosaura, Ortiz Martínez, Guillermo y Ocampo Ledesma, Jorge (2008). *Agrónomos. Maestros e investigadores del campo mexicano*. Universidad Autónoma Chapingo.
- Rivera del Río, Roberto, Buendía, Angélica y Pérez, Ana Beatriz (2021). *Entre la desigualdad y la meritocracia: rutas y huellas de la equidad* (1.ª ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rivera del Río, Roberto. (2020). Departamento de preparatoria agrícola III Informe 2019-2020. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Rosemberg, Fúlvia (2010). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *Racismos: olhares plurais*. Salvador: UFBA, 93-127.
- Santiago Juárez, Mario (2011). *Acciones afirmativas*. Primera edición, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México, DF.
- Schmelkes, Sylvia (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista Prelac*, 3, 120-127.
- Steele, Shelby (1990). *The content of our character* (Vol. 120). New York: St. Martin's Press.
- Thomas, Billy (2025). Affirmative action—a crack in the door to higher education. *The Annals of Family Medicine*, 23(1), 73-78.
- UNESCO (2016). *World Social Science Report 2016: Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245995_spaUNESDOC+15
- Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). (2023). Universidad Autónoma Chapingo. Estadísticas institucionales. Anuario 2023.
- Unidad de Producción Digital CIESTAAM. (2022, febrero 22). Historia de la ENA UACH, Chapingo 2022 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vMLqS-2OZfA>
- Valle, Adriana Polachini, Hamamoto Filho, Pedro Tadao, Marco, Gustavo Noe, Ferras, Giulia, Dias, Rafael Texeira y Boas, Paulo José Fortes (2024). Academic performance of Medical students benefited by affirmative action. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 48, e047.
- W. Brian, Arthur (1989). Competing technologies, increasing returns, and lock-in by historical events. *The Economic Journal*, 99(394), 116–131. <https://doi.org/10.2307/2234208>