

## LA INCLUSIÓN DE ALUMNAS DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL: EJEMPLO DE ACCIÓN AFIRMATIVA

### INDIGENOUS STUDENTS' INCLUSION IN A RURAL NORMAL SCHOOL: EXAMPLE OF AN AFFIRMATIVE ACTION

Ana **Arán-Sánchez**<sup>1</sup> y Vera Lucía **Ríos-Cepeda**<sup>2</sup>

#### Resumen

El acceso a la educación superior para la población que forma parte de un pueblo originario es una problemática presente y relevante en el sistema educativo mexicano. Para atender esa situación, se han diseñado e implementado programas de acción afirmativa en distintas universidades con el propósito de reconocer la diversidad cultural y lingüística, estableciendo medidas para el acceso y permanencia de estudiantes indígenas. En el artículo que se presenta a continuación, se documenta la política inclusiva para alumnas de pueblos originarios llevada a cabo en una escuela normal rural formadora de maestras ubicada en el norte de México. La temática se analiza desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, utilizando el método de estudio de caso, el cual emplea una encuesta cualitativa a través de un cuestionario para conocer las características sociodemográficas

de las estudiantes de las generaciones desde el 2017 que comenzó el programa hasta el año 2021. Los resultados evidencian los logros que ha favorecido esta acción, tales como el establecimiento de medidas de acceso de poblaciones vulnerables a la educación superior, así como el reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural; así como la necesidad de dar seguimiento a este tipo de políticas inclusivas.

**Palabras clave:** pueblos originarios, inclusión, acción afirmativa, educación normal.

#### Abstract

Higher education access for native people is a relevant and current issue in Mexico's educational system. To address that situation, affirmative action policies have been implemented in different universities in order to recognize cultural and linguistic diversity,

<sup>1</sup> Docente e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" en Saucillo, Chihuahua. Autor de correspondencia: ana.aran.sanchez@gmail.com

<sup>2</sup> Docente e investigadora en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" en Saucillo, Chihuahua.

establishing measures to guarantee the access and permanence of indigenous students. This article documents an inclusive policy for indigenous students implemented in a rural normal school for future teachers located in the north of Mexico. The topic is analyzed from a qualitative approach and the interpretative paradigm, using the case method study with qualitative poll through a questionnaire to determine sociodemographic characteristics of students since the 2017 generation when the program started until the

year 2021. The results show the achievements that this action has favored, such as the establishment of measures that guarantee vulnerable population access to higher education, as well as the acknowledgement of linguistic and cultural diversity. Also, the need to monitor these types of inclusive policies.

**Keywords:** native people, inclusion, affirmative action, normal education.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo al Artículo dos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, esta nación es un país “con una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (2020, p. 2). A su vez, el Artículo tres, el cual trata el tema de la educación, el cual contempla, entre otros aspectos: la impartición de una educación plurilingüe basada en el respeto, inclusiva con el principio de accesibilidad, e intercultural al promover la convivencia armónica e inclusión social.

Sin embargo, el acceso y permanencia a la educación superior es algo muy distante para la mayoría de los jóvenes de nuestro país, asunto que se agrava todavía más en el caso de los que pertenecen a un pueblo originario, debido a cuestiones económicas, políticas, geográficas, culturales y lingüísticas (Santa, 2017).

En México existen diferentes instituciones a nivel superior que tratan de atender esta problemática. Por un lado, están las universidades interculturales, creadas en el 2001 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), con un enfoque de interculturalidad para todos (Hidalgo, 2017); las cuales buscan incluir a una población vulnerable a la vez que se reconoce la diversidad cultural y la interculturalidad (Didou, 2018). Están también las Escuelas Normales Interculturales, cuyo propósito desde el año 2000 es formar a profesores de educación preescolar y primaria que puedan ejercer la docencia en el medio indígena (Santa, 2017).

Finalmente, encontramos las universidades que implementan lo que se conoce como acciones afirmativas, las cuales se centran en “la afirmación y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística y las demandas de amplios sectores indígenas que exigen terminar con la desigualdad social y la exclusión” (Bermúdez, 2016, p. 81). Son proyectos que realizan “medidas diferenciales para

el acceso, permanencia y la graduación de estudiantes indígenas” (Ossola, 2016, p. 61).

Esta última modalidad es el tipo de política que ha implementado la Escuela Normal “Rural Ricardo Flores Magón”, ubicada en el municipio de Saucillo en el estado de Chihuahua, México, esta institución formadora de docentes fue fundada en 1931, es exclusiva para mujeres y en ella se imparten los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria. Como el resto de las escuelas normales rurales del país, funciona como internado para estudiantes de bajos recursos.

Desde el año 2017, se abrieron 15 espacios en la licenciatura de educación primaria exclusivos para aspirantes pertenecientes a un pueblo indígena, quienes tenían que demostrar el dominio de su lengua materna a través de alguna institución oficial (Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas, Autoridades indígenas o la Secretaría de Cultura, entre otras), además de cumplir con los demás requisitos y de presentar un examen de admisión. Para el ciclo escolar 2018-2019 los espacios se amplían a 20, manteniendo ese número en la convocatoria de 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022.

Esta acción ha sido uno de los más evidentes logros para el fortalecimiento de los procesos de inclusión y promoción intercultural en la escuela normal, y en ese sentido ha sido una institución pionera cuyo caso es digno de analizar. En este trabajo, se describe el programa de acción afirmativa implementado en esta institución, a través de los datos de ingreso por generación: número de alumnas, estado de procedencia y grupo originario de pertenencia. Se analiza la evolución y cambios en la distribución de estos aspectos desde que comenzó esta iniciativa inclusiva en el año 2017 hasta el 2021, estableciendo a su vez comparaciones con el resto de la población estudiantil de la escuela.

Las acciones afirmativas diseñadas e implementadas en la educación superior, tienen un marco legal que las amparan. A nivel nacional, Tirzo (2019) indica que es obligación del Estado mexicano ofrecer una educación que contemple la pertinencia cultural, lo cual está plasmado en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Por otro lado, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), señala en su Artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (p.3).

También se destaca la Ley General de Educación (2019), ya que en varios de sus apartados abarca el tema de la educación para estudiantes de pueblos

originarios. Por ejemplo, el Artículo 14 versa sobre la participación de las comunidades indígenas en la creación de los planes y programas, mientras que el 30 indica la importancia de reconocer a la nación como plurilingüe, respetando los derechos lingüísticos de la población. A su vez, el artículo 48 señala la necesidad de garantizar una educación que priorice la inclusión de los pueblos indígenas y los grupos sociales más desfavorecidos, lo cual se relaciona con el 76, que establece que es responsabilidad del Estado generar las condiciones adecuadas para que la población indígena ejerza su derecho a la educación. Finalmente, comentar que hay todo un capítulo, el sexto, que trata el tema de la educación indígena.

En el ámbito internacional, otro referente relevante es la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), la cual establece en el Artículo 14 el derecho de la población indígena a acceder a todos los niveles de educación sin discriminación y, cuando sea posible, en su lengua materna. A su vez, encontramos la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI promulgada por la UNESCO (1998), la cual establece en su Artículo tercero lo siguiente:

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones (p. 103).

Alcántara y Navarrete (2014), señalan la relación estrecha que existe entre la inclusión, la equidad y la cohesión social en nuestra sociedad, en la que la brecha socioeconómica y cultural marca diferencias étnicas que generan discriminación en las poblaciones vulnerables, como los pueblos indígenas. En este sentido, se considera relevante abordar el concepto de inclusión, para después puntualizar un término derivado de este, el de acción afirmativa.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) citados en Mendoza (2017), definen inclusión como “una propuesta que se interesa en todos los estudiantes y en combatir las barreras que contribuyen con todas las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento escolar a partir de prácticas, disposiciones, sistemas y estructuras que expresan dichos valores” (p.56). De acuerdo a la UNESCO (2005), este término permite responder a las diversas necesidades que presentan los estudiantes, reduciendo su exclusión del sistema educativo (Alcántara y Navarrete, 2014).

Flores (2016) menciona que el sistema educativo mexicano excluye a los estudiantes indígenas y población rural, tanto en los planes y programas como en las estructuras y mecanismos de los centros educativos. Por su parte, Velasco (2010), menciona que son pocos los estudiantes que logran entrar al nivel

superior, pero son aún menos los que terminan sus estudios. Esto lo atribuye a que tienen pocos recursos económicos para mantenerse, pero también al reto que implica adaptarse a un contexto ajeno, en el cual su diferencia cultural está muy marcada, señalando que:

Pero aun cuando la condición étnica no sea un obstáculo que imposibilite a los estudiantes a permanecer y terminar su carrera, el hecho es que, en muchos casos, el éxito de terminar apropiadamente muchas veces es a costa de tener que negar su condición indígena o de sobrellevarla como si se tratara de un lastre o de una vergüenza de la que no se habla o se habla muy poco (p. 2558).

Respecto al término de acción afirmativa, Bermúdez (2016) las concibe como actos para “generar condiciones de acceso y permanencia de sectores poblacionales excluidos de la educación formal y los niveles de educación superior” (p. 81). Mientras que Silva-Goncalves, Dulleck, Hing, Schaffner y Whyte (2016) explican que la desventaja que esta población tiene, está influenciada por su contexto socioeconómico, así como antecedentes históricos de prácticas discriminativas.

Uno de los propósitos de las políticas de acción afirmativa, es ampliar el ingreso a la educación superior para la población vulnerable o marginada (Lloyd, 2016). Davinson (2017) menciona que estas prácticas “poseen un fundamento compensatorio, apuntando nivelar, reforzar y complementar las diferencias en las condiciones de entrada de los estudiantes a los sistemas educacionales” (p. 139).

Velasco (2010) resalta que las políticas de acción afirmativa deben de generar que las diferencias culturales se vivan y visualicen, para no seguir negándolas. Y advierte que pueden visualizarse como “un proceso de cambio de la identidad y pertenencia étnica de los estudiantes indígenas, mediante el cual son convertidos a una condición que les proporciona una nueva identidad profesional y una nueva pertenencia cultural que ya no es la de su origen” (p.2576). Por otro lado, Santana (2017) señala que la experiencia universitaria de los estudiantes indígenas es variada: para algunos es negativa porque dejan a un lado sus tradiciones y costumbres, mientras que para otros resulta algo enriquecedor por los conocimientos que adquieren y el fortalecimiento de su identidad cultural.

Así mismo, Ossola (2016) explica que el acceso a la educación superior no garantiza la conclusión de los estudios ni la inmersión en el campo laboral, aspecto que abarca a la juventud latinoamericana en general, pero de manera especial a la población en desventaja estructural como los indígenas.

A continuación, se rescatan una serie de investigaciones relacionadas con el tema de estudio. En el análisis que Lloyd (2016) realiza acerca de la década de políticas de acción afirmativas en Brasil, encuentra que “los beneficiados están logrando mejores resultados de lo que muchos habrían predicho, por lo menos en términos numéricos” (p. 27), lo cual es un punto a favor en contra del argumento del impacto negativo que las cuotas tiene en las universidades. Evidentemente, la

evaluación de estos programas no debería reducirse a un estudio cuantitativo, sino que se recomienda incluir las percepciones y experiencias del estudiantado.

Ossola (2016), también explora la misma temática, pero en Argentina. Uno de sus hallazgos más relevantes, es su señalamiento de que este tipo de programas que se llevan a cabo en su país, se dan en espacios con pocos o nulos antecedentes en cuanto a la valoración de la diversidad lingüística y cultural. También en este país, Lujan, Soto y Rosso (2018) exploran la inclusión de estudiantes indígenas en la universidad, pero lo hacen a partir de las experiencias de los alumnos. Entre las vivencias que ellos relatan, está la dificultad de adaptarse a un contexto diferente al de su comunidad, así como un ritmo de estudio más acelerado, para el cual deben de adquirir nuevas estrategias.

Por su parte, Davinson (2017) relata la experiencia de la acción afirmativa de estudiantes indígenas mapuche en una universidad chilena. Concluye que se logra una inclusión tanto académica como cultural en los alumnos, a través de un modelo sociocultural que involucra a estudiantes tutores. En el caso de la investigación de Espinosa (2017), se analizan las ofertas y experiencias de los indígenas amazónicos en Perú, haciendo énfasis en los programas de acción afirmativa con sistemas de cuotas de admisión o a través de becas especiales. Señala que se registra un alto índice de abandono escolar en los estudiantes indígenas, y explica que la causa es la falta de mecanismos de apoyo y seguimiento especializados para acompañar a estos estudiantes.

En su análisis sobre el caso de un estudiante indígena mexicano que fue dado de baja de la licenciatura que cursaba por considerar que no dominaba el español, Bermúdez (2016) señala la falta de reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, y critica que las acciones afirmativas se centren en los estudiantes indígenas, sin capacitar a los docentes y trabajadores de la educación en aspectos tan esenciales como la discriminación y el racismo.

## **MÉTODO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

El enfoque que se utiliza en este marco de investigación es cualitativo pues una de las características de éste, es que se guía por áreas significativas de investigación, se desarrollan supuestos iniciales, en el desarrollo y al concluir la recopilación de datos a investigar. Estas actividades en el enfoque cualitativo orientan y dirigen el descubrimiento de los cuestionamientos transcendentales a investigar. Existe una dinámica entre los hechos y la interpretación de estos que permite observar un proceso cíclico donde las secuencias varían con cada particular estudio.

En la investigación interpretativa es inminente retomar los estudios previos para llegar a un análisis de datos importante, como describen Denzis y Lincon (2000). “dentro del enfoque cualitativo existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, pero en todos ellos hay un común denominador que podríamos situar en el concepto de patrón cultural” (p.17), esto implica que cualquier cultura o sistema social tiene una metodología particular para comprender los eventos o situaciones culminantes, la visión de mundo y el análisis de la conducta humana que se ubican en el centro del estudio cualitativo son realidades sujetas a cambios, son estados dúctiles con marcos referenciales en el acto social transmitidos principalmente por la experiencia personal.

Es preciso mencionar que la recolección de datos sin medición numérica rigurosa o de alcance correlacional o explicativo es la apropiada, puesto que las experiencias escolares y las actividades de la comunidad y que se implementan para el análisis de los procesos y resultados gozan de cualidades a partir de un registro numérico como base para la descripción e interpretación del fenómeno, por tanto en las actividades a analizar se desglosan una serie de circunstancias que favorecen las cualidades de la investigación.

Este estudio de caso, donde se analiza el ingreso de las alumnas de pueblos originarios a la educación superior, en la formación docente, específicamente, desde los procesos de inclusión y atención a la diversidad, el plurilingüismo y la interculturalidad, se hace una recopilación de datos de ingreso y se contrasta con las experiencias de inclusión de los procesos educativos en la educación normal, poniendo en discusión la función de la escuela normal rural como espacio integral de desarrollo profesional.

Las técnicas e instrumentos utilizados para este estudio fue la encuesta cualitativa con un cuestionario para conocer las características de las mujeres de grupos originarios que ingresaron a la educación superior en la Escuela normal Rural en el estado de Chihuahua, en las generaciones 2017-2021 de la Licenciatura en Educación Primaria.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

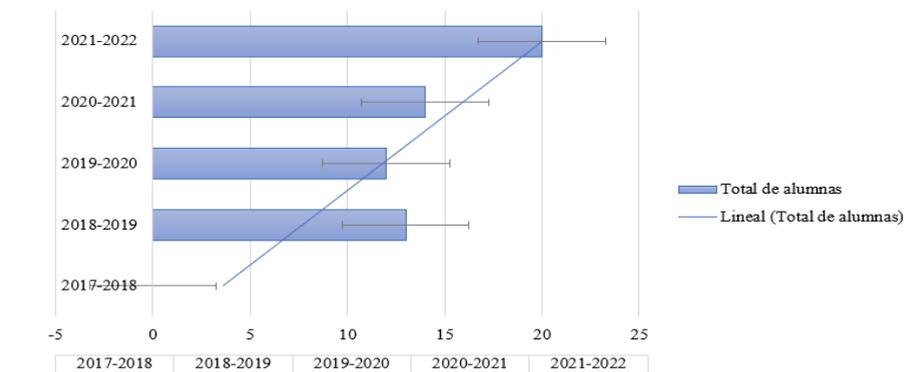
Los procesos de inclusión, como generadores de ambientes sanos y esenciales para el desarrollo educativo dependen de diversos factores, como el económico, cultural, político, entre otros, sin embargo, con el impulso de propuestas donde se manifiesta la incorporación de estudiantes mujeres pertenecientes a pueblos originarios, ayudan a visibilizar las áreas desatendidas, mostrando una ruta para las escuelas normales, donde el primer principio de la inclusión debe atenderse: el acceso.

La visión que emane de los procesos interculturales representa un movimiento crítico que se respalda en los fundamentos constitucionales y se puede ver ampliado si se asegura el ingreso a las escuelas de educación superior en el país, siendo que “el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior” (H. Congreso de la Unión, 2020, p. 32).

Sin embargo, las barreras que existen entre la formación inicial docente y las mujeres indígenas aún representan pautas de atención, las cuales deben ser analizadas para resarcir la discriminación, el rezago y la deserción, esto, es síntoma de exclusión y se desarrolla con base en situaciones específicas relacionadas con la política que rige la misma educación y por lo que exige sensibilidad contextualizada desde una perspectiva comunitaria e intercultural.

En la educación normal, en las generaciones se ha manifestado una permanencia entre el número de mujeres que ingresan y la generación en la que lo hacen, mostrando que los aspectos o situaciones culturales en los que se desarrollan, es decir, las costumbres y tradiciones que han adquirido a lo largo de su vida y experiencia no son un impedimento para la profesionalización. Es por ello que la Ley General de Educación (2019) señala que es obligación del Estado generar las condiciones óptimas y garantizar la inclusión, para que las personas indígenas ejerzan su derecho a la educación.

Las estudiantes, de las comunidades rurales e indígenas que pertenecen a grupos originarios, han optado por su ingreso a la educación superior en la escuela normal, previendo que es un espacio profesional con desarrollo humanista, desde el carácter de la educación rural, desde sus distintos ejes, han encontrado un lugar de respeto a su cultura y desarrollo personal, alejándose de sus comunidades y desafiando a su cultura y tradiciones.

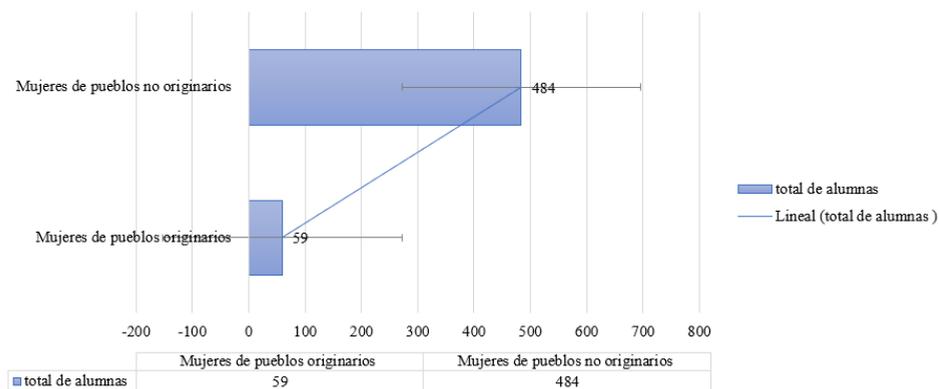


**Figura 1.** Total de ingreso generacional.

Esta permanencia, promueve que la cultura de la inclusión y el aprecio por la interculturalidad sea un factor determinante para la promoción de relaciones interpersonales basadas desde una cultura de respeto, fuera y dentro de las acciones y tareas académicas entre las estudiantes dentro de la comunidad escolar y fuera de ella. De esta manera se favorece el cumplimiento del Artículo tres de la constitución mexicana, al contemplar una educación basada en el respeto, la accesibilidad y la convivencia armónica a través de la inclusión social.

Este hecho, posibilita además que las mujeres que se encuentran en comunidades rurales y serranas en pueblos originarios puedan visualizar una alternativa de superación personal y profesional, puesto que, así como la convivencia educativa desde el carácter formativo incide en su contexto inmediato, también la convivencia familiar repercute en las interacciones sociales de los alumnos, el trato que se le da a las personas con quienes se convive a diario es reflejo de las normas que se inculcan, como lo menciona Costa (2016): “la convivencia se aprende, es más, es un duro y prolongado hasta podría decirse, interminable aprendizaje en la vida de todo sujeto” (p.23), por tanto, la convivencia en familia y dentro de la comunidad recae en los procesos interactivos entre educación, y contexto.

Aunque la difusión y los esfuerzos de ingreso han sido un punto de partida para la promoción de la inclusión en la educación normal, desde la primera generación de ingreso en el 2017, han habido 74 mujeres que han logrado su ingreso a la educación superior para la formación inicial docente, sin embargo, actualmente, en la generación 2018 al 2022 las 59 personas que representan a las mujeres de pueblos originarios no son una muestra representativa, por lo que las escuelas normales, específicamente las normales rurales, tienen un área o foco de atención muy importante, para garantizar el ingreso, el aprendizaje, la promoción y egreso de la comunidad de pueblos originarios.



**Figura 2.** Cantidad de mujeres de pueblos originarios.

Este hallazgo se relaciona con lo establecido por Santa (2017), cuando señala que el acceso y permanencia en la educación superior es algo extremadamente complejo para la población indígena. A pesar de la contradicción cultural que las alumnas enfrentan por salir de sus espacios, permanecen activas en el desarrollo de los quehaceres escolares, sin embargo, el número total de mujeres de pueblos originarios no representa un porcentaje significativo en comparación al total de mujeres que no pertenecen a pueblos originarios, por lo que, se detecta un área de oportunidad, en el acceso que dé continuidad a las condiciones de permanencia y promoción, mismos que son rasgos de los efectivos procesos de inclusión.

Desde la primera generación de mujeres de pueblos originarios que ingresó a la Escuela Normal para sus estudios de Formación Inicial Docente en el 2017-2018, se muestra que las 15 estudiantes pertenecen a dos entidades federativas diferentes, Chihuahua y Durango, y a dos grupos indígenas diferentes: Tarahumara y Tepehuan, sin embargo, en el 2018-2019 se aprecia un aumento puesto que son tres entidades federativas: Chihuahua, Durango y Sonora, incrementando el grupo indígena Mayo.

En la generación 2019-2020 se amplía el ingreso a tres entidades federativas más: Guerrero, Oaxaca y Veracruz, incorporándose tres grupos indígenas: Tlapaneco, Zapoteco y Chinanteco. En el 2020-2021 permanecen alumnas a las cinco entidades federativas mencionadas y de igual manera permanecen los cinco grupos indígenas y se agregan dos en esta generación, el grupo indígena Mixteco y Pima, de los estados de Oaxaca y Sonora respectivamente, y finalmente en el ingreso de la generación 2021-2022 ingresan mujeres de los grupos indígenas: Tarahumara, Tepehuan, Náhuatl, Pima y Mayo, de los estados de Chihuahua, Durango, Guerrero y Sonora. De esta manera, esta política inclusiva cumple con la afirmación y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de estos grupos originarios (Bermúdez, 2016).

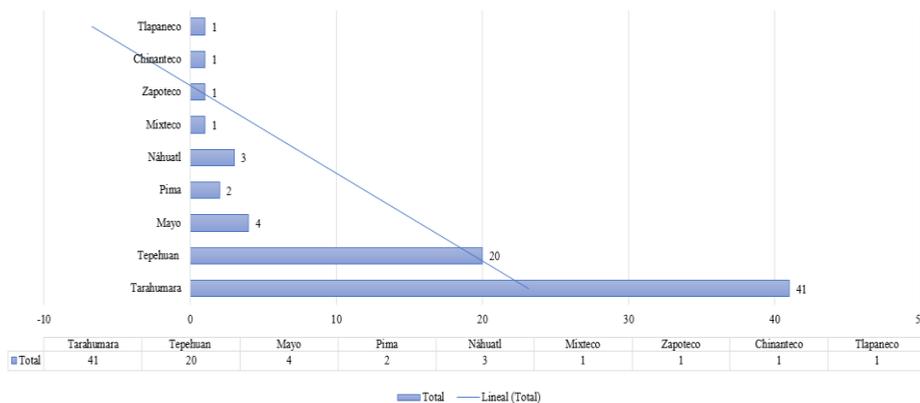
Esto también refleja la condición pluricultural que desde las diferentes entidades federativas, se conjuntan en la escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, pluriculturalidad que año con año se manifiesta de manera más visible y activa, dando paso a una construcción educativa de identidad nacional, puesto que los actos de discriminación de grupos originarios en la educación superior se ven cada vez menos, específicamente en la educación superior, y particularmente en la formación inicial docente; como una pequeña muestra de la diversidad de lenguas originarias y grupos indígenas de cada estado, como está plasmado en la constitución. De esta manera, la política implementada cumple con el propósito de reducir la exclusión al sistema educativo de los grupos más vulnerables (Alcántara y Navarrete, 2014). Así mismo, el contar con estudiantes que proceden de zonas del país tan diversas entre sí, implica una importante área de oportunidad para la escuela normal como institución formadora de docentes, para tomar en

cuenta la diversidad y riqueza que estos grupos puedan aportar en favor del desarrollo social (UNESCO, 1998).

**Tabla 1. Distribución por grupo indígena**

	Tarahumara	Tepehuán	Mayo	Pima	Náhuatl	Mixteco	Zapoteco	Chinanteco	Tlapaneco
<b>2017</b>	11	4	0	0	0	0	0	0	0
<b>2018</b>	6	6	1	0	0	0	0	0	0
<b>2019</b>	5	4	0	0	0	0	1	1	1
<b>2020</b>	7	5	0	1	0	1	0	0	0
<b>2021</b>	12	1	3	1	3	0	0	0	0
<b>Total</b>	41	20	4	2	3	1	1	1	1

Es importante observar la diversidad del grupo indígena o pueblo originario al avanzar las generaciones, puesto que, de tener acceso a dos grupos en la primera generación 2017-2018, hasta el 2021-2022 se ha extendido a 9 grupos en las diferentes entidades federativas, aunque hay un mayor ingreso de mujeres del grupo Tarahumara, que ha superado al resto como se observa en la Figura 3.



**Figura 3.** Cantidad de mujeres según el grupo indígena.

El grupo indígena con el más alto porcentaje de ingreso es el Tarahumara, que corresponde al estado de Chihuahua, lo que implica que, al realizarse el estudio en una Normal Rural en esta entidad federativa, las mujeres pertenecientes a este grupo indígena han tenido mayor acceso por movilidad y cercanía. Las mujeres

de este grupo, representan dos distinciones de atención, puesto que se localiza la alta Tarahumara y la baja Tarahumara, que, aunque son similares culturalmente, el desarrollo del idioma tiene connotaciones diferentes. Esto sucede con otros grupos, dejando un margen de identificación, hecho que permite deducir que, aunque la similitud se manifieste, es necesario el reconocimiento y las adecuadas formas de atención por parte de la población educativa.

Sin embargo, la educación superior que oferta esta institución ha alcanzado simbólicos niveles en el acceso a mujeres de otros estados, y con la atención necesaria para el fortalecimiento de la permanencia, promoción y egreso, puede elevar su alcance e impacto en la formación docente de futuras profesionistas de la educación, fortaleciendo los procesos de inclusión y aprecio por la diversidad cultural, de esta forma, se atiende uno de los propósitos de las políticas de acción afirmativa, el cual consiste en incrementar el ingreso de la población vulnerable a la educación superior (Lloyd, 2016), con un fundamento compensatorio y nivelatorio (Davinson, 2017).

**Tabla 2. Distribución por estado de procedencia**

	<b>Chihuahua</b>	<b>Durango</b>	<b>Sonora</b>	<b>Guerrero</b>	<b>Veracruz</b>	<b>Oaxaca</b>
Tarahumara	41	Tepahuan 8	Mayo 4	Náhuatl 3	Chinanteco 1	Mixteco 1
Tepahuan	8		Pima 2	Tlapaneco 1		Zapoteco 1
Total:	49		Total: 6	Total: 4		Total: 2

Con lo que se pueda cumplir con uno de los propósitos de la educación en México, formar docentes con un alto sentido de justicia, equidad y respeto que, a su vez, promuevan la educación en niños y niñas que compartan estos comportamientos con sus compañeros y comunidades, para que conozcan y respeten las formas de pensar, vestir y vivir de todos quienes los rodean. De esta manera, las políticas de acción afirmativa tienen el potencial de generar que las diferencias culturales se vivan, y no se nieguen (Velasco, 2010).

Es importante que las escuelas normales desde sus distintas áreas sustantivas sean capaces de atender las necesidades de los diferentes grupos originarios, y promover su preservación y cuidado como patrimonio cultural, entre más grupos representativos se encuentren en una institución esa responsabilidad aumenta debido a que, las condiciones y características específicas de cada grupo debe manifestarse libremente, con equidad e igualdad. Es por ello que se debe asegurar que la experiencia universitaria para los estudiantes indígenas sea productiva y

enriquecedora, por los conocimientos y destrezas que adquieren como parte de su formación, y a su vez el fortalecimiento de su identidad cultural (Santana, 2017).

## CONCLUSIONES

La política de acción afirmativa implementada en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” para la inclusión de alumnas de pueblos originarios comenzó en el año 2017, ofreciendo quince espacios exclusivos para que estudiantes indígenas pudieran cursar la licenciatura en educación primaria. Desde ese entonces, los espacios se han ampliado y mantenido en veinte. Durante el transcurso de ese tiempo, se ha evidenciado una mayor diversidad en cuanto a la pertenencia a los grupos indígenas, ya que, de contar con estudiantes principalmente Tarahumaras y Tepehuanas originarias de Chihuahua y Durango, se ha extendido para contemplar a los grupos Mayo, Pima, Zapoteco, Mixteco y Náhuatl, entre otros, considerando también a los estados de Sonora, Oaxaca y Guerrero.

Dado este análisis, se evidencia que determinados propósitos de las políticas de acción afirmativa se han logrado materializar en este programa, obteniendo resultados favorables en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los diferentes grupos indígenas representados en la institución (Bermúdez, 2016), así como el establecimiento de medidas para permitir el acceso (Ossola, 2016) a la población vulnerable y marginada (Lloyd, 2016).

Si bien el número de estudiantes indígenas que han transitado por la institución desde el 2018 hasta el 2022 no conforman una muestra representativa de acuerdo al total de la población estudiantil, se considera un avance importante en términos de inclusión educativa en las escuelas normales del país, como una acción que ayuda a erradicar las barreras que generan marginalización y exclusión (Mendoza, 2017). Siendo un programa pionero en las escuelas normales de México, resulta oportuno continuar analizándolo para evaluar su pertinencia y alcance.

En ese sentido, se considera como futura línea de investigación, el análisis de los datos de egreso en función del ingreso de las estudiantes indígenas, para conocer la información acerca de la permanencia de las mismas en la institución, siendo uno de los propósitos que buscan lograr las acciones afirmativas y siguiendo la pauta establecida por Ossola (2016), quien advierte que el acceso a la educación superior no garantiza la conclusión de los estudios ni la inmersión en el campo laboral. A su vez, se puede incluir en el estudio de este tipo de políticas, las percepciones y experiencias de las alumnas durante su estancia en la institución, ahondando en aspectos como la manera en la que su identidad cultural aporta y enriquece los procesos formativos en la escuela normal.

Las escuelas normales tienen una alta responsabilidad social y comunitaria, por tanto, se deben apoyar programas y acciones que respalden y fomenten la inclusión desde el ingreso, en la permanencia y en su promoción, con equidad y justicia, donde estudiantes de pueblos originarios tengan la posibilidad de formar parte de la docencia y preservar la identidad nacional.

## LITERATURA CITADA

- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *RMIE*, 19(60), 213-239. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a10.pdf>
- Bermúdez, F. M. (2016). Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso del Floriberto Nuñez Martínez indígena tzeltal ante el CONAPRED. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 16, 79-97. <http://www.derecho.uaslp.mx/Paginas/REDHES/N%C3%BAmero-16.aspx>
- Costa, J. (2016) Ambientes de aprendizaje, y estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y educación*, 1(2). Número monográfico sobre estrategias de aprendizaje.
- Davinson, G. (2017). Educación universitaria y pueblos indígenas l en Chile: Un programa de acción afrimativa. *Cuadernos del Cordicom*, 3, 137-158. [https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/handle/CONSEJO\\_REP/644](https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/handle/CONSEJO_REP/644)
- Denzin, N. y Lincon, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research (2nd. Ed.)*. Thousand Oakis, Sage Publications, Inc.
- Didou, S. A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- Espinosa, O. (2009). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 39, 99-122. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005>
- Flores, T. (2016). Atención a la diversidad cultural en la Universidad de Guadalajara: El Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Ingídenas (PAAERI) (2003-2017). *IXAYA*, 7, 33-59. [http://ixaya.cucsh.udg.mx/articulo/atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_cultural\\_e\\_n\\_la\\_universidad\\_de\\_guadalajara\\_el\\_programa\\_de\\_apoyo\\_aca](http://ixaya.cucsh.udg.mx/articulo/atencion_a_la_diversidad_cultural_e_n_la_universidad_de_guadalajara_el_programa_de_apoyo_aca)

- H. Congreso de la Unión. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
- H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación.
- Hidalgo, A. (2017). Chichinmanum weamu: bienestar de los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Anthropologica*, 38, 189-213. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.009>
- H. Congreso de la Unión (2020). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro. *Revista de Educación Superior*, 45(178), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>
- Luján, A., Soto, M. y Ross, L. (2018). Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste Argentino. *Antropolía Andina*, 5(1), 43-66.
- Mendoza, R.G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos* 39(158), 52-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901004>
- Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/512/10/PDF/N0651210.pdf?OpenElement>
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista nuestrAmérica*, 5(9), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196184>
- Silva-Goncalves, J., Dulleck, U., Hong, A.L., Schaffner, M. y Whyte, S. (2016). Affirmative action and effort choice: An experimental investigation. *United Nations University World Institute for Development Economics Research*, 54, 1-40. <http://dx.doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2016/097-3>
- Tirzo, J. (2020). De la educación indígena a la educación intercultural: el derecho a una educación culturalmente diferenciada. *NOVUM*, 2(10), 83 - 97.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

Velasco, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Sep 2010, Santiago de Compostela, España. pp. 2557-2578.

## SÍNTESIS CURRICULAR

### **Ana Arán Sánchez**

Docente e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Es egresada de la licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene la maestría en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de la Rioja y es doctorante en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Sus líneas de investigación son la lingüística aplicada y la educación intercultural.

### **Vera Lucía Ríos Cepeda**

Docente e investigadora en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria por la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, Maestra en Educación Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Doctora en Educación por la Universidad de Durango Campus Chihuahua, Doctorante en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia.