

ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Minerva López García
COORDINADORA



Estudiantes de pueblos originarios en la educación superior

Estudiantes de pueblos originarios en la educación superior

Dra. María Minerva López García
Coordinadora



Estudiantes de pueblos originarios en la educación superior

D.R. © 2024. Universidad Autónoma de Chiapas
Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número,
Colina Universitaria, Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

ISBN: 978-607-561-195-2

Corrección de estilo: Perla Vargas Vencis

Formación editorial: María Beatriz Arévalo Dorry

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sin el consentimiento expreso por escrito del titular de los derechos.

La composición de interiores y diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Introducción.....	11
--------------------------	-----------

Capítulo I

La experiencia de formación en educación a distancia de estudiantes provenientes de pueblos originarios.....	17
---	-----------

Introducción.....	19
-------------------	----

La educación a distancia en el nivel superior.....	21
--	----

Las TIC y la educación a distancia.....	24
---	----

La educación superior en estudiantes de pueblos originarios.....	27
--	----

La mirada de la educación a distancia en estudiantes de pueblos originarios.....	30
---	----

a) La experiencia educativa de formación a estudiantes de pueblos originarios.....	32
---	----

Conclusiones.....	37
-------------------	----

Referencias.....	38
------------------	----

Capítulo II

Percepción de estudiantes de pueblos originarios sobre inclusión educativa en el nivel superior.....	41
---	-----------

Introducción.....	41
-------------------	----

Pueblos originarios en Chiapas.....	43
-------------------------------------	----

Reconocimiento de los derechos humanos de los pueblos originarios.....	46
---	----

Indigenismo en México.....	48
----------------------------	----

La propuesta de la educación inclusiva.....	50
---	----

Percepción sobre la inclusión educativa en la Facultad de Humanidades de la UNACH.....	53
---	----

La dimensión práctica para la inclusión educativa desde la percepción de los estudiantes.....	55
a) La organización del proceso de enseñanza aprendizaje.....	55
b) La identificación de la forma en la que los docentes hacen uso de los materiales.....	64
Conclusiones.....	68
Referencias.....	70

Capítulo III

Pobreza y rendimiento académico en estudiantes

de nivel superior de pueblos totonacos..... 75

Introducción.....	75
Pobreza y marginación en los pueblos originarios.....	76
Rendimiento escolar en educación superior.....	82
Metodología.....	88
Pobreza, factores psicológicos, escolares y relaciones afectivas del estudiantado.....	89
a) La pobreza como determinante de las oportunidades.....	90
b) El significado de la Universidad.....	92
c) La importancia del papel de la familia.....	95
Conclusiones.....	96
Referencias.....	98

Capítulo IV

Intercambios formativos desde las humanidades

digitales en la inclusión de pueblos originarios..... 101

Introducción.....	101
Pueblos originarios, autonomía y nuevos procesos educativos.....	102
Proximidad en las humanidades digitales.....	107
Contextos virtuales.....	113
Intercambios formativos.....	120
Conclusiones.....	125
Referencias.....	126

Capítulo V

Experiencias de investigación sobre inclusión en estudiantes de pueblos originarios a nivel superior..... 129

Introducción..... 129

Investigaciones sobre inclusión educativa
de estudiantes originarios..... 132

Conclusiones..... 149

Referencias..... 149

Capítulo VI

La formación en didáctica de las lenguas de estudiantes de pueblos originarios..... 155

Introducción..... 155

El posgrado en Didáctica de las lenguas..... 156

La promoción para el ingreso y permanencia de estudiantes..... 157

Los retos de formación desde la voz
del estudiantado de pueblos originarios..... 159

La formación en investigación del estudiantado..... 166

Conclusiones..... 168

Referencias..... 169

Capítulo VII

Competencias digitales e inclusión a la diversidad cultural y lingüística en posgrado..... 171

Introducción..... 171

El contexto histórico e institucional del Posgrado..... 179

Paradigma y enfoque metodológico..... 180

La práctica docente y trabajo virtual en los estudiantes..... 182

Las concepciones sobre diversidad cultural
y lingüística de educación indígena..... 187

La atención de la diversidad cultural y lingüísticas a partir de las TICS.....	189
Conclusiones.....	190
Referencias.....	192

Capítulo VIII

Google Meet y Classroom: desafío en la construcción del conocimiento..... 197

Introducción.....	197
-------------------	-----

El aprendizaje en línea en el nivel superior en el marco de la pandemia SARS-Cov2.....	200
---	-----

Metodología.....	203
------------------	-----

a) El contexto sociohistórico y escolar de la investigación.....	203
--	-----

b) La perspectiva metodológica.....	206
-------------------------------------	-----

Resultados y Discusión.....	209
-----------------------------	-----

a) Las competencias digitales de estudiantes de posgrado en UPN, Unidad 071.....	209
---	-----

b) El desafío de los alumnos en la construcción del conocimiento virtual.....	212
--	-----

c) Las estrategias académicas y la evaluación desde la plataforma virtual.....	218
---	-----

Conclusiones.....	221
-------------------	-----

Referencias.....	222
------------------	-----

Introducción

El enfoque de interculturalidad es considerado un elemento importante para comprender la problemática de la incorporación de estudiantes de pueblos originarios a los sistemas educativos. Estos últimos han desarrollado, a lo largo de su trayectoria escolar, estrategias de adaptación académica en un proceso de escolarización occidentalizado. Esto significa adaptarse al modelo educativo dominante en el cual prevalece el español como lengua originaria y se propone una cosmovisión que no es propia de los pueblos originarios. Este enfoque ha implicado, entre otras cosas, prácticas como el blanqueamiento (parecerse en la forma y estilo de vida de la mayoría, los denominados blancos) y el silenciamiento de la lengua materna con un carácter asimilacionista que les ayude a transitar en un mundo mayoritariamente mestizo.

Sin embargo, la visibilización de problemáticas relacionadas con la exclusión, marginación y discriminación a la que los estudiantes se ven sometidos, ponen en el centro de la discusión la necesidad de repensar lo educativo y su carácter homogéneo por un proceso cada vez más diverso, incluyente que favorezca la equidad, por lo que a lo largo de los capítulos del libro exponemos, a partir de resultados de investigación, las condiciones bajo las cuales afronta los retos de la escolarización en el nivel superior.

La atención a la cobertura, la incorporación de temas transversales, la revisión de los programas educativos en la búsqueda de cambios ha resultado insuficiente, si no se comprende lo que implica el respeto a las diferencias, la inclusión y la interculturalidad, que

más allá de concebirlo como un diálogo de saberes (que está todavía muy lejos de llevarse a cabo), debe dar cabida a lo que Mato (2017, como se citó en Czarny, Navia y Salinas, 2018) sugiere para la construcción de modalidades duraderas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural.

Este libro se compone de ocho capítulos con información de experiencias de investigación que propician, por una parte, la reflexión y, por la otra, la práctica transformadora para el logro de mejores condiciones de educación para estudiantes de pueblos originarios del nivel superior. En el capítulo primero “la formación en educación a distancia de estudiantes provenientes de pueblos originarios”, se recupera su experiencia a partir de los relatos relacionados con su organización personal y comunitaria para acceder a la educación superior, así como las experiencias del profesorado y coordinador de este programa educativo. Se pretende la reflexión sobre la pertinencia de interculturalizar las prácticas educativas para reconocer el valor de la L1 sobre la L2 como referentes que deben estar presentes desde el diseño instruccional hasta las prácticas docentes y evaluativas en el entendimiento de lo que significa educar con un enfoque de interculturalidad. Así, a partir de lo encontrado en la investigación, se reconoce la sinergia entre comunidad, instituciones gubernamentales y no gubernamentales para abrir espacios formativos en las comunidades de culturas originarias para su formación, permanencia y egreso.

El capítulo segundo “Percepción de estudiantes de pueblos originarios sobre la inclusión educativa en la Facultad de Humanidades de la UNACH”, las autoras describen cómo los estudiantes perciben la inclusión, que dista de ser una realidad, pese a los esfuerzos que se realizan tanto en los espacios académicos como en los personales, lo que puede dar lugar a condiciones de discriminación por etnia, como se discute desde el lenguaje de la inclusión educativa. A lo largo del capítulo se hace un recorrido para destacar el camino que ha seguido la

educación de los pueblos originarios, particularmente con las políticas y proyectos educativos que se han desarrollado. El eje articulador es el concepto de educación inclusiva que plantea la no discriminación por problemas de pertenencia a una etnia, tal como lo reconoce el index de inclusión propuesto por Both y Aiscow (2000).

En el capítulo tercero los autores revisan la relación entre pobreza y rendimiento académico a partir del concepto de resiliencia, como esa capacidad del ser humano de afrontar situaciones desafiantes de la vida cotidiana y adaptarse positivamente para alcanzar lo que se han propuesto, pese a las condiciones adversas en que se encuentren. Se muestran los resultados de una investigación con estudiantes de la Facultad de Psicología, Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana, en el que se entrelazan historias que tienen en común el acompañamiento familiar como eje para el mantenimiento de expectativas positivas de logro académico. Históricamente se ha señalado que el binomio pobreza educación llevará a la comprensión de problemas de rendimiento académico, los autores insisten en la capacidad de adaptación socioemocional del estudiantado para que con un carácter resiliente (Cyrlunik, 2013) muestren que es posible promover cambios significativos para mejorar su rendimiento académico, como lo indican los resultados de su investigación.

El capítulo cuarto “intercambios formativos en contextos virtuales: un hito de las humanidades digitales hacia la inclusión de los pueblos originarios”, incorpora el debate de la formación en el contexto específico de las humanidades desde la filosofía, en un análisis de la forma en que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han impactado en los procesos formativos, en los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía y de la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación, ambas ofertadas en la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

En el capítulo “inclusión educativa de estudiantes de pueblos originarios en el nivel superior”, se analizan investigaciones realizadas en formato de tesis que presentaron los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UNACH lo que da cuenta del interés en la temática de las prácticas docentes y la interacción con los pares en la incidencia de su formación profesional. Este trabajo también toma como referencia los aportes que dan sentido a la política de educación inclusiva, propuesta por la UNESCO, que tiene antecedentes en la propuesta de “Educación para todos” de este mismo organismo, planteada desde 2002, para favorecer la equidad de poblaciones en riesgo de exclusión.

En el capítulo sexto, la autora realiza un análisis sobre las experiencias de formación en el programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas con el estudiantado de pueblos originarios, quienes a través de sus relatos, logran identificar las dificultades tanto académicas como de carácter emocional que, puestas en juego, permitieron ir consolidando un proceso formativo en el que debían acceder desde políticas que poco atienden a sus características culturales, quienes se ven sometidos a una serie de prácticas que los alejan de sus pueblos originarios y en el que, a partir de prácticas de resistencia, pretenden asumirse como agentes de cambio y generar propuestas de intervención. Un elemento interesante lo constituye la modificación original del programa educativo, en la medida en que se incorporan estudiantes de pueblos originarios, puesto que inicialmente se había considerado la didáctica para las lenguas extranjeras, pero no para idiomas originarios de México.

En el capítulo séptimo se presentan los resultados de un estudio exploratorio sobre la práctica del profesorado en un programa de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071 y el desarrollo de las competencias digitales en el estudiantado. A partir del análisis realizado la investigación se identifican las dificultades que debieron afrontar estudiantes y docentes y la forma en que lograron avanzar dadas las condiciones del confinamiento generado por la

pandemia COVID-19. Estas Competencias Digitales Docentes (CDD) (Touron et al, 2018), constituyen un elemento importante a raíz de la contingencia sanitaria, como bien se expone, dejando en evidencia esta tarea formativa para el profesorado, pese a vivir en la llamada “sociedad del conocimiento y la información”, con datos importantes sobre la brecha generacional digital.

Por último, en el octavo capítulo que aborda el uso de Google Meet y Classroom en la construcción del conocimiento que tuvo que ser mediado por tecnologías en la pandemia de salud. En esa sección se relatan los retos y habilidades que los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 07 desarrollaron en su formación a través de métodos de enseñanza síncrona y asíncrona en el uso de plataformas. Estas áreas de oportunidad también propiciaron la reflexión del papel que desempeña el uso de las tecnologías en su labor como docentes.

En cada uno de los capítulos, los autores proveen elementos para abrir el debate que debe darse, de forma urgente, en los espacios universitarios para hacer de forma colaborativa un trabajo de formación cada vez más cercano con los pueblos originarios de nuestro país a favor de la equidad y la justicia social.

María Minerva López García

Referencias

- Both, T. & Ainscow, M. (2000). **Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.** UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 47 (188). 87-108. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n188/0185-2760-resu-47-188-87.pdf>
- Tourón *et al.* (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 25-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276776>
- Cyrlunik, B. (2013). *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida.* DEBOLSILLO.

Estudiantes de pueblos originarios en el pregrado

Capítulo I

La experiencia de formación en educación a distancia de estudiantes provenientes de pueblos originarios

María Minerva López García
Marisol de Jesús Mancilla Gallardo

Introducción

La educación a distancia en el nivel superior es una realidad puesto que en casi todas las instituciones tienen un área en modalidad virtual que se encarga de esta oferta educativa, ya sea a nivel de licenciatura, posgrado o cursos de acceso abierto en los espacios de educación continua. El caso de la Universidad Autónoma de Chiapas no es la excepción porque desde 2010 oferta 10 programas educativos de licenciatura en modalidad virtual, de los cuales siete se encuentran activos y con una creciente matrícula. Sobre todo, en tiempos de pandemia, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) forma parte de manera más frecuente en la vida cotidiana de muchas personas.

La oferta educativa virtual tuvo como propósito atender la cobertura de educación superior a estudiantes que, por diversas condiciones, entre ellas las geográficas, no podían acceder a las licenciaturas presenciales, tal es el caso de los adultos trabajadores y los pueblos originarios. En el caso de estos últimos y con la oportunidad de acceder a la educación superior se crearon sedes académicas municipales como una estrategia de vinculación para atender esta población que enfrentan una serie de retos para que su proceso formativo profesional sea de calidad.

Algunos de los retos van desde la incidencia de la L1 en el aprendizaje como factor que puede obstaculizar los procesos comunicativos profesor-alumno-contenido y que afectan el diseño instruccional, hasta los relacionados con el acompañamiento que debe recibir para fortalecer la motivación y el deseo por aprender. Más allá de estos aspectos, se requiere un profundo trabajo para revisar las condiciones en las que se generan los espacios de aprendizaje, conectividad, equipamiento tecnológico, entre otros.

En este capítulo se presenta, en primer lugar, el camino recorrido por las instituciones de educación superior con los programas a distancia, se hace especial énfasis en el análisis de las condiciones sobre el marco legal para el logro de la calidad en esta modalidad educativa. En segundo lugar, se revisa el papel de las TIC, en los procesos educativos con las estrategias institucionales que han dado lugar su incorporación y apropiación por los actores educativos en los programas a distancia.

En tercer lugar, reflexionamos sobre los estudios que aborda la educación superior en estudiantes de pueblos originarios desde una mirada de interculturalización, la cual revisamos a lo largo del capítulo, para problematizar sobre la inclusión desde la mirada de sus actores, de estudiantes provenientes de pueblos originarios inscritos en la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación, la experiencia de sus profesores y del coordinador de

este programa educativo, en el ciclo enero-junio de 2020, quienes, en su conjunto, nos permitieron conocer tanto las condiciones personales como las institucionales que inciden en el proceso de formación a distancia del estudiantado en la Universidad Autónoma de Chiapas.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

El origen y evolución de la educación a distancia en México se puede encontrar en diversas iniciativas gubernamentales para alfabetizar o capacitar, como es el caso del proceso alfabetizador de la población rural mexicana en la década de los cuarentas con la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, junto con lo que se conoce como cursos por correspondencia, y con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1944. Así mismo otro esfuerzo de este tipo de educación es la creación del proyecto piloto de Telesecundaria hacia 1966. En el nivel medio superior, el Colegio de Bachilleres en 1976, pone en marcha el proyecto Educación a Distancia en el Nivel Medio Superior (EMSAD) y la creación de los Telebachilleratos desde la Dirección General de Bachillerato, tal como lo describen Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados (2017).

En el nivel superior, son varias las Instituciones de Educación Superior (IES) que asumen la tarea de formar a estudiantes desde sistemas de educación a distancia, como una estrategia para atender a la cobertura, en 1972, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con la creación del Sistema de Universidad Abierta; el Instituto Politécnico Nacional, en 1974; el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, en 1978; la Universidad Veracruzana en 1980 y, en la década de los noventa, debido a la masificación de la educación superior, otras instituciones crean sus sistemas abiertos y a distancia.

Estos avances se deben, entre otros motivos, a las acciones de colaboración que las instituciones han tenido en la educación pública y la necesidad de impulsarla en un país como el nuestro a partir de

los acuerdos comerciales y político regionales con América del Norte y Europa, como indica Coronado (2017):

Esta circunstancia crea el entorno propicio para el establecimiento de nuevos principios y modelos de interrelación entre las instituciones de educación superior (IES) y los sectores más dinámicos del desarrollo tecnológico; asimismo, abre las posibilidades de una mayor visibilidad de las bondades de la EAD para la atención de los viejos y nuevos problemas de nuestro sistema educativo mexicano (Coronado, 2017, p. 12).

Tales acuerdos han propiciado que la educación a distancia abandone el viejo modelo que era preocupación de unos cuantos, con buenas intenciones, pero pocos recursos a un nuevo modelo en el que la cultura académica se acompaña de la cultura digital (Moreno, 2017) todavía con una serie de retos a vencer, como el relacionado con las políticas educativas en esta materia. De esta forma, se puede apreciar que en términos de estas políticas sobre la educación a distancia y en un análisis realizado por Vicario (2014) reconocía los avances significativos a nivel internacional y nacional en materia de políticas educativas con instituciones que rigen la vida académica en el nivel superior, como es el caso de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o la Secretaría de Educación Pública (SEP); desde su punto de vista considera que ha sido limitada y débil, sugieren que puede deberse al desconocimiento del tema y señalan que, por ejemplo:

Existe un enorme vacío y una gran confusión con respecto a la autorización o el reconocimiento de validez oficial de estudios, mejor conocido RVOE (SEP-SES_RVOE, 2015), ya que en los Acuerdos respectivos (234, 279 y 286) no se precisan las particularidades de

los procedimientos, requisitos y formatos cuando se trata de programas en línea, a distancia, híbridos o algunas de sus variantes (Vicario, 2014, p. 35).

El argumento sobre esta afirmación se sostiene en la idea de que estos vacíos han dado lugar a una serie de condiciones en las que se aprecian problemas de equidad y desorden en los mecanismos y requisitos para ofertar programas educativos a distancia con poco control, en detrimento de la calidad en la formación. Las instituciones educativas deben resolver estos problemas con un mayor acceso y manejo de la infraestructura tecnológica, además del compromiso ético de trabajar para atender las necesidades y condiciones del estudiantado en las diversas regiones.

Por otra parte, en la organización del sistema de educación a distancia se han llevado a cabo otras iniciativas como la creación de la Red Nacional de Educación a Distancia (Renaed) y el Sistema Nacional de Educación a Distancia (Sined) para incidir con indicadores en la elevación de la calidad, este último impulsado por la ANUIES. De allí que, Vicario (2014), al identificar lo endeble de las políticas educativas concluía que era necesario un trabajo más intenso para dar respuesta a las problemáticas que emanan de las ausencias para avanzar hacia el fortalecimiento de las políticas públicas en esta modalidad de educación; el autor señala que el mayor reto que tenemos los mexicanos, en la construcción de una educación a distancia y virtual con tal encomienda, es el de la participación en la política pública, ya que bajo su bandera podemos entrar en los debates e incorporar las mejores prácticas para convertirlas en derechos y obligaciones hacia una verdadera civilización del conocimiento y el bienestar (Vicario, 2015, p. 45).

Esta recomendación advierte la preocupación por trabajar intensamente en una modalidad que tiene aún una serie de deficiencias, desde la forma en que se diseñan los contenidos, el tipo de

asesorías que se ofrecen, los sistemas de acompañamiento, lo cual plantea desventajas al estudiantado que no permite alcanzar los logros propuestos, sobre todo de aquellos que no tienen consigo las condiciones para acceder a este tipo de programas, ya sea por problemas de conectividad, ausencia o pobre competencia digital, entre otros. En el caso que nos ocupa sobre la formación de estudiantes procedentes de pueblos originarios, la condición étnica, geográfica, formativa serán algunos de los factores que incidirán en la forma en que acceden y permanecen en la educación superior.

LAS TIC Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La Red Nacional de Educación a distancia (RENAD), constituida en el año 2000, y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) dan muestra de una iniciativa para reforzar esta modalidad educativa en el nivel superior. Con ello, Coronado (2017) refiere que se buscaba ofertar una opción educativa que promoviera la equidad con relación, entre otras cosas, a la mejora de la cobertura para atender de forma prioritaria a poblaciones poco atendidas en este ámbito.

A más de dos décadas de este movimiento a nivel nacional por la educación a distancia, las universidades tienen programas educativos bajo esta modalidad, la cual debe ser analizada para identificar los desafíos a los que se enfrentan relacionados con el ingreso, la permanencia y el egreso. Vale la pena destacar que, con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y con los efectos de la contingencia sanitaria por el COVID-19, la revisión de estos desafíos es importante debido a que una buena parte de la educación presencial ha vivido algunas experiencias de educación a distancia de instituciones tanto públicas como privadas en nuestro país, aunque algunos prefieren hablar sobre este fenómeno como Educación Remota de Emergencia (ERE). Lo que está claro es que con la introducción de las TIC se abre

un escenario de posibilidades para favorecer experiencias de aprendizaje distintas a las convencionales.

Sin embargo, esta introducción todavía puede considerarse insuficiente, con desafíos que deben analizarse y atenderse como identifican Carneiro, Toscano y Díaz (2011), en el que encuentran una especie de desesperanza cuando sugieren que existe “la ilusión de que las TIC podrían ser la llave que resuelva gran parte de los problemas educativos para dar un rápido impulso a la enseñanza” (p. 11), pero que “puestos los pies en la tierra”, pueden dar lugar a reflexiones sobre modelos cada vez más acordes a las necesidades y condiciones de cada población atendida. No es solo asunto de poner la tecnología al servicio de los programas educativos, sino a revisar una serie de condiciones de diversa naturaleza que inciden de forma significativa en estos procesos formativos, por ejemplo, la procedencia étnica o la lengua.

Lo que debe quedar claro es el papel clave que las TIC están teniendo en el desarrollo y potenciación de la sociedad y el consiguiente impacto en todos los ámbitos y desde las diversas modalidades educativas. Por ejemplo, Cabero (2016) reconoce el valor que las tecnologías pueden tener en los procesos de inclusión, señala algunos cambios como la “extensión y globalización de la actividad laboral a diferentes zonas del planeta, su deslocalización de las sedes centrales de las empresas, la incorporación al mundo productivo de diferentes colectividades” (p. 2).

El uso de las plataformas educativas es una realidad y el diseño instruccional de los contenidos es uno de los ejes de análisis en la revisión de las condiciones bajo las cuales se ofrece este tipo de enseñanza, que se enfrenta a una serie de problemas, los cuales requieren de atención para identificar la incidencia de factores que en gran medida definirán el futuro en la formación de los egresados de estas licenciaturas a distancia como se les conoce. Moreno (2017) señala que, como consecuencia de la institucionalización de los programas a distancia en las

universidades, se han considerado y atendido una serie de condiciones, procesos y procedimientos para que esta modalidad educativa sea cada vez más sólida y consistente, así lo indica “la introducción de una nueva cultura académica acompañada de la cultura digital, espacio en el que la educación a distancia juega un papel fundamental y ha dado lugar a que la educación áulica tenga más apertura, flexibilidad y disposición a la innovación” (Moreno, 2017, p. 21).

Si bien, este punto de vista podría considerarse importante, es necesario que se conozcan las particularidades de esta cultura digital, para identificar si las prácticas del profesorado están incorporando cambios importantes con la apropiación de las tecnologías a los procesos educativos; por ejemplo, un problema que debe atenderse en la incorporación de las TIC a los programas a distancia y que debe darse la seriedad necesaria, está relacionado con la brecha digital que existe entre los usuarios frecuentes de la red y aquellos que pueden considerarse novatos, quienes se ven expuestos a una serie de exigencias ya sea como estudiantes o como profesores. Los esfuerzos tanto internacionales como nacionales para la inserción de las TIC en el ámbito laboral, para la visibilidad pública, para el consumo cultural y la capacidad de gestión y organización tal como lo sugiere Bárcena (2021), no son suficientes y evidencia los contrastes existentes entre regiones y grupos sociales y culturales desfavorecidos. De allí que insista en que se debe discutir sobre las garantías para la igualdad de acceso y para las competencias que se deben democratizar en el uso tanto de la información como del conocimiento.

Sunkel, Trucco y Espejo (2013) han revisado la integración de las TIC en América Latina y el Caribe en las instituciones educativas y han encontrado datos significativos relacionados con la disparidad en el acceso en contextos urbanos y rurales, como sucedió en Perú y México entre el 2000 y 2009 aunque hubo un aumento importante en cuanto al acceso de las computadoras, esto sucedió en las zonas urbanas

mas no en los contextos rurales, lo que afectó de igual manera a la conectividad. La calidad del acceso y el uso de las tecnologías dejan al descubierto que, más allá de las políticas educativas, tal integración dependerá en gran medida del uso que se le dé, del contexto en que se procure tal integración, de las condiciones cognitivas, sociodemográficas y culturales, como lo demuestran las investigaciones llevadas a cabo por (Claro, 2010, como se citó en Sunkel y et al, 2013).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

La educación es un tema a discutir ampliamente cuando se analizan problemáticas relativas a las condiciones de acceso, permanencia y egreso de grupos de población que se encuentran en riesgo de exclusión y sobre los que es necesario discutir ampliamente para encontrar salidas que den lugar al derecho a educarse.

Cabero (2016) señala que este derecho se encuentra consagrado en el marco legal en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, pero que aún siguen presentándose problemas para el acceso en términos “de la gratuidad, la igualdad de acceso, la atención a la diversidad, el acceso sin distinción de etnia y género” (p. 1).

En nuestro país, de acuerdo al censo realizado por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2020) el estado de Chiapas registró 1,387,215 personas de 5 años y más de hablantes de lengua indígena, lo cual indica que, aunque puede ser considerado un grupo minoritario en términos censales, no lo es en relación al derecho a la educación. A partir del reconocimiento a la diversidad étnica, lingüística, cultural como una realidad que no debe soslayarse y a la que se le han dedicado largos estudios para comprender las condiciones bajo las cuales deben educarse de forma diversificada y apropiada para los contextos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2014) desde un enfoque de interculturalidad con equidad.

Suárez (2017) en el análisis sobre el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en

América Latina, pone el acento en los problemas relacionados con la forma en la que se concibe la diversidad y las posibles estrategias que debieran seguirse, señalan que:

el problema de la inclusión desde la perspectiva de la diversidad y la diferencia cultural tampoco ha sido abordado en su totalidad: un aumento en la matrícula de los estudiantes indígenas, en los casos en que se pudiera registrar, no evidenciaría las necesidades de estos vinculadas a los modelos de enseñanza aprendizaje, contenidos y objetivos y aspectos relativos a la convivencia dentro de las instituciones de educación superior, signados en muchas ocasiones por situaciones de discriminación (p. 27).

Las condiciones a las que se ven sometidos hacen que en muchos casos se consideren en vulnerabilidad y riesgo de exclusión, generando con ello una serie de limitantes que no les permite responder a las exigencias de tipo académico del nivel superior con la posibilidad de no concluir su proceso formativo. Una mirada occidentalizada desde la forma en que se diseñan los programas educativos y un profesorado que también ha sido formado desde esa mirada dificulta comprender lo que significa enseñar desde y con un enfoque de interculturalidad.

La educación superior para los estudiantes provenientes de culturas originarias ha sido abordada desde diferentes perspectivas (López y Reyes, 2017). Una de ellas está centrada en la imposición colonial de una formación que no atiende a sus características identitarias sin recuperación de los elementos de su cultura. En respuesta a esta demanda para resolver la imposición cultural, la interculturalidad se ha visto reflejada en una serie de proyectos educativos en diversos niveles (Nigh y Bertely, 2018), en particular en las universidades interculturales, las cuales hacen presencia desde hace casi dos décadas con el propósito de recuperar los saberes originarios con una

fuerte participación comunitaria y aunque en teoría esto es lo que debiera estar sucediendo, existen un buen número de artículos que hacen referencia a las inconsistencias de este modelo de formación (Bastiani y López, 2016; Dietz, 2009; Ortelli y Sartorello, 2011; Bastiani y López, 2020).

Por otra parte, se evidencia este esfuerzo en las Universidades Pedagógicas Nacionales (UPN) por profesionalizar a docentes indígenas en servicio propiciando su pertinencia en el sentido de identificar las características y necesidades de la formación (Yasmani, 2017; Bastiani y López, 2019). Sin embargo, todavía resulta insuficiente.

Existen otras iniciativas para atender a este grupo de población que se considera vulnerable y en riesgo de exclusión del sistema educativo cuando estos ya se encuentran inscritos en programas considerados tradicionales, donde los contenidos occidentalizados son la vía predominante en la formación, tal es el caso de las becas, programas de movilidad y atención prioritaria con programas específicos como el Programa de Apoyo a la Educación Indígena en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). Sin embargo, existen otras alternativas como la educación a distancia para atender la cobertura con resultados que merecen la atención para su análisis, particularmente con respecto a la permanencia y al egreso.

En el contexto de las políticas públicas, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) reconoce la importancia de la intención de las instituciones de educación superior por ofertar cada vez un mayor número de programas educativos para hacer frente a décadas de educación castellanizadora, rural y orientada a construir una unidad nacional (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). La realidad educativa en los años ochenta, desde el punto de vista de Nolasco (1997), indicaba “altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas” (p. 45). Son numerosas

las investigaciones que centran su atención para discutir el estado y el rumbo de la educación superior (Gallart y Henríquez, 2006; Mato, 2018, Ávila, Granda y Villagómez, 2018) en una preocupación para favorecer la inclusión y equidad (Alcántara y Navarrete, 2014) en aras de erradicar el racismo en estos grupos (Barrón, 2008).

También deben reconocerse el trabajo que han desarrollado los diversos investigadores, ya sea para conocer sus expectativas (Czarny, Navia y Salinas, 2018) significados (Arancibia, Guerrero, Maldonado y Román, 2014), percepciones, estrategias para aprender (López, Ramos y Aguilar, (2021) y de sobrevivencia (Chávez, 2008), en el nivel superior, resulta de interés por ser los principales actores del proceso educativo y sobre el cual descansan en muchas ocasiones sus proyectos a futuro y la de sus familias de origen. En muchos casos, los trabajos de tipo cualitativo presentados, profundizan sobre la parte subjetiva de los procesos educativos porque son estos los que deben visibilizarse para comprender la complejidad de la problemática formativa.

En este escenario teórico se destaca la importancia que ha tenido este tipo de estudios para visibilizar y dar voz a esta población que sigue siendo vulnerable con la complejidad que esto conlleva en el logro de una verdadera inclusión a los espacios educativos, dadas las condiciones de vida cotidiana en la que viven, con altas tasas de marginación y acceso a los servicios de toda naturaleza. Por ello, el campo de indagación debe ser un referente importante para considerar las posibilidades que tienen a mejorar tales condiciones por la vía de la educación.

LA MIRADA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

Con un total de 1379 estudiantes inscritos en 7 programas a distancia (UNACH, 2020), 195 de ellos provienen de pueblos originarios, lo que corresponde a una minoría que se encuentra cursando licenciaturas con un enfoque caracterizado por la imposición cultural hegemónica

que no respeta ni valora los conocimientos y saberes de las culturas originarias de nuestro país, lo que genera una problemática para investigar y reflexionar, como lo relatan algunos coordinadores de estos programas educativos, quienes indican que el bilingüismo o, en su caso el español como segunda lengua, representa retos en cuanto a la interacción docente alumno y docente contenido con repercusiones negativas en el aprendizaje de estos.

En este capítulo presentamos los resultados de un estudio llevado a cabo en la Licenciatura a distancia Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación (TICAE) en la que se indagó la experiencia educativa desde la voz del Coordinador del programa educativo, el profesorado en trabajo de academia con un total de 14 participantes y 8 estudiantes provenientes y residentes de pueblos originarios, quienes se encontraban cursando el primero, tercero y sexto semestre. En el caso de los dos primeros grupos de participantes, realizamos entrevistas y registramos datos de las reuniones de academia con la técnica observación participante. En el caso del estudiantado recurrimos al recurso de la autobiografía escolar y entrevistas, desde la metodología de estudio de caso en un paradigma de investigación mixto.

Este programa educativo está diseñado para cursarse en seis semestres y tiene como propósito “formar profesionales competentes en la aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y Tecnologías Educativas (TE) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en organizaciones educativas y empresariales” (UNACH, parr. 1). Es totalmente a distancia y su administración se encuentra a cargo de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas.

a) La experiencia educativa de formación a estudiantes de pueblos originarios

La experiencia educativa desde el punto de vista de los profesores ha sido complicada porque en reiteradas ocasiones, en reuniones académicas, han expresado la dificultad de atender, desde la diversidad, un trabajo eficaz en el cual la L1 como lengua materna se considera un impedimento, porque el único idioma que los profesores dominan es el español. Esta dificultad les ha hecho buscar e implementar una serie de alternativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes; en esta tarea destaca el apoyo que han brindado los coordinadores educativos, sobre todo en aspectos de: a) gestión administrativa escolar, porque traducen los comunicados que emiten a las coordinaciones y b) gestión académica porque se hacen cargo de que entreguen a tiempo las evidencias de trabajo en la plataforma e intentan resolver las dudas de los estudiantes.

Más allá de esta atención, el colegiado de profesores se ha dado a la tarea de establecer sesiones síncronas con el uso de plataformas de comunicación para conectar y dar respuestas a las dudas presentadas, como señala un profesor es difícil porque en ocasiones no logran entender las intenciones de la tarea:

Algunos de los estudiantes de las comunidades apenas están dominando el español y eso se refleja en su poca comprensión de las indicaciones en la plataforma. Mandan tareas equivocadas, por ejemplo, un alumno me mandó una impresión de su pantalla sobre la plataforma de la unidad de competencia, cuando debía descargar la lectura y elaborar un texto en línea (Pérez, F. comunicación personal, 21 de agosto de 2021).

Por otra parte, en entrevista el coordinador de la licenciatura reconoció que los esfuerzos realizados todavía no son suficientes,

coincide en el dominio del español, porque desde su punto de vista, la mayor dificultad se presenta cuando deben realizar las actividades de aprendizaje y el lenguaje les resulta incomprensible porque envían evidencias de trabajo incompletas, poco estructuradas o que no corresponden con las indicaciones sugeridas en la plataforma. Esta dificultad logra subsanarse algunas veces, pero se hace evidente la necesidad del asesoramiento pedagógico en su lengua materna.

En un relato autobiográfico, una de las estudiantes señala que esto se convierte en un problema para ella porque manifiesta una serie de emociones que van del enojo a la frustración al querer resolver cuestiones académicas en las que parece no ser comprendida por los demás a través de su lenguaje. “No me entienden, les quiero decir algo y entienden otra cosa, me da coraje que no lo sepa decir y creo que me cuesta mucho aprender porque no lo hablo bien el español” (Gómez, C. Comunicación personal, 20 de agosto de 2021).

En este sentido, la voz del profesorado expresa la necesidad de un acompañamiento más puntual desde su lengua materna que ayude a la comprensión de lo que deben realizar en las actividades de aprendizaje, puesto que resultan poco comprensibles, envían tareas que poco se relacionan con lo que deben llevar a cabo. Esta confusión se profundiza cuando en algunos casos no asumen que pueden estar cometiendo plagio. Un profesor señaló, en una reunión de academia, que el estudiante no aceptaba su calificación cuando se le demostró que era copia fiel de una página en la red. “El alumno insistía en que la tarea y su contenido eran propios, porque él había hecho la búsqueda y lo había puesto en un documento (Aguilar, L. Comunicación personal, 22 de agosto de 2021).

Cabe señalar que, debido al grado de dominio del español como segunda lengua, este problema de comunicación aumenta en la redacción por la falta de concordancia entre los pronombres y en el uso de adjetivos. También se presentan problemas de comprensión

lectora, lo cual no es solo un asunto de este grupo en particular, sino de grupos más amplios que podrían provenir de una deficiente enseñanza en el uso de estrategias para comprender lo que se lee.

Mato (2014) sugiere al respecto que la democratización de la educación superior en la apertura de cupos y becas para los estudiantes, no es suficiente para asegurar su inclusión cuando “sus lenguas, conocimientos y visiones de mundo no forman parte del currículo” (p. 41) Tal como sucede en el programa educativo en el cual se encuentran inscritos los participantes de esta investigación, mantiene una mirada occidentalizada del conocimiento con un diseño propio de las universidades convencionales. Esta problemática añeja que es compartida por los alumnos que deben adaptarse al español como lengua oficial acarrea muchos conflictos en la comprensión de los contenidos educativos, hay confusión con respecto a las tareas asignadas, a los formatos establecidos de forma institucional, sin la presencia de traductores (tarea que ya se realiza en algunas instituciones de forma incipiente) y con material didáctico que no beneficia un aprendizaje de la disciplina en la que se están formando con poca claridad sobre su futuro profesional.

Si bien el acceso de los estudiantes de pueblos originarios a la educación superior de la Universidad Autónoma de Chiapas, es un asunto a atender de forma permanente, las comunidades también han puesto atención e interés por colaborar en esta gestión, uniéndose al proyecto denominado Universidad Solidaria: inclusión de grupos vulnerables a la educación en la modalidad a distancia (UNACH, 2018), el cual se formaliza con el establecimiento de convenios municipales y la colaboración de la *Fundación K'Yani Caring Hands*. Este proyecto inició trabajos en Chalan, municipio de Mitontic, Chiapas. La cobertura atendida se amplía con 45 sedes académicas en la que tanto los gobiernos municipales y la propia casa de estudios aportan los recursos de infraestructura y contratación de personal. Con estas acciones

se materializa la aspiración de estudiantes de pueblos originarios de estudiar en el nivel superior con un programa educativo a distancia. Las sedes académicas son concebidas como “espacios físicos dotados de equipo de cómputo y conectividad inalámbrica, donde se brinda asesoría tecnológica y académica para los estudiantes que no cuentan con las herramientas necesarias para el estudio en la modalidad a distancia” (UNACH, 2021, párrafo 1).

En el caso específico de la sede de Chalam en Mitontic, un estudiante relata el proceso de gestión realizado en este proyecto con la participación del director del colegio de Bachilleres en esa localidad, quien en el 2015 buscó el apoyo de la fundación *Kyani Caring Hands* para mejorar la infraestructura y el equipamiento de las instalaciones que, tras tres años, se convertirían en la sede, señaló que fue un acontecimiento importante para su formación. En esta narrativa relata la forma en que se gestó el proyecto con la alianza entre varias instituciones e incluyó diversas actividades en un involucramiento de la comunidad que resultó en una celebración.

Todo el proyecto de remodelación duró casi 3 años, inició el 01 de febrero de 2015 y concluyó el 01 de marzo de 2018. La fiesta para celebrar la remodelación contó con invitados, líderes de la fundación que llegaron de Estados Unidos: Kirk Hansen, Jim Hansen y Carl Taylor quienes apoyaron el trabajo en colaboración con el Lic. Erich Diesel Reyes (Gómez, F. comunicación personal, 21 de agosto de 2021).

El siguiente evento importante fue la solicitud a la fundación por parte de 30 estudiantes quienes requerían de apoyo para ingresar el nivel superior y con la gestión tanto del director del Colegio de Bachilleres en Chalam. (escenario de la sede de Universidad Virtual) y el representante de la fundación, quienes establecieron contacto con la Universidad Autónoma de Chiapas. El día 01 de mayo de 2018, de acuerdo a lo reportado en las autobiografías de los estudiantes da inicio un nuevo proyecto para acceder a la universidad

con la construcción de aulas, encontramos en ellos y sus familias un buen nivel de satisfacción por las gestiones realizadas.

El 08 de mayo antes de terminar la obra se publicó la convocatoria de ingreso a la universidad y se inscribieron no solo los alumnos de Chalam, sino también profesores en servicio de colegio de Bachilleres, de la secundaria y alumnos que habían egresado tiempo atrás, con la primera generación de 34 alumnos en total. (Ortíz, E. comunicación personal, 1 de octubre de 2021).

Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) en un estudio realizado para revisar el papel de las políticas sobre educación indígena en México, hacen referencia a un fenómeno cada vez más creciente de involucramiento de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos, quienes informan a las autoridades cómo perciben la escolarización con una mayor satisfacción, en una dinámica distinta que va más allá de pensarlos como meramente instrumental, aunque esto todavía no es un proceso generalizado en todas las comunidades.

Cabe señalar que el apoyo de los padres de familia, si no en todos los casos, ha sido decisivo para ingresar y permanecer en los programas educativos del nivel superior, tal como lo narra una estudiante al señalar que su familia espera que pueda concluir una licenciatura y se sienten orgullosos de que hayan ingresado a la educación superior. Esto se convierte en un elemento que puede mejorar la disposición para aprender porque están siendo motivadas por los padres para que permanezcan y egresen de este nivel educativo. Con respecto a esta idea, una estudiante relata: mis padres solo quieren que siga estudiando, no quieren que sufra como sufrieron ellos quieren; yo siga adelante y seguiré adelante en mis estudios, se sienten orgullosos de mí, porque se dan cuenta del esfuerzo que hago y de que me quiero superar (López, R. Comunicación personal. 20 de agosto de 2021).

Por último, en esta investigación se revisaron algunas condiciones personales que, desde el punto de vista del estudiantado, juegan un

papel clave en su proceso de formación para avanzar en la búsqueda de oportunidades educativas. Un ejemplo de ello es la situación geográfica en la que residen, como lo relata un estudiante, comentan que, en su caso y el de otros compañeros, deben caminar de 3 a 4 kilómetros para llegar a las sedes académicas para conectarse. Adicionalmente deben combinar educación y trabajo como un compromiso de manutención para otros miembros de su familia.

Conclusiones

La inclusión de los estudiantes de pueblos originarios es un asunto complejo, dadas las condiciones en las que las instituciones de educación superior y los propios estudiantes se encuentran. Si bien existen avances significativos como los que mostramos en esta investigación, debe avanzarse para superar una serie de desafíos relacionados con el uso de las tecnologías y las condiciones de vida de los estudiantes. Esto implica ver más allá de los aspectos materiales (aunque son importantes); centrar la atención en el desarrollo de habilidades digitales, informacionales y de procesamiento de la información que se identificaron a lo largo de la investigación para dar seguimiento a su proceso formativo.

Desde el punto de vista de Mato (2014) “es necesario *interculturalizar toda la educación superior*, abarcar el diseño de carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y, muy especialmente, las formas de relacionarse con la sociedad” (p. 42) y la inclusión no es solo de las personas, si en ella no se incluye, como bien lo señala este autor, sus historias, lenguas y conocimientos, así como sus necesidades como para las naciones de las que forman parte. Si bien se puede considerar como un esfuerzo importante para que formen parte de la vida universitaria, es necesario ampliar la versión de lo que significa educar con enfoque de interculturalidad.

Por otra parte, con relación a las principales condiciones institucionales que requieren modificaciones importantes, Sunkel *et al* (2013), sugieren que el mejoramiento pedagógico para la incorporación de las tecnologías al ámbito educativo, requieren la revisión de a) los componentes de uso de los recursos pedagógicos, b) los contenidos utilizados y, c) la apropiación de los recursos. Estas tareas son fundamentales, sobre todo porque debe pensarse desde el contexto de formación de estos estudiantes, quienes deben llevar a cabo procesos dobles de traducción para comprender un conocimiento occidentalizado que no atiende a sus diferencias individuales.

Referencias

- Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M. y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13 (1). 35-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171029659005>
- Alcántara y Navarrete, (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *RMIE*, Vol. 19, NÜM. 60. 213-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100010
- Ávila, D., Granda, S. y Villagómez, M. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte. *Revista Ciencias y Educación Americana*, año xx (41). 37-58. DOI: <https://doi.org/10.19091/reced.voio.727>
- Bárcena, A. (2021). *Panorama social de América Latina 2020*. CEPAL. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- Barron, J. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *Trace*. 22-35. <https://journals.openedition.org/trace/352>
- Bastiani, J. & López, M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades con el modelo intercultural. *Revista Educación* 40. (1). 89-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204006>

- Bastiani, J. & López, M. (2016). El proyecto integrador como experiencia formativa en estudiantes y profesores de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Senderos Pedagógicos*. vol 7, Núm 7. 79-93. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/397/427>
- Bastiani, J. & López, M. (2019). Profesionalización del profesorado indígena. Retos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 de Chiapas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. vol. 21, No. 33. 163-185. <https://www.redalyc.org/journal/869/86962138009/>
- Bastiani, J. & López, M. Las competencias para la investigación: los estudiantes y sus procesos de titulación en dos universidades públicas con enfoque intercultural. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*. No. 30, 108-128. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2684>
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. No. 15. 1-6. <https://idus.us.es/handle/11441/34247>
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior. ¿Desventajas reales o asignadas?. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (4). 148. 31-55.
- Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (coord.) (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI-Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Coronado, G. (2017). (coord.). *La educación a distancia en México. una década de sostenido esfuerzo institucional*. Universidad de Guadalajara, ECO-ESAD, UDG VIRTUAL. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1873/1/Educaci%C3%B3n%20a%20distancia%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 47 (188). 87-108. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n188/0185-2760-resu-47-188-87.pdf>
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México. ¿Empoderamiento o neoindigenismo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. pp. 55-75. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Articulo-RLEI.pdf>

- Gallart, M. y Henríquez, C. (2006) Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*. Núm. 32. pp. 27-37. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303206.pdf>
- INEGI (2021). Temas. <https://www.inegi.org.mx/temas/>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. (2016) La educación indígena en México: Una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1. pp. 60-72. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005
- López-Santiago, N. y Reyes-Pérez, O. (2017). El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 21 (2). pp. 1-25. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/7577/16588/>
- López, M., Ramos, R. y Aguilar, L. (2021). Retos y desafíos de la Educación Superior con estudiantes de pueblos originarios. en Bastiani, J. & Orantes, J. *Interculturalidad y sustentabilidad. Una experiencia de trabajo entre comunidades y pueblos originarios*. UPN, UNICACH, UNICH.
- Mato, D. (2014). Universidad indígena en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos. y desafíos. *IEES, No. 14*. 17-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025170>
- Moreno (2017). Presencia de la educación a distancia universitaria en el despertar del siglo XXI. En Coronado, G. (coord.) *La educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas*. Universidad de Guadalajara, ECOESAD, UDG VIRTUAL. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1873/1/Educaci%C3%B3n%20a%20distancia%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. & Manzanilla-Granados, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 13. (1), 65-83. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.14
- Nigh y Bertely (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. vol. 9, núm. 16. 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457901003>

Capítulo II

Percepción de estudiantes de pueblos originarios sobre inclusión educativa en el nivel superior

Elisa Gutiérrez Gordillo
Rita Virginia Ramos Castro
Marisol García Cancino

Introducción

La educación inclusiva es un proceso dirigido a transformar los espacios y prácticas escolares con el objetivo de atender a las necesidades educativas y proveer las oportunidades de aprendizaje a los grupos excluidos por razones de género, ascendencia étnica, discapacidad, edad, clase social, idioma, entre otros. Este constructo cobró fuerza en el contexto de las discusiones realizadas en torno a los problemas y desafíos que enfrentaban los sistemas educativos en el mundo para el siglo XXI (Blanco, 2006) y en el transcurso de los años se fueron ampliando los referentes para su interpretación hasta llegar a considerar que es una práctica, un enfoque de importancia crucial para lograr una educación de calidad que tiene por objetivo acabar con la exclusión que deriva de actitudes

negativas y falta de atención a la diversidad en diferentes grupos sociales. Estas prácticas excluyentes, tienen su origen en la propuesta de configuración de las naciones modernas.

La modernidad es un proyecto económico, político, social y cultural configurado, hacia finales del siglo XVII, por la burguesía europea que estuvo basado en ideas de igualdad, libertad, capitalismo, universalidad, ciencia, Estado, leyes, división de poderes, progreso, democracia, entre otras (Dussel, 2000; Giddens, 1999; Mendieta, 1998). Estas ideas y principios dieron lugar a muchas ideologías, instituciones y prácticas contemporáneas que perviven, aunque desde inicios del siglo XX, y de manera muy puntual en la década de 1960, surgen en todo el mundo, una serie de movimientos reivindicativos provenientes de varios sectores sociales que cuestionaban los fundamentos del proyecto moderno en virtud de las condiciones de desigualdad, marginación, vulnerabilidad y exclusión a las que habían sido relegados (Ureña & Cabrera, 2014).

Algunas de las expresiones de descontento más significativas fueron aquellas relacionadas con los movimientos indígenas o pueblos originarios (en este capítulo se utilizan ambos términos de manera indistinta) que resurgieron en varias regiones del mundo luchando por la defensa de sus derechos e identidad cultural. Como resultado de esas manifestaciones se promovió la integración y firma de muchos Tratados y Convenios, los cuales han incidido de manera importante en las últimas décadas en la legislación de las diversas naciones, lo que ha hecho posible un avance en el reconocimiento y generación de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos humanos de los pueblos originarios.

En este capítulo presentamos los resultados de una investigación realizada con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas provenientes de pueblos originarios sobre la percepción que tienen sobre el nivel de la inclusión de

las prácticas educativas institucionales. El trabajo se efectuó como estudio de caso durante el ciclo escolar enero-julio de 2020, con una muestra conformada por cinco estudiantes que cursaban los semestres cuarto, quinto y séptimo en de los turnos matutino y vespertino. Esta población es integrante de los pueblos originarios: Mitontic, Chanal y San Pedro Chenalhó, ubicados en la región geográfica denominada Los Altos de Chiapas

Para la recolección de datos se utilizó una guía de entrevista y la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula, tomada del índice de inclusión propuesta por Booth y Ainscow (2015).

PUEBLOS ORIGINARIOS EN CHIAPAS

La historia de las naciones latinoamericanas está marcada por procesos de conquista y colonización, despojos, imposiciones, prohibiciones, discriminación, exclusión entre otros. Desde distintos espacios, los pueblos originarios afrontaron la dominación, reivindicando sus espacios y cosmovisiones. En este cometido se fueron configurando diversas formas de resistencia que se concretaron en expresiones con modalidades heterogéneas tales como protestas, negociaciones, rebeliones, cuyas características particulares fueron dependientes del contexto y relaciones de poder político y económico existentes en momentos y espacios históricos determinados. Son estas expresiones, estos movimientos los que, en conjunto, explican el reconocimiento de la diversidad, de las reivindicaciones, de los derechos, del significado cultural, político y social de los pueblos originarios contenidos en los diversos marcos legales y reformas constitucionales relacionadas con varios sectores en las diferentes naciones. En las siguientes líneas se bosqueja una caracterización de los pueblos originarios de Chiapas, de sus luchas y de los procesos con los cuales han contribuido a una paulatina transformación de la política pública en el país.

En México, los pueblos originarios han enfrentado muchos cambios dramáticos a lo largo de su historia. La conquista española en el siglo XVI impuso nuevas formas de vida, destruyó milenarias costumbres y relegó a un segundo plano las cosmovisiones y culturas de los pueblos nativos (Rosas, 2007). Aunque hubo muchas formas de resistencia desde la llegada de los españoles, fue hasta finales del siglo XVIII que se manifestaron de manera más visible las rebeliones indígenas como consecuencia de la explotación y discriminación a la que eran objeto.

El origen social de estas luchas, consistente en la conservación y defensa de sus tierras, así como de su identidad cultural, fue obviado bajo el argumento de que se trataba de un enfrentamiento entre la civilización y la barbarie, mismo que se utilizó hasta mediados del siglo XX para denostar y mantener en la marginación a los pueblos originarios en el país. Según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en México habitan 68 pueblos indígenas hablantes de una lengua originaria propia, las cuales se organizan en 11 familias lingüísticas y se derivan en 364 variantes dialectales. Estos pueblos habitan en 24 estados de la República, se asientan principalmente en el sudeste mexicano y en menor grado en el centro. En 5 de esas 24 entidades el número de indígenas excede el millón de habitantes. Oaxaca encabeza la lista con un promedio de 2.1 millones, Chiapas con 1.4 millones, Veracruz con 1.3 millones, Puebla y Yucatán con menos de 1.2 millones cada uno (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 2014).

El estado de Chiapas, en particular, es un territorio con una gran diversidad cultural, en él habitan lacandones, tojolabales, choles, tzeltales, tzotziles, kacaltecos, kanjobales, mames, mochos y zoques, muchos de ellos herederos de la cultura maya. Los pueblos indígenas se ubican principalmente en las regiones Norte, Centro, Selva y Altos. Los Altos y parte de la zona Norte constituyen el hábitat tradicional,

de donde se han dado los flujos migratorios más importantes hacia otras zonas del estado, formando nuevos asentamientos, como es el caso de la Selva Lacandona, el Soconusco y la región Frailesca (CDI, 2014).

Chiapas es uno de los estados de la república mexicana con mayor número de rebeliones indígenas a lo largo de la historia del país. Gall (2001), destaca el levantamiento de los Chiapa durante la tercera década del siglo XVI, quienes huyeron de sus poblados hacia las cuevas del cañón del Sumidero para escapar del fero sistema tributario español y de los abusos extremos de los nuevos amos, los encomenderos.

La segunda de estas rebeliones importantes, se produjo 1542, cuando los lacandones se levantaron en contra del pago de los tributos y, a partir de ahí, sostuvieron una batalla permanente de más de siglo y medio en contra de su colonización y pacificación. En 1693 estalló la tercera insurrección indígena en la región que fue protagonizada por los indígenas zoques, habitantes de los valles bajos centrales. En los 40 años siguientes a estos sucesos, casi todos los grupos indígenas de la entonces provincia sostuvieron una resistencia permanente que se manifestaba en constantes disputas y conflictos. La rebelión de Cancuc que estalló en 1712 fue sin duda una de las insurrecciones indígenas más largas y radicales en la historia colonial de Mesoamérica (Gall, 2001).

A lo largo de los años siguientes las revueltas de los pueblos indígenas en el estado continuaron, González y Reveles (2007) señalan que el movimiento contemporáneo más importante fue sin duda, el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que se levantó en armas el 1 de enero de 1994. Los zapatistas desafiaron explícitamente las consecuencias negativas para los pueblos indígenas resultantes de las reformas económicas neoliberales; el movimiento exigía una amplia autonomía política para las regiones pobladas fundamentalmente por pueblos originarios, la reversión de la modificación hecha en 1991

al artículo 27 constitucional, la reorientación de las políticas económicas del gobierno y una democracia política en México.

RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Hablar de modernidad en los países latinoamericanos es hablar de exclusión y desigualdad en virtud de que, debido a las circunstancias y procesos que marcaron la historia de la región, esta visión de mundo no se materializó de igual forma que en los países europeos mediante la adopción de pautas culturales y conductuales derivadas de sus premisas (libertad, razón, igualdad). Para Sánchez y Jiménez (2013), la exclusión forma parte de una tradición europea continental y muy particularmente francesa en la que la sociedad es vista como un organismo diferenciado técnica y jerárquicamente, pero integrado moralmente mediante un sistema de derechos y obligaciones colectivas anclados a valores y principios, de ahí que la exclusión social representaría un fenómeno por el cual individuos y grupos sociales, en virtud de una privación redundante, acumulativa, se acaban apartando (o se ven apartados) de dicho orden moral, conformando un ámbito marginal con rasgos profundamente anónimos.

La promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, marcó un hito en la atención a los procesos de exclusión de diversos sectores sociales en todas las naciones, dando lugar a una serie de acciones legislativas y políticas particulares de distinto orden y profundidad. En el tema relacionado con los pueblos indígenas se produjeron varios avances significativos a nivel mundial, impulsados desde variadas instancias que influyeron en las diferentes legislaciones nacionales en diversa medida. Los siguientes son algunos de los eventos más importantes.

En el año de 1957 se concretó la firma del Convenio número 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales en el seno de la Organización

Internacional del Trabajo (OIT), mismo que fue ratificado por 27 países. Este es reconocido como el primer instrumento internacional de gran alcance que enunció los derechos de las poblaciones indígenas y tribales y las obligaciones que los estados ratificantes asumirían al firmarlo, aunque el convenio se caracteriza por tener un tinte asistencialista y asimilacionista, como se refleja en el apartado A) del párrafo 1 del artículo 1 que se refiere a estas poblaciones como “menos avanzadas”, fue fundamental en la configuración de nuevas perspectivas (MacKay, 2002).

Unos años después, en 1966, se firmó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que, en su artículo 27, señala que en los Estados en que existan minorías étnicas no se les negará a los miembros de las mismas, el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar su propia religión y a emplear su propio idioma (Barrena, 2015). Por otra parte, en junio de 1989 la OIT publicó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes en el que se abordaba la revisión de las limitaciones del Convenio 107, atendiendo al reclamo de nuevas normas internacionales de un gran número de agrupaciones indígenas. Este documento contiene la referencia a una serie de derechos humanos que deben gozar los pueblos y comunidades indígenas y tribales como el derecho que tienen unos y otros de vivir y desarrollarse como comunidades distintas y a ser respetados, estableciendo obligaciones para los Estados en materia de su integridad cultural; de la salvaguarda de sus derechos sobre las tierras, territorios y recursos naturales; sus formas propias de organización; la no discriminación; la búsqueda de su participación y consulta en las decisiones de políticas públicas que los afecten, y el derecho al desarrollo económico y social (MacKay, 2002). Este convenio fue ratificado por México en 1990.

En 1992 se firmó la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (ONU, 2010) donde se establece que los Estados protegerán la

existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad, entre ellas disfrutar su propia cultura; profesar y practicar su propia religión, y utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencias ni discriminación de ningún tipo. Vale la pena destacar que este propósito en algunas regiones todavía no se logra de manera adecuada.

Los esfuerzos por consolidar las propuestas y estrategias para favorecer mejores políticas culturales nacionales e internacionales llevaron a la adopción de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural en el año 2001; en esta declaración se plantea la diversidad cultural como una multiplicidad de formas de expresión de las culturas de las sociedades y sostiene que el respeto a la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación son garantes de la paz y seguridad internacional (UNESCO, 2001). Por ejemplo, en la primera década del siglo XXI, la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que contiene las medidas contemporáneas a seguir para avanzar en la atención por parte del Estado a los reclamos de estos pueblos, dentro de ellos los relativos a la libre determinación, cultura propia, educación, organización, desarrollo, trabajo, propiedad de la tierra, al acceso a los recursos naturales de los territorios en los que se asientan, un ambiente sano, discriminación y consulta libre e informada sobre temas que los afecten, entre otros (ONU, 2007).

INDIGENISMO EN MÉXICO

Rosas (2007) señala que, en general, los grupos étnicos en América Latina fueron sistemáticamente excluidos desde la conquista. En el caso específico de México con el establecimiento de la República en México, durante la segunda mitad del siglo XIX, se configuró la integración de los pueblos indígenas desde un proyecto de nación planteado bajo

las premisas de ideas liberales integradoras colocándolos así, una vez más, en una posición de inferioridad, marginación y atraso que perdura, en muchos sentidos. No obstante, es importante señalar que, de acuerdo a Korsbaek y Sámano (2007), en medio de estas tendencias homogeneizantes, a inicios del siglo XX se generó una corriente de opinión favorable con respecto a los indígenas en América Latina, que incidió en la generación de mejores condiciones para este sector de la población, aun en el marco de intereses y políticas integracionistas y asimilacionistas muy extendidos.

La estrategia para operar la relación del Estado Mexicano posrevolucionario con los pueblos indígenas se concretó en la aplicación de una política indigenista, política que transitó por diversas etapas en función de su transformación conceptual Warman (2003). En una primera etapa el indigenismo se entendió como la intención de sustituir los rasgos culturales de los pueblos originarios por aspectos ideales considerados como constitutivos de una imagen nacional. Algunos de los mecanismos implementados para tal fin fueron la castellanización y la educación escolarizada.

En la segunda etapa esta fue institucionalizada con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948. El nuevo instituto sustituyó al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas creado en 1936 y tenía personalidad jurídica autónoma y patrimonio propio para cumplir con su propósito de tratar de manera integral los problemas de los indígenas. Entre las tareas asignadas destacaron las siguientes: la investigación de problemas relativos a los núcleos indígenas del país, el estudio de las medidas a adoptar para su mejoramiento, entre otras (Sámano, 2004).

Una tercera etapa en el indigenismo en México es consecuencia de una actividad muy prolífica de diversos movimientos indígenas y está marcada por la reforma de 1992 del artículo 2 constitucional en la cual se reconoció la naturaleza pluricultural de la nación (Warman, 2003).

En el año 2003, el INI fue sustituido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y recientemente el gobierno estableció el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018).

La ratificación de convenios y acuerdos internacionales promovió la modificación de varios artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a partir del año 2001 con el objetivo de fortalecer la capacidad del ejercicio de los derechos de los pueblos y personas indígenas (López, 2016).

LA PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Al término del movimiento revolucionario, en la segunda década del siglo XX, la relación del Estado Mexicano con los pueblos originarios se configuró desde un posicionamiento asimilacionista e integrador con la mediación de procesos educativos de aculturación implementados con el objetivo de favorecer la construcción de la unidad nacional (Jiménez & Mendoza, 2016). En este contexto se diseñó un sistema educativo para atender a la población indígena del país el cual fue transformando sus planteamientos y estrategias, en función de los lineamientos y aportes teóricos provenientes de declaraciones y convenciones relacionadas con las reivindicaciones de los pueblos originarios que revisamos líneas arriba.

La política educativa para los indígenas transitó de las bases provenientes de la educación bilingüe bicultural (perspectiva integracionista), hacia un sistema educativo basado en un enfoque intercultural, derivado de la conjunción de los principios contenidos en los documentos políticos referidos con anterioridad que, en conjunto, plantean la necesidad de entender a la diversidad y diferencia en términos propios (Bertely, 1998).

Hacia finales del siglo XX era evidente la insuficiencia de la aplicación de principios, políticas y estrategias utilizadas hasta entonces,

para enfrentar los retos de los sistemas educativos en casi todos los países del mundo con respecto al acceso a la educación, el analfabetismo y la deserción en muchos grupos sociales marginados, entre ellos, los pueblos indígenas; esto llevó a una búsqueda renovada de acuerdos, de compromisos por parte de los países miembros de la ONU encabezados por la UNESCO.

En 1990 se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, efectuada con el objetivo de alcanzar la ansiada universalización de la educación básica y la erradicación del analfabetismo (UNESCO, 1990). Esta conferencia fue reforzada por otros encuentros y, diez años después, en Dakar Senegal (UNESCO, 2000), se evaluó el alcance de las acciones emprendidas hasta ese entonces, reafirmando el ideal de la educación como derecho humano e instando a todos los países a redoblar esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas. Es en este contexto que surgió el enfoque de la educación inclusiva, entendido como el esfuerzo de todas las sociedades para atender la problemática, en muchos casos crónica, de la mayoría de los sistemas educativos, especialmente aquella relacionada con los sectores marginados y excluidos.

Estos encuentros iniciaron el desarrollo de un modelo educativo, la educación inclusiva que dio lugar a una serie de reformas en varios sistemas educativos del mundo, entre ellos México a partir del año 2013. La educación inclusiva es un término utilizado en varios ámbitos de la política pública y, aunque en todos se utiliza una terminología común, se atribuyen diferentes significados a los conceptos centrales, de ahí la gran diversidad de conceptualizaciones y perspectivas en torno a ella y por ello los distintos grados de aceptación de la misma (García et al., 2013).

En el ámbito pedagógico, la educación inclusiva propone un modelo que se adapte a todas las necesidades eliminando las barreras de cualquier tipo que representen un impedimento para el aprendizaje.

La caracterización de las barreras dependerá del grupo social de que se trate (Dueñas, 2010). Esta acepción implica el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación (Parra, 2011).

Este movimiento de educación inclusiva ha tomado mucha fuerza en los últimos años al extenderse su aceptación como una opción viable para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa en varios sectores de la población persistentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Para Booth y Ainscow (2015) la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de los alumnos, en especial aquellos excluidos o marginados por diversas razones. Estos autores conceptualizan a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Incluir alude a la transformación de la cultura, la organización y prácticas escolares con el objetivo de atender a la diversidad de necesidades de todos los alumnos sin importar el origen de estos mediante la eliminación o minimización de todo tipo de barreras, ya sea físicas, personales, institucionales, culturales, que pudieran impedir la plena participación de todos los estudiantes en las actividades de corte educativo.

Los autores mencionados desarrollaron un instrumento al que denominaron índice de inclusión, dirigido a apoyar a las organizaciones escolares en la planeación y sistematización del proceso de transición hacia un modelo inclusivo con un enfoque de diversidad que permitiera crear una nueva cultura escolar. Dicho instrumento estaba diseñado con base a tres ejes considerados fundamentales para el fortalecimiento de las organizaciones educativas: políticas, cultura y práctica y se ha constituido en un referente ampliamente utilizado para ayudar a las

escuelas en la planeación e implementación de estrategias y acciones para la inclusión (Plancarte, 2010).

En los últimos años el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha transformado su base legislativa en función de las orientaciones teórico-políticas derivadas de encuentros y convenciones, tanto nacionales como internacionales, realizados para atender los rezagos y demandas de los diversos grupos sociales y culturales que conforman a la población. Hoy en día, todas las instituciones escolares del SEM, independientemente del nivel o modalidad en que estén clasificadas, tienen el reto de ser incluyentes, de crear las condiciones para promover la formación que haga posible el ejercicio pleno de los derechos de todos los ciudadanos. En este sentido, el modelo de educación inclusiva se ha consolidado como la vía por medio de la cual todas las instituciones estarán en la posibilidad de atender a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes con independencia de las causas de origen de las diferencias que presenten.

PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNACH

La adopción y puesta en práctica de los principios que comprende la propuesta de educación inclusiva en las instituciones de nivel superior requiere de cambios substanciales, de procesos de evaluación y la consecuente transformación en cada uno de los ámbitos de gestión. Esta investigación se realizó con el objetivo de explorar la percepción que tienen los estudiantes de pueblos originarios de la Licenciatura en Pedagogía de las prácticas de inclusión educativa en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La elección de esta licenciatura en particular obedece a la importancia que detenta esta propuesta de formación profesional en pedagogía como un potencial factor de cambio social y cultural, con

egresados que tengan las competencias para promover las transformaciones requeridas desde una visión incluyente.

La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar enero-julio de 2020, con cinco estudiantes que cursaban los semestres cuarto, quinto y séptimo al momento de efectuarse el estudio, en la Licenciatura en Pedagogía, provenientes de pueblos originarios: Mitontic, Chanal y San Pedro Chenalhó desde el esquema metodológico de estudio de caso instrumental que, de acuerdo a Stake (2007), tiene como propósito analizar un tema para obtener una mayor claridad sobre el mismo o bien sobre algún aspecto teórico.

Para la recolección de datos retomamos la propuesta de Booth y Ainscow (2015) sobre el índice de inclusión que constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas con relación de tres dimensiones: política, cultura y prácticas de una educación inclusiva. Este estudio se enfocó exclusivamente en una sola dimensión, la dimensión de las prácticas, que se refiere a cómo estas se reflejan en la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, mediante las actividades en el aula y extraescolares promoviendo la participación de todo el estudiantado y tomando en cuenta el conocimiento y la experiencia construidos por los estudiantes fuera de la escuela. Aunado a lo anterior, la enseñanza y los apoyos se integran para promover el aprendizaje y superar las barreras y la participación, por lo que, el personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones para mantener el aprendizaje activo de todos (UNESCO, 2000).

El análisis de centra en el abordaje de los indicadores correspondientes a los siguientes subdimensiones: la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la identificación de la forma en que los docentes de la licenciatura hacen uso de los materiales disponibles.

La dimensión práctica para la inclusión educativa desde la percepción de los estudiantes

a) La organización del proceso de enseñanza aprendizaje

Independientemente del nivel, grado o semestre en el cual un docente desarrolle su práctica académica, este tiene como tarea fundamental desarrollar la organización del proceso escolar. En este contexto, es relevante considerar la unidad de competencia, su objetivo contenidos, materiales didácticos que dispondrán para implementarlos dentro del aula, las estrategias, actividades; así como la forma de evaluar los aprendizajes desarrollados durante el proceso escolar. Todo ello, requiere de una planeación anticipada por parte del docente con base a intencionalidad, circunstancias, formas de interacción y aplicación de los instrumentos o herramientas requeridos e incorporar las necesidades de los estudiantes, de tal forma que se promueva la inclusión de la población, cualquiera que sea su procedencia.

Por lo anterior, indagamos en la organización áulica como base fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje. Se exploró con los participantes en qué medida consideraban que los docentes de la licenciatura en pedagogía dieron a conocer con oportunidad y claridad las actividades y competencias a desarrollar y la forma de evaluación para el referido semestre. Sobre ello, 4 de 5 sostuvieron que gran parte de los docentes de la carrera, en Pedagogía, sí presentaron la planeación y organización de forma oportuna; así como las actividades a desarrollar y la forma de evaluación. No obstante, es importante considerar la opinión de un participante, quien expresó:

Sí, eso se da al principio, pero tuve una experiencia en séptimo que hicimos un trabajo integrador, para nosotros fue algo muy sorprendente porque nunca lo habíamos hecho, se supone que en el nuevo plan sí se entrega trabajos así y para nosotros no, por ejemplo, la maestra que dirigía el trabajo integrador, nos dio los créditos de cuánto iba a valer el

trabajo, pero a la hora de la hora, lo va cambiando y nosotros no estábamos satisfechos, no estábamos de acuerdo que la profesora [a la hora] cambio todo (A. Cancino, comunicación personal, 24 de enero 2020).

De acuerdo a lo expresado por el estudiante existe poca congruencia entre lo planeado al inicio del semestre con los cambios sugeridos. La situación es que se le da poco seguimiento a la planeación.

Con la finalidad de conocer cómo se llevaban a cabo las adecuaciones en el aula de una forma que compensara las necesidades del estudiantado, preguntamos a los participantes si durante los semestres anteriores observaron que el docente planeaba las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, elementos básicos para el logro del desarrollo de las competencias, y con respeto a las habilidades de cada estudiante. Cabe destacar que solo un participante señaló que los docentes realizaban las adecuaciones pertinentes, en tanto el resto comentó que son los estudiantes quienes realmente se adecuan al docente y no viceversa.

Las opiniones vertidas en este sentido reflejan que aparentemente los docentes de distintas unidades de competencia no tomaron en cuenta las características de los estudiantes para la realización de sus planeaciones, por lo que consideramos que fallaron en atender las necesidades educativas de este grupo social. De acuerdo a la propuesta de la educación inclusiva, los grupos marginados, entre ellos aquellos sujetos pertenecientes a pueblos originarios, enfrentan múltiples barreras en los procesos educativos derivadas de las prácticas pedagógicas homogeneizantes enraizadas, en este caso, en la práctica de los docentes de la licenciatura en pedagogía siendo necesario implementar algunas estrategias cooperativas con base en la exploración de las necesidades manifestadas por los estudiantes de pueblos originarios para asegurar las condiciones de infraestructura, materiales y enfoques pedagógicos que favorezcan prácticas verdaderamente inclusivas.

Desde un enfoque constructivista del aprendizaje, que es el fundamento epistemológico contenido en el Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Pedagogía, el trabajo colaborativo, la interacción entre los estudiantes es considerado como un factor fundamental. Preguntamos a los participantes acerca de la modalidad del trabajo que el profesor utilizaba para el fortalecimiento de este rubro. Las respuestas obtenidas apuntan que los docentes sí hacen uso de estas estrategias en el desarrollo de las actividades, aunque expresaron algunas situaciones que tendrían que ser atendidas para obtener mejores resultados a partir de su implementación:

En todo el santo semestre desde primero hasta noveno todos los trabajos [fueron] en equipo. Y yo estoy en desacuerdo, porque ahí el profesor debería utilizar otra estrategia porque todo el tiempo han sido este... con la persona que te llevas, el equipo se va a conformar a tu conveniencia más tú nunca sales de ese equipo y, por ejemplo, yo desde primer hasta octavo [semestre] siempre estaba en el mismo equipo, pero después ya en noveno el maestro nos dijo: “yo voy a formar el equipo” y nosotros estuvimos en desacuerdo porque no estamos acostumbrados a convivir con todos y cuando te toca con una persona que no te llevas bien, es un problema... Estoy en desacuerdo [con lo que sugirió el profesor] porque el maestro no planeó bien”. (P. Santiz, comunicación personal, 26 de enero, 2020).

Existen diferentes estrategias didácticas para favorecer la inclusión, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo o por proyectos. Todas ellas requieren de la conformación de equipos de trabajo. Aguilar y González (2017) apuntan que en la integración de equipos es necesario tener en cuenta varios criterios para su conformación como: género, preferencias, habilidades y conocimientos, entre otros. Son precisamente estos criterios los que aseguran de alguna manera, la interacción y enriquecen la participación individual y colectiva en la construcción de los aprendizajes curriculares esperados.

De acuerdo a Martinic y Villalta (2015) la gestión del tiempo y su distribución en las diferentes fases del proceso didáctico son claves para el logro de aprendizajes de calidad. Un buen uso pedagógico del tiempo puede marcar la diferencia en la atención de la diversidad, la calidad de las oportunidades educativas, la motivación de los estudiantes y, desde luego, los resultados de aprendizaje. Preguntamos a los participantes su opinión con respecto a la utilización del tiempo especificado para desarrollar las competencias, así como acerca del total de horas de clase usadas por el profesor. Las respuestas indican que algunos docentes no utilizan satisfactoriamente sus horas de clases. Además, tienden a faltar mucho y eso hace que no aborden todos los contenidos, afectando de esa manera el aprendizaje dispuesto en semestres ulteriores:

No todos los docentes cumplen sus horarios. Nos ha tocado docentes que no asisten a clases, desde primer semestre hasta noveno semestre. En el caso de primer semestre, un docente solo se presentaba una hora por la semana de tres asignadas. Aun cuando faltaba tanto quería cubrir todo el contenido sin que se hubiera explicado ni trabajado en clase (M. López, comunicación personal, 29 de enero, 2020).

Aparentemente algunos de los docentes de la licenciatura en Pedagogía podrían no estar gestionando los tiempos de manera eficaz. Esta opinión refleja que los horarios establecidos para impartir las clases podrían no estar siendo empleados adecuadamente, lo que quizá añada más barreras para el aprendizaje en distintos grupos en condiciones de por sí ya desfavorables, como sería el caso de los estudiantes de pueblos originarios.

De acuerdo a Escobar y Alfonzo (2018) la creación de ambientes adecuados para la construcción de los aprendizajes y la atención de la diversidad, en el aula, requieren del reconocimiento de las necesidades de aprendizaje resultantes de los antecedentes sociales y culturales de los diversos grupos con presencia en la institución; así como de sus

particularidades relacionadas con sus motivaciones, habilidades y estilos para favorecer una participación e interacción plena con el grupo apoyados en soportes oportunos.

Ante la pregunta sobre la dedicación del tiempo para la motivación de los docentes en cada uno de los momentos didácticos, los participantes coincidieron en que la gran mayoría de los docentes no recurrió a estrategias que les permitieran encontrar sentido a muchos de los contenidos revisados. Según Coll (1991/2007) la motivación está relacionada con la percepción que el estudiante tenga sobre la utilidad de los contenidos dispuestos en una determinada propuesta educativa. Si no se percibe la utilidad de lo que se va a aprender, el interés y el esfuerzo disminuye al no encontrar sentido a la razón sobre este. Al contrario, en la medida que se perciba la utilidad de la tarea, el interés y el esfuerzo se acrecienta.

La creación de ambientes inclusivos para responder a la diversidad y, con ello, favorecer la inclusión, requiere de la determinación de las características, necesidades, intereses y capacidades presentes en los estudiantes, así como de la implementación de los ajustes pertinentes que derriben las barreras que impiden el aprendizaje (Escobar & Alfonzo, 2018). De acuerdo con estos autores es necesario implementar diversas metodologías y estrategias. Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican en función de las necesidades de los estudiantes y tienen una gran influencia en el grado de motivación y autonomía con las cuales el estudiante afronta el proceso educativo. Conocer de ellas son esencial para hacer más efectivo el proceso educativo. El aprendizaje autónomo se refiere a la capacidad de cada alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje y es una de las estrategias más adecuadas para motivarlos a que asuman un rol activo en la construcción del conocimiento.

En este contexto se preguntó a los participantes acerca de las estrategias tomadas en cuenta por los docentes para involucrarlos en

su propio aprendizaje. Todos los participantes sugirieron que los docentes sí trataron de ayudar a los estudiantes a hacerse responsables de sus procesos de aprendizaje implementando diversas actividades, aunque plantearon que sería deseable implementar acciones especiales con aquellos estudiantes que rara vez participaban en clase:

Yo pienso que esto siempre se hace al final de cada clase, alguna duda, solamente si tú no dices nada, pues todo está claro, pero sí lo he visto que al final (...), pero eso depende de cada persona que por miedo o vergüenza no quiero decir “tengo duda” o vaya a decir no entiendo, algo así que va pensar ya depende de cada alumno (A. Cancino, comunicación personal, 24 de enero 2020).

Las adecuaciones en la práctica educativa son muy importantes; permiten realizar modificaciones de contenidos, actividades, metodología y evaluaciones para atender las dificultades o barreras que se presenten en los estudiantes. Por ello, se preguntó a los estudiantes si los docentes realizaron adecuaciones de algún tipo durante las actividades áulicas con el fin de apoyar a quienes lo requirieran. En este sentido los participantes coincidieron en que, en general, no observaron modificaciones mayores, se trató y se trabajó de la misma forma con todos los integrantes de los grupos.

Un docente no se detiene a ver cómo va el alumno, si va bien, sus reacciones o desempeño que tenga (L. Gómez, comunicación personal, 3 de febrero 2020).

Las respuestas obtenidas podrían sugerir el hecho de que algunos docentes de la Facultad quizá no están atendiendo a la diversidad presente en las aulas, al no llevar a cabo las adecuaciones necesarias por las problemáticas de diversos tipos presentes en los estudiantes,

excluyéndolos así en el camino. Esto traería una serie de consecuencias que pudieran derivar en una formación endeble al no beneficiar todo aquello que puede obtener a partir del reconocimiento de sus características personales.

Las relaciones interpersonales en el aula son muy importantes porque de ellas depende la comunicación que existe entre docente y estudiantes, base fundamental para la promoción de los aprendizajes planeados. Al cuestionar si los docentes implementaron estrategias o actividades dirigidas a fortalecer el apoyo y motivación para la realización de las tareas, los participantes concordaron, en gran medida, que los docentes no los motivan y solamente se ayudan entre compañeros cuando se realizan tareas por equipo:

No he visto un docente que diga que te apoyes con un compañero, son las actividades que te ayudan hacer esas interacciones o incluso entre los compañeros hay pequeños grupos no con cualquiera, no he visto que te motive o diga “ve con esa persona [compañero de clase]”, incluso hay personas que durante el semestre no convivimos. Solo en las actividades que son obligatorias (L. Gómez, comunicación personal, 3 de febrero 2020).

Las opiniones en torno a este tema podrían ser un indicador de que posiblemente los docentes pasan por alto o no se dan el tiempo para incentivar las relaciones de compañerismo en el aula, siendo este requisito indispensable para una adecuada convivencia y un desarrollo social. Las relaciones de convivencia sanas, deben ser tomados en cuenta como los pilares de la práctica educativa.

Derivado de lo anterior, esta investigación tomamos como base la propuesta de Tony Booth y Mel Ainscow (2002) sobre el índice de inclusión que constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas con relación de tres dimensiones: política, cultura y prácticas de una

educación inclusiva. El estudio se enfocó exclusivamente en una sola dimensión, la práctica, que se refiere a cómo estas se reflejan en la cultura y las políticas inclusivas de la escuela mediante las actividades en el aula y extraescolares promoviendo la participación de todo el estudiantado y tomando en cuenta el conocimiento y la experiencia construidos por los estudiantes fuera de la escuela. Aunado a lo anterior, la enseñanza y los apoyos se integran para promover el aprendizaje y superar las barreras y la participación, por lo que, el personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones para mantener el aprendizaje activo de todos

El tema de la discriminación es de la mayor relevancia en la actualidad. Es preocupante escuchar que existen espacios como los educativos donde esta práctica es cotidiana. Con el objetivo de saber qué opinaban los estudiantes sobre este tema se cuestionó si en la Facultad de Humanidades habían sufrido algún tipo de discriminación. En ese sentido todos manifestaron jamás haber vivido un acto discriminatorio, ni saber de algún compañero que hubiese enfrentado ese problema. Incluso argumentaron que, por ser provenientes de un pueblo originario, tanto los docentes como sus pares, les piden que platiquen sobre su cultura, tradiciones y costumbres:

Durante mi tiempo aquí hay respeto e igualdad de género según lo que yo he visto y vivido, se ve más diversidad por la tarde [turno vespertino] (P. Santiz, comunicación personal, 26 de enero 2020).

Las opiniones compartidas reflejan que aparentemente no existe discriminación en la Facultad, la cual favorece en gran medida el contexto para el pleno desarrollo de sus habilidades. Así mismo se preguntó a los estudiantes si los docentes evitan prácticas discriminatorias, si tratan a sus estudiantes con respeto proporcionándoles las mismas atenciones y oportunidades a todos, tomando en cuenta la diversidad

cultural. Llamó nuestra atención de manera particular los casos que provienen de culturas diferentes; ya que 4 de 5 de los estudiantes a los que se entrevistaron coincidieron en no haber presenciado actos de discriminación. Solamente el participante 2 hizo referencia a acciones de favoritismo entre los docentes:

En algunas ocasiones existe dentro del aula favoritismo que al final repercute en la asignación de las calificaciones, quizá por las características no sociales, sino a partir de las diferencias individuales; es decir, diferencias cognitivas, empatía, entre otros (P. Santiz, comunicación personal, 26 de enero 2020).

La comunicación entre docente y estudiante es fundamental en el proceso educativo. En el logro de los aprendizajes esperados inciden una gran cantidad de factores de orden personal, social, cognitivo, cultural, entre otros que idealmente deberían de ser tomados en cuenta por los docentes para proporcionar posibles apoyos o diseñar las adecuaciones pertinentes. Se pidió opinión a los participantes con respecto a en qué medida los docentes se preocuparon por conocer sus condiciones familiares y personales con el objetivo de apoyarlos en la medida de lo posible. Las respuestas coincidieron en señalar la indiferencia o desinterés para tener una idea sobre cuáles son las condiciones familiares en las que viven y los problemas que los estudiantes tienen. Todos coincidieron en señalar que los profesores se limitaron a dar sus clases, mientras que los factores personales y familiares debieron tener en ellos alguna incidencia en mayor o menor medida en su desempeño académico.

b) La identificación de la forma en la que los docentes hacen uso de los materiales

El proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en la mediación de algún tipo de material o tecnológica denominado recursos educativos didácticos, cuyo sentido es captar el interés de los estudiantes y adaptarse a las características físicas, psíquicas o cognitivas para conectar a los estudiantes con el objeto de aprendizaje. En resumen, cualquier material que facilite el trabajo del docente de acuerdo a Medina y Salvador (2009) para su elección o diseño se debe tomar en cuenta las características del grupo al que van dirigidos, así como la finalidad que se pretende lograr con su utilización. Las funciones de los recursos son múltiples: 1) proporcionar información, 2) guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, 3) contextualizar y motivar a los estudiantes, entre otras. La clave para su buen uso radica en la selección adecuada para la situación educativa en puerta y el aprovechamiento de sus características y posibilidades didácticas.

Sobre este tema se preguntó a los participantes si los docentes diseñaron, proporcionaron y aprovecharon los materiales de los cuales dispusieron para asegurar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Dos de ellos manifestaron su acuerdo, observaron algunas situaciones positivas con respecto a la forma en que los docentes utilizaron y adecuaron los recursos, en tanto que los restantes coincidieron en señalar el desconocimiento de los docentes relacionados con “el manejo o la carencia de los medios tecnológicos para aprovechar los recursos provistos, con una práctica rutinaria de repartir temas, antologías y exposiciones por equipo como única estrategia de trabajo con los contenidos:

Para empezar creo que nuestra facultad cuenta con los materiales necesarios, pero a veces no se dan a utilizar, porque algunos alumnos no saben manejar, o también son de bajos recursos y no

pueden contar con una laptop e incluso en la tarde que nos dejen trabajos de investigación... la regla general es ir al internet... como estudiante recurro muy poco a lo que es la biblioteca y creo que este también es un factor, podemos decir que también tiene que ver con el aprendizaje porque hay personas que entienden a en una computadora el maestro no va a ir a explicarle paso a paso al alumno. Incluso muchos por pena dicen que ya lo aprendieron (J. Hernández, comunicación personal, 25 de febrero 2020).

Con base en lo anterior, se cuestionó si los docentes adecuaron el material didáctico que utilizaron a las necesidades y características de los estudiantes para promover el logro de los objetivos de aprendizaje. Tres de los participantes tuvieron expresiones positivas al responder que, efectivamente los docentes si adecuaron los materiales a las condiciones del grupo y tomaron en cuenta las características de los estudiantes. No obstante, dos mencionaron haber vivido experiencias con docentes que abordaban contenidos y actividades sin ninguna relación con la unidad de competencia y al final no aprendían nada interesante con las consecuencias negativas para su proceso de formación:

“A lo largo de la carrera he encontrado materiales que ni al caso [no me son útiles], por ejemplo, en la materia de taller de la comunicación en la práctica educativa, nos dieron un taller de radio que en realidad la materia estaba enfocada en cómo nos debíamos relacionar entre docente alumno” (M. López, comunicación personal, 29 de enero 2020).

La evaluación de los aprendizajes es un momento fundamental en la ejecución del plan de estudios o currículo. Se ocupa de valorar el progreso del alumno con respecto a la construcción de las competencias o adquisición de conocimientos dispuestos por este. La evaluación

ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio, además de evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias que se deben de atender durante el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Se cuestionó a los estudiantes con respecto a si los docentes reconocían los logros individuales y si los motivaban a continuar aprendiendo mediante las estrategias evaluativas que implementaron. En general consideraron que los docentes sí reconocieron sus logros, aunque no fueron específicos en qué sentido. Dijeron, además, que los motivaban a seguir investigando y no quedarse con lo visto en el aula.

En el transcurso de los últimos años todas las instituciones educativas han experimentado transformaciones substanciales como resultado de la implementación de diversas políticas. En todos los niveles se han desarrollado conferencias, foros y demás encuentros con diferentes alcances para incorporar nuevos modelos y prácticas para adecuarse a los cambios.

En el caso específico de las universidades se considera, desde hace ya muchos años, para propiciar el desarrollo integral y pleno de los estudiantes es necesario brindar muchos apoyos complementarios a los que les brindan los docentes. Una de las estrategias fue la creación de departamentos, servicios o centros de atención psicopedagógica que han ido evolucionando con el paso del tiempo. En el caso de la Facultad de Humanidades se puede acudir al Centro de Atención a Estudiantes (CAE).

Sobre este tema preguntamos a los participantes si en algún momento de su formación se percataron de los apoyos que brinda el centro y si observaron algún tipo de trabajo con sus docentes por medio de talleres u otras actividades. Tres de ellos mencionaron que no sabían de su existencia y que nunca se implementaron talleres para apoyarlos en atender los problemas que enfrentaron en diversos momentos:

Pues yo he visto que no coopera en nada, es como si no existiera el centro [CAE], pues cuando si se debería aprovechar, pero no se hace. Estoy en desacuerdo no se aprovecha lo que tenemos (A. Cancino, comunicación personal, 24 de enero 2020).

De acuerdo a estas opiniones, sería deseable que el CAE tuviese mayor difusión o empleara diferentes estrategias para apoyar el proceso de reconocimiento sobre las diversas situaciones que enfrenta el estudiantado, proporcionándoles los apoyos necesarios. La poca presencia entre la comunidad estudiantil de este servicio, desde la perspectiva de los participantes, sugiere la necesidad de buscar mecanismos para cumplir con sus funciones en toda su extensión.

La diversidad cultural es un tema que ha adquirido gran relevancia en los últimos años como resultado de los distintos movimientos sociales que, a partir condiciones de marginación con base a características muy diversas, reivindicaron muchos de sus derechos consignados ya en múltiples instrumentos de carácter normativo. La diversidad es considerada como patrimonio de la humanidad (UNESCO, 2001), un activo para el crecimiento y la innovación en algunos sectores, pero, sobre todo, es un medio para construir una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Con la finalidad de identificar de qué manera los docentes reconocen la diversidad en el aula a través de la integración de las perspectivas y potenciales contribuciones de los estudiantes, en este caso, los pueblos originarios, se preguntó sobre si los docentes han desarrollado actividades específicas relacionadas con sus creencias, valores, tradiciones u otras manifestaciones de su cultura.

Sobre este punto, tres de los participantes que tienen tareas ya sea formales o extracurriculares durante las tardes en la Facultad, mencionaron que solamente una maestra realiza actividades de ese tipo en un festival conmemorativo del Día de Muertos en donde hay distintas manifestaciones de la cultura zoque. Los otros

dos participantes comentaron que no recordaban si los docentes realizaron actividades que se adecuaban a la diversidad, aunque sí admitieron que tenían presente, en la mayoría de los casos, su procedencia. En este sentido sería interesante investigar más a fondo la representación que tienen los docentes sobre la diversidad cultural y las prácticas que desarrollan con relación al reconocimiento de las culturas. Las aulas son escenarios de diversidad, ello conlleva a que en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se efectúan en La Facultad de Humanidad, y de manera concreta dentro de la Licenciatura en Pedagogía, tendrán que introducirse los cambios requeridos con el objetivo de atender todo tipo de necesidades dirigidas a derribar las barreras que impiden el acceso a las oportunidades educativas de manera equitativa y creemos que los datos generados en esta investigación pueden aportar algunos elementos en ese sentido.

Conclusiones

Esta investigación se realizó con el objetivo de explorar la percepción que tienen los estudiantes de pueblos originarios de la Licenciatura en Pedagogía con respecto a las prácticas de inclusión educativa de los profesores de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. El estudio retomó el índice de inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2015) y se centró exclusivamente en la dimensión de las prácticas explorando los indicadores de las subdimensiones organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la identificación de la forma en que los docentes hacen uso de los materiales disponibles.

Con respecto a la primera subdimensión, organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, los datos generados reflejan que algunos docentes pudieran no estar llevando a cabo una organización adecuada, desde la perspectiva de la inclusión, en sus prácticas en el aula. Uno de los aspectos señalados por los estudiantes entrevistados fue la falta de adecuaciones curriculares, las cuales idealmente, deberían

atender las diversas necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes con la finalidad de favorecer mejores oportunidades de acceso para el logro de los aprendizajes. Así mismo, a partir de las opiniones vertidas por los sujetos participantes, existe la posibilidad de que los docentes pudieran no utilizar o las estrategias apropiadas en lo referente a la motivación de los estudiantes con relación al proceso educativo, ni fomentando el establecimiento de relaciones interpersonales afectivas y respetuosas en el aula. Es importante tener en cuenta que si no se atienden estos aspectos se puede complicar el logro de los objetivos planteados por el modelo de educación inclusiva.

Los estudiantes expusieron que, en general, las prácticas docentes reflejan muchas limitaciones con respecto a contenidos y formas de trabajo; lo que los lleva a calificar al proceso como monótono, poco motivante y, por lo tanto, de poco interés. Esto constituye, desde su percepción, un obstáculo para la construcción de una educación inclusiva.

Otro aspecto interesante fue que los estudiantes comentaron que al evaluar los aprendizajes, los docentes incurren en prácticas homogeneizantes, sin tomar en cuenta que las aulas son un lugar donde confluyen diferentes culturas, comportamientos y creencias, las cuales deberían ser atendidas de manera adecuada, con la intención de integrar a todos los estudiantes respetando sus características propias, es decir, que de manera consciente asuman una actitud incluyente incorporando criterios de evaluación que atiendan a la diversidad.

Con referencia a la segunda subdimensión, identificación de la forma en la que los docentes de la licenciatura en cuestión hacen uso de los materiales disponibles, se observó una opinión dividida entre quienes reconocieron situaciones positivas y aquellos, los más, que criticaron la insuficiente formación tecnológica de los docentes y, sobre todo, la recurrencia de prácticas rutinarias poco motivantes así como el establecimiento de criterios homogeneizantes, que no toman en cuenta a la diversidad para el desarrollo

del proceso educativo traducido en el establecimiento de objetivos de enseñanza aprendizaje y de evaluación.

Un dato que pudiera tener relevancia por su potencial contribución a la formación integral e inclusiva del estudiantado es la supuesta falta de conocimiento sobre la existencia y servicios que presta el Centro de Atención a los Estudiantes en la Facultad de Humanidades. En las entrevistas realizadas, tres de cinco de los participantes manifestaron haber estado en diversas situaciones en las que requirieron de algún apoyo, pero a falta de conocimiento de su existencia, no asistieron. Consideramos importante señalar que el CAE es una instancia privilegiada para impulsar la inclusión a través del desarrollo de sus funciones asignadas, por lo que sería deseable implementar las medidas que permitan visibilizar su papel estratégico para fortalecer su incidencia en la conformación de una práctica inclusiva en la Licenciatura en Pedagogía particularmente.

Por último, los datos sugieren que, a partir de las actividades realizadas los docentes podrían no estar integrando las perspectivas y potenciales contribuciones de los estudiantes de pueblos originarios para enriquecer los planteamientos pedagógicos que favorecen la inclusión.

Referencias

- Aguilar, E. & González, J. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* 2(1), 38-43. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/5.pdf>
- Barrena, G. (2015). El pacto internacional de derechos civiles y políticos (Fascículo 3). Colección del Sistema Universal de Protección de los derechos humanos. CNDH. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4890/13.pdf>
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México*. T. II. (pp. 74 -110). FCE.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica* 29, 19-27. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUEM
- Castillo Arredondo, S. & Cabrerizo Diago, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Education.
- Coll, C. (2007). Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Paidós (Trabajo original publicado en 1991).
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014). Programa especial de los pueblos indígenas (2014-2018). Gobierno Federal.
- Diario Oficial de la Federación (2018, 4 de diciembre). Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. México. https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/ref/linpi/LINPI_orig_04dic18.pdf
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber (pp. 59-78). Faces/UNESCO.
- Escobar, E. & Alfonzo, I. (2018). Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Gall, O. (2001) (Coord.). Chiapas: Sociedad, economía, interculturalidad y política. UNAM/CIICH
- García, I., Romero, S. Aguilar, C.L., Lomelí, K. & Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. Actualidades investigativas en educación, 13(1), 1-29. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007
- Giddens, A. (1999). Consecuencias de la modernidad. Ed. Alianza
- González, F. & Reveles, F. (2007). Sistema Político Mexicano: Antología de lecturas. UNAM/FCPS
- Jiménez, Y. & Mendoza, R.G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es
- Korsbaek, L. & Sámano M. A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130109>
- López, F. (2016). Los pueblos indígenas en las constituciones de México. *Argumentos* 29(82), 161-180. UAM. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59551331008.pdf>

- MacKay, F. (2002). Una guía para los derechos de los pueblos indígenas en la Organización Internacional del Trabajo. Programa para los pueblos de los bosques. <https://www.forestpeoples.org/sites/default/files/publication/2010/09/iloguidejulo2sp.pdf>
- Martinic, S. & Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos* 37(147), 28-49. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0185-26982015000100003>
- Medina, A. & Salvador, F. (Coords.) (2009). *Didáctica general*. Pearson Education.
- Mendieta, E. (1998). Modernidad, postmodernidad y postcolonialidad: una búsqueda esperanzadora del tiempo. En S. Castro y E. Mendieta, *Teorías sin disciplina* (pp. 147-168). Ed. Porrúa.
- ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- ONU (2010). Derechos de las minorías: normas internacionales y orientaciones para su aplicación, HR/PUB/10/3. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*, 1, 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>.
- Plancarte P.A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, 145-166. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a07.pdf>
- Rosas, R. (2007). Exclusión, marginación y desarrollo de los pueblos indígenas. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 3(3), 693-706. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499834>.
- Sámano, M. A. (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis. En J.E. Ordoñez (Coord.), *La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho*. XII Jornadas Lascasianas. Serie Doctrina Jurídica 179. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

- Sánchez A, & Jiménez, M. (2013). Exclusión social: fundamentos teóricos y de la intervención. *Revista de investigaciones en intervención social*, 3(4), 133-156.
DOI: <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v3i4.952>
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. 4^a. ed. Ediciones Morata.
- UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar* (Senegal). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ureña, R. & Cabrera, Y. (2014). Movimientos sociales en el tránsito de la modernidad a la posmodernidad. *Investigación y Desarrollo* 1(6). <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/download/79/69/>
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. FCE

Capítulo III

Pobreza y rendimiento académico en estudiantes de nivel superior de pueblos totonacos

Olivia Jalima Vega Corany

José Arturo Jardínez Hernández

José Felipe Reboredo Santes

El hambre, que mata callando, mata a los callados. Los expertos, los pobrólogos, hablan por ellos. Nos cuentan en qué no trabajan, qué no comen, cuánto no pesan, cuánto no miden, qué no tienen, qué no piensan, qué no votan, en qué no creen. Sólo nos falta saber por qué los pobres son pobres. ¿Será porque su hambre nos alimenta y su desnudez nos viste?

Eduardo Galeano

Introducción

En el presente capítulo, exponemos cuáles son las formas de adaptación de jóvenes universitarios descendientes directos de la población *totonaca* que se encuentran en condición de pobreza y marginación, evaluamos su incidencia en el rendimiento académico a partir de las condiciones de pobreza que han tenido a

lo largo de su vida. En análisis se hace desde el concepto de resiliencia. Esta experiencia de investigación se llevó a cabo con estudiantes desde un enfoque cualitativo que se encontraban cursando la Licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana, zona Poza Rica, Veracruz en el periodo enero-junio de 2022.

Aquí analizamos las condiciones de vida de jóvenes que están inscritos en la facultad de Psicología y como medio de sobrevivencia reciben apoyos gubernamentales para solventar parcialmente sus estudios y condición de pobreza. Estos jóvenes universitarios enfrentan una serie de obstáculos que tiene impacto en diversos ámbitos como su vivienda, alimentación, recursos materiales para el desempeño escolar, entre otros.

POBREZA Y MARGINACIÓN EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

La pobreza es un tema que actualmente está presente en la agenda y en el discurso político en casi todos los gobernantes del mundo. Es un problema permanente sobre todo en los países emergentes que son la mayoría y afecta a millones de seres humanos. No se trata de algo reciente, la desigualdad social y la pobreza han existido a lo largo de la historia humana. Las civilizaciones antiguas como en Mesopotamia, Egipto, China, Grecia y Roma en su estructura social tenían como propiedad a esclavos, estaba plasmado en sus leyes por lo que era considerado algo legítimo, “...el poder del dueño sobre los esclavos era frecuentemente ilimitado; los dueños podían revender, liberar o hasta matar a sus esclavos sin restricción legal” (Welton, 2008, p. 55). La esclavitud ha estado presente hasta nuestros días. Actualmente la esclavitud es ilegal, pero existe en sus distintas modalidades y esta se traduce en una relación desigual entre los seres humanos, con la consiguiente condición de pobreza y dominio de una clase social sobre otra.

En el siglo XIX, con el surgimiento de las Ciencias Sociales, impulsadas por los efectos socioeconómicos de la revolución industrial

en Europa, los estudiosos comienzan a interesarse en estudiar la pobreza y sus orígenes, también en proponer distintas alternativas para disminuir la desigualdad y las injusticias. Uno de los autores más conocidos e influyentes fue el sociólogo alemán Carlos Marx quien propone un Estado socialista como alternativa al sistema capitalista, que tiene como base de la economía la explotación del proletariado por la burguesía lo que origina desigualdad y da lugar a la lucha de clases sociales (Marx 1873).

En América Latina, a mediados del siglo XX, el socialismo fue una esperanza para los obreros, campesinos, pueblos originarios, desempleados, etc., siendo estos quienes han sufrido pobreza. Cabe mencionar que las condiciones sociales y geopolíticas, en el marco de una economía denominada neocolonialista, dieron lugar al surgimiento de un movimiento denominado Teología de la Liberación. Uno de los iniciadores más destacados de esta corriente teológica fue el peruano Gustavo Gutiérrez, su obra célebre, publicada en 1972, se comenzó a difundir con gran aceptación en el subcontinente

Desde las últimas décadas del siglo XX se han hecho estudios sobre la pobreza y ha estado presente en el discurso de organismos internacionales, algunos de estos organismos han sido amplia y duramente criticados como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización Mundial del Comercio (OMC), porque responden a intereses de la economía global que promueven el modelo neoliberal, más que preocuparse por una distribución justa de la riqueza. Este análisis pone la atención en la forma en que la política neoliberal continúa haciendo estragos en la vida de las sociedades generando relaciones asimétricas de equidad.

Ahora bien, respecto a la definición de la pobreza, se ha suscitado un debate entre las diversas posturas y perspectivas. La conceptualización para entender el significado y sus implicaciones responde a intereses de la política o ideologías que encubren el problema y sus

orígenes. En los años 1990, por ejemplo, el BM definió la pobreza como “la imposibilidad de alcanzar un nivel de vida mínimo en los servicios de salud, agua potable y educación” (como se citó en Quintero & Bazán, 2011, p. 209).

Por otro lado, la pobreza se define como “la ausencia de capacidades básicas que le permiten a cualquier individuo insertarse en la sociedad, a través del ejercicio de su voluntad” (Sen como se citó en Quintero y cols., 2011, p. 209). en esta definición se le atribuye y responsabiliza a los pobres de su situación por lo que los pobres son pobres porque así lo quieren y así lo deciden ellos mismos.

En México el comité técnico de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), a comienzos del siglo XXI, define la pobreza como la privación de los elementos necesarios para la vida humana dentro de una sociedad y de medios o recursos para modificar esta situación (SEDESOL como se citó en Quintero & Bazán, 2011). Por otro lado, el Consejo Nacional de Población de México (CONAPO), la define como “un fenómeno estructural que se origina en la modalidad, estilo o patrón histórico de desarrollo, que se expresa, por un lado, en la dificultad de propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país, y por el otro, en la exclusión de los grupos sociales del proceso de desarrollo y del goce de sus beneficios” (p. 210).

Es bien sabido en el ámbito académico y social que los pueblos originarios, por lo menos en el continente americano, son quienes han padecido los estragos de la pobreza, además de sufrir la discriminación y el rechazo a su cultura (lengua, costumbres, tradiciones e indumentaria), pero no solo son rechazados por su cultura, sino también por sus características biológicas como el color de piel, la estatura y en general su fisonomía.

Existen datos que dan cuenta de que los pueblos originarios están cambiando con una tendencia a la desaparición, por lo menos en términos culturales. Esto debido al fenómeno de la globalización en la que

están implicadas una serie de factores que determinan esta tendencia, cuyo impacto se puede apreciar mucho más en los jóvenes debido a que en sus hogares es cada vez más común dejar de usar el vestuario original y la lengua materna.

En México el estallido del movimiento armado por parte de los pueblos originarios del estado de Chiapas en 1994 denominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que le declara la guerra al gobierno, demandaba los derechos que les habían sido negados desde la época colonial. Este movimiento tuvo gran trascendencia a nivel nacional e internacional lo que obligó al gobierno a atender sus demandas en una negociación:

La propuesta zapatista se caracterizó por reivindicar el derecho de los pueblos a su libre autodeterminación, a ser dueños de sus territorios y decidir sobre sus recursos naturales, a formar regiones autónomas con gobiernos propios y reconocimiento jurídico de la Federación. Integra lo mejor de las formas de gobierno de las comunidades indígenas, al incluir conceptos humanísticos como el pleno respeto a la integridad y dignidad de las mujeres y el respeto a los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad, y reconocer el carácter pluriétnico de la nación mexicana (González & Ramírez, 2006, p. 122).

Para el 2022, en la región del Totonacapan, ubicada en el estado de Veracruz, los jóvenes pertenecientes a esta cultura totonaca, a pesar de que sus padres o abuelos usan el vestuario original y hablan la lengua totonaca como primera lengua y el español como segunda lengua, los jóvenes descendientes adoptan el español como primera lengua materna debido a que sus padres prefieren utilizar el español al interactuar con sus hijos, argumentan que es mejor que no aprendan el totonaco para que de esa forma no sean rechazados o discriminados por hablar una lengua indígena y esto se convierta en un impedimento a mejores oportunidades en el futuro. Esto es un claro ejemplo de la hibridación entre la identidad totonaca y la mestiza,

con silenciamiento de la cultura bajo el propósito de evadir el rechazo y la discriminación.

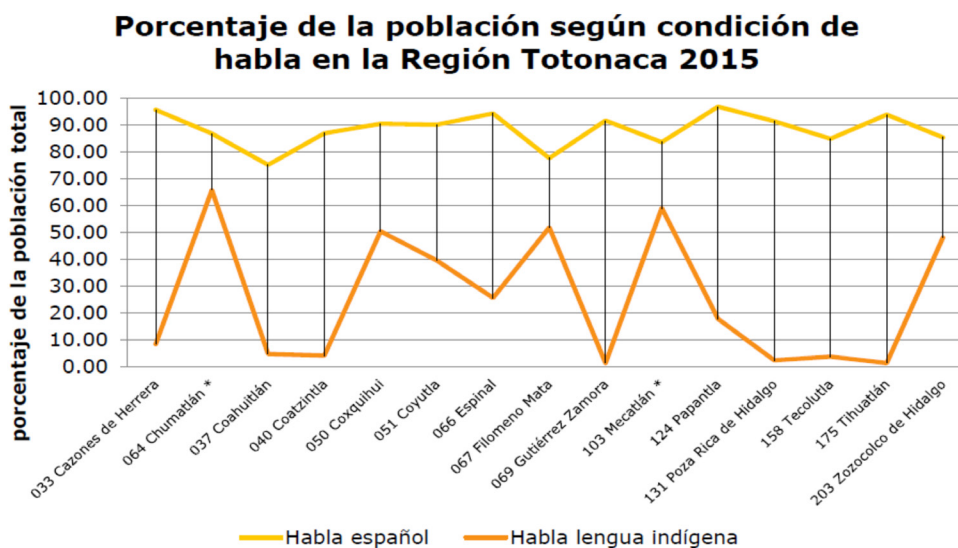
En términos geográficos y poblacionales, en Veracruz el totonaco es la segunda lengua con mayor número de hablantes, según los datos del gobierno del estado de Veracruz (2020).

Tabla 1. Lenguas indígenas más habladas en Veracruz

Lengua indígena	Número de hablantes (2020)
Náhuatl	365,915
Totonaco	122,595
Huasteco	46,236
Popoluca de la Sierra	36,104

Fuente: Gobierno del Estado de Veracruz (2020).

Figura 1. Población según lengua en la región totonaca (2015)

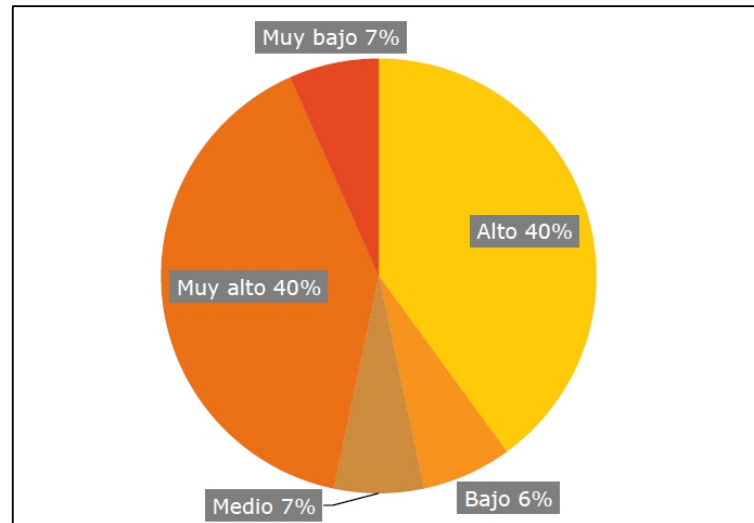


Fuente: Gobierno de Veracruz (2020).

La población hablante de la lengua originaria y el español, en la región totonaca (Gobierno del estado de Veracruz, 2020). Asimismo,

los datos oficiales más recientes apuntan a un alto nivel de marginación en la región del Totonacapan.

Figura 2. Grado de marginación en la región totonaca



Fuente: Gobierno del estado de Veracruz (2020).

La marginación muy alta y alta se encuentra en el 80 % de los municipios que componen la región, según los datos, la marginación media se presenta en un 7 % de los municipios y con un grado de marginación bajo se encuentran el 6 % de los municipios, mientras que muy bajo tiene un porcentaje de 7 %.

La marginación entendida como un fenómeno multidimensional y estructural que es originada por el modelo de producción económico; asociada también a la carencia de oportunidades y a la privación o inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales o básicos para el bienestar. En base a los datos registrados se puede observar en el gráfico que el grado de marginación es alto; es decir, ocho de cada diez personas viven en esta situación. Es posible así tener un panorama sobre la situación de pobreza y desigualdad social en la que se encuentran los jóvenes pertenecientes a estos pueblos originarios que forman

parte de la comunidad estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan.

RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En la cultura occidental, la educación formal se ha planteado como un medio para llegar a la profesionalización y una vía para ascender en la escala social, lo cual se verá reflejado en la obtención de estatus y un mejor nivel de vida. En muchos países esta es una aspiración, como si a través de ella mejoraran las condiciones de vida a nivel nacional, aunque como se sabe esta situación es mucho más compleja. En los países emergentes, como México, el acceso a la educación superior es aún muy limitado, a pesar de que se ha asumido la formación universitaria como un ideal para los hijos. Para la población en situación de pobreza es como un sueño o utopía el acceso a la educación superior, muy poca población en condiciones de pobreza logra concluir una carrera universitaria, lo hacen con mucho esfuerzo debido a las grandes dificultades que enfrentan.

Uno de los problemas más graves es que las universidades públicas son insuficientes para la cantidad de jóvenes que aspiran a ingresar a ellas, sobre todo aquellos que cuentan con menos recursos económicos. Esto puede constatarse con las elevadas cifras de aspirantes que presentan exámenes de ingreso, comparado con la cantidad de aceptados. Por ejemplo, en la Universidad Veracruzana, en 2022, en el proceso de ingreso, se registraron 55,492 aspirantes, de los cuales solo ingresaron 17,389 (Vanguardia de Veracruz, 2022). Este fenómeno ha originado que la cantidad de universidades e institutos privados vaya en aumento¹; sin embargo, no es opción para

1 Según los datos del portal MEXTUDIA (<https://mextudia.com/en-tu-ciudad/universidades-en-veracruz/#universidades+privadas+en+veracruz>), en 2022, el total de Universidades públicas en el estado de Veracruz son (6) seis, mientras que el total de universidades privadas son (27) veintisiete.

los jóvenes en situación de pobreza por los costos que esto representa. Aun con las opciones que existen ahora con las nuevas tecnologías y la educación a distancia mediante el uso de las plataformas en línea, el acceso a la educación superior es limitado, ya que a estas modalidades se asocian a otro tipo de desventajas como el contar con un dispositivo electrónico y el acceso a internet. Sin embargo, la OCDE menciona que se ha avanzado rápidamente en el acceso a la educación superior, pero a pesar de ello se describe que:

México tiene la proporción más baja entre los países de la OCDE de adultos (25-64 años) con un título de educación superior (17 %), una cifra muy inferior al promedio de la OCDE (37 %), y por debajo de otros países de la región, tales como Chile (23 %), Colombia (23 %), Costa Rica (23 %) o Argentina (21 %) (OECD, 2018[5]). Sin embargo, se han conseguido avances notables por lo que se refiere al aumento del logro educativo en los niveles de educación superior en México, y durante los últimos 16 años la proporción de adultos jóvenes que han finalizado la educación superior pasó del 17 % al 23 %. Si se mantienen los patrones actuales, se prevé que el 26 % de los jóvenes mexicanos obtengan un título de educación superior en algún momento de su vida (OECD, 2019, P. 10).

Es importante mencionar que, como país, hemos padecido gravemente las políticas y las acciones de un modelo neoliberal durante unos treinta años por parte del gobierno, aclarando también que antes de este periodo, tampoco se tenían avances en este problema de la desigualdad y la falta de oportunidades para la mayoría de la población. Claramente se puede palpar en las últimas décadas el aumento de la pobreza y el descontento de la población que la padece, obligados a vivir en condiciones indignas, considerando la falta de acceso a la salud, el empleo, a la vivienda, a servicios básicos y a la misma educación. Esto genera una cadena de fenómenos como bola de nieve, el desempleo y la falta de oportunidades en la educación superior

genera migración, ingreso a bandas delincuenciales y adicciones entre otros. Esto a su vez impacta la dinámica familiar y la educación y atención a los hijos, lo cual desemboca en problemáticas socioafectivas o de índole psicológico en los descendientes.

Existe un sin fin de argumentos; uno de los centrales es el nivel cultural de la población en general, los malos resultados en las evaluaciones internacionales de la educación, la falta de comprensión lectora en educación básica, (de todo ello existen datos duros). En el nivel universitario podemos constatar empíricamente la falta de pensamiento crítico y de cultura general en los jóvenes. Esto no puede tener otro origen que las políticas implementadas por el gobierno, no solamente son las políticas educativas, sino toda la estructura.

Respecto a las políticas de acceso a la educación superior, el gobierno actual (2018-2024) con una orientación ideológica de izquierda declaró que el modelo neoliberal sería desechado, en cambio se atenderá de manera prioritaria a las clases menos favorecidas con la política de rechazo cero, mediante la generación de infraestructura y políticas de modo que todos los aspirantes a ingresar a la educación superior puedan hacerlo. Las experiencias que se están generando a partir de esta decisión política deberán ser estudiadas para comprender el alcance de esta respuesta gubernamental.

Si bien es cierto que la pobreza y la falta de acceso a la educación superior no solo afecta a la población perteneciente a los pueblos originarios, es evidente que este grupo poblacional resulta más afectado. Es plausible que el actual presidente de México, ha atendido mediante la visita y escucha en el territorio de algunos pueblos originarios, estableciendo diálogo y atendiendo algunas demandas mediante obras de infraestructura, por supuesto queda mucho por hacer.

Por otro lado, en el ámbito internacional; partiendo de las condiciones desfavorables que en materia de educación existen en muchos países, respecto al acceso a la educación superior, la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), convocó a una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Después de celebrar cinco consultas regionales en diversos países, en 1998, este organismo publicó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción; entre otros puntos, en el artículo 3 menciona la importancia de forjar una nueva visión de la educación superior:

3b: el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.

3d: 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 (UNESCO, 2019, p. 101).

En el caso de los alumnos pertenecientes a pueblos originarios que logran ingresar a alguna Universidad u otra institución de estudios de nivel superior, deben vencer un sinnúmero de retos. Uno de ellos es trasladarse a un lugar urbano, alejado de su contexto comunitario y familiar, lo cual representa mudarse y pagar la estancia, alimentación y algunos servicios como electricidad, agua e internet. Algunos no cuentan con una computadora que hoy es una de las herramientas principales para un estudiante en este nivel educativo.

El uso de la tecnología se ha vuelto una herramienta muy importante, sobre todo con la pandemia. En la educación superior el uso del internet se ha vuelto indispensable, ya que las clases presenciales se

suspendieron r y se tomaron por línea en distintas plataformas; sin embargo, para muchos estudiantes fue sumamente difícil disponer de internet ya sea porque viven en comunidades lejanas o bien por la falta de recursos económicos para solventar el gasto. García y Ruiz (2020) señalan que en cada época histórica la tecnología ha estado presente, introduciendo técnicas nuevas e innovadoras que han facilitado alguna tarea, han aportado un avance en determinados modos de trabajar, producir o relacionarse.

Otro de los grandes retos es adaptarse a las condiciones y cultura urbanas en la que también sufren rechazo por algunos compañeros, esto origina a nivel psicológico una percepción de minusvalía de sí mismo frente a los demás, afectando seriamente su autoestima:

aquellas personas en condición de pobreza experimentan sentimientos de vergüenza y humillación. [...] estos sentimientos causan difíciles consecuencias en la salud emocional. Los efectos de la humillación y la vergüenza sobre el bienestar psicológico son variados, la vergüenza, por ejemplo; está altamente relacionada con baja autoestima y malas relaciones interpersonales. Humillación, por otra parte, ha sido asociada con algunos malestares psicosociales que incluye, las dificultades relacionadas con la escuela, fobias sociales, ansiedad, depresión, paranoia, problemas maritales, violencia doméstica, agresiones sexuales, violación, asesinatos en serie, tortura y suicidio (Zabaleta, citado por Camacho 2019).

Cabe agregar que también la falta de recursos económicos puede ocasionar estrés, en ocasiones puede llegar a un alto nivel, la falta de dinero para cubrir alguna de las necesidades implicadas en su calidad de estudiante como pueden ser deudas o no contar con el próximo pago de la renta de la vivienda, el servicio de electricidad, sus alimentos, asistir al médico, etc. Esto ocurre en el campo de lo psicológico o anímico que, como se sabe, es un elemento básico para que el aprendizaje significativo tenga lugar en el sujeto, ya que

tiene relación directa de igual manera con la motivación, tanto intrínseca como extrínseca.

El rendimiento escolar es afectado por las condiciones socioeconómicas. Los alumnos al enfrentar estas adversidades disminuyen su rendimiento escolar, de igual manera las carencias le restan contar con los recursos, herramientas e insumos para llevar a cabo las diversas actividades, como son el acceso a la red de internet para actividades de búsqueda de información o investigación documental, así como el intercambio de información o el uso de plataformas educativas para videoconferencias o aulas virtuales. Además de que los estudiantes necesitan también de un equipo de cómputo.

Por su parte el rendimiento académico se puede decir que tiene el mismo significado, el origen del concepto de rendimiento escolar, lo encontramos en el modelo económico industrial debido a que se centra en la obtención del máximo de la producción e implementa sistemas de medición para el control de la misma. Por su parte, en la actualidad el concepto ha evolucionado y adaptado al ámbito educativo “rendimiento académico se entiende como la evaluación del aprovechamiento escolar o desempeño de los estudiantes, que se realiza a través de la medición que los docentes hacen de los aprendizajes que estos logran a lo largo de un curso, grado, ciclo o nivel educativo; realizando dicha medición siempre en relación con los objetivos y contenidos del programa” (Camarena, Chávez y Gómez, como se citó en Morales y cols. 2016)

Es importante mencionar que las carencias económicas en los estudiantes de nivel superior implican también la falta de alimentos, padecer el hambre y sus estragos. En los casos que por necesidad deben vivir en un espacio alquilado cerca de la universidad, muchas comparten el baño y la cocina en donde su intimidad se ve transgredida, además alejarse del hogar en algunos casos representa experimentar soledad y tristeza, anhelo por la compañía de la familia. En algunos casos el padecimiento de hambre o malnutrición genera problemas de salud en su corta edad.

De modo que los estudiantes sufren de los efectos del hambre debido a que la carencia de alimentos les impide concentrarse en la lectura y comprensión de un material o en centrar su atención en la clase. A largo plazo la desnutrición o falta de la alimentación adecuada reduce el potencial cognitivo y de aprendizaje.

METODOLOGÍA

En este apartado se recogen los resultados de la investigación que tuvo como propósito la revisión de las situaciones de vida de un grupo de estudiantes que pertenecen a pueblos originarios en la región del Totonacapan. Actualmente estudian el nivel superior en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, todos ellos de condición socioeconómica baja y su rendimiento académico va de alto a medio con relación a su grupo etario.

El enfoque de la investigación es cualitativo, con procedimientos etnográficos de estudios de casos, busca conocer las situaciones que enfrentan los participantes con condición socioeconómica baja y que pertenecen a pueblos originarios de la región del Totonacapan. Para ello, consideramos la participación de 5 estudiantes de la Facultad de Psicología, de los cuales 3 son mujeres y 2 hombres con edades que oscilan entre los 20 y 22 años. La selección fue intencional con su participación voluntaria. Cabe mencionar que su desempeño académico va de medio a alto ya que son estudiantes regulares que no presentan experiencias educativas reprobadas, con promedios escolares que van de 7.0 a 10. Todos los participantes presentan una condición socioeconómica baja.

De acuerdo con (Taylor y Bogdan, 1998 como se citó en Chárriez, 2012) la historia de vida, como metodología cualitativa busca capturar el proceso de interpretación, viendo las cosas desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones. En ese sentido, la metodología

cuantitativa permite comprender y explicar la realidad desde una perspectiva humanista ya que propone comprender la conducta humana desde los marcos de referencia de los participantes, fundamentados en la fenomenología y la hermenéutica.

Para la recolección de datos utilizamos la entrevista y la observación, también tomamos notas sobre actitudes y comportamientos de los estudiantes durante las entrevistas. A partir de la información recolectada definimos las siguientes dimensiones: pobreza, factores psicológicos, factores escolares y relaciones socioafectivas y cómo estas se relacionan con el rendimiento académico.

Pobreza, factores psicológicos, escolares y relaciones afectivas del estudiantado

A continuación, analizamos los factores que los estudiantes señalaron y reflejan un rendimiento escolar medio a alto. En la siguiente tabla se muestran los promedios generales de los 5 participantes desde primer semestre hasta sexto semestre.

Cuadro 2. Promedio de calificaciones de los participantes

Participante	1° Sem.	2° Sem.	3° Sem.	4° Sem.	5° Sem.	6° Sem.
1 Ne	9.4	10	10	9.2	9.0	9.7
2 Ru	9.2	10	9.7	9.0	9.0	9.5
3 Ke	8.3	8.8	8.0	7.6	7.8	8.7
4 Si	9.7	10	10	9.4	9.6	9.8
5 Vi	9.2	9.4	7.3	7.1	7.0	8.8

Fuente: Servicio escolares. Kardex de estudiantes.

Universidad Veracruzana

A partir del análisis de la información obtenida y de las dimensiones temáticas definidas: pobreza, factores psicológicos, escolares y relaciones socioafectivas, se elaboraron las siguientes categorías: a) La

pobreza como determinante de la condición social, b) el significado de la Universidad, c) el papel de la familia en la formación de los jóvenes.

A continuación, se describen las características que se circunscriben en este grupo de estudiantes universitarios desde las categorías delimitadas.

a) La pobreza como determinante de las oportunidades

La pobreza es una condición que ha caracterizado la vida de los participantes de este estudio. Desde su nacimiento y a lo largo de su vida han conocido y vivido los problemas que de ella se derivan, tales como: problemas familiares, violencia intrafamiliar, situación laboral de los padres, hacinamiento, migración de uno de los miembros de la familia, separación de la familia, falta de recursos económicos, discriminación, falta de oportunidades; aunque también les ha permitido experimentar la colaboración y apoyo de los hermanos y hermanas; aunque también les ha permitido experimentar la colaboración de los hermanos y hermanas para enfrentar las condiciones de pobreza.

Es importante describir las características asociadas a la pobreza y sus implicaciones a lo largo de su vida ya que de ella devienen situaciones que han tenido que afrontar y les impactan de forma distinta a nivel psíquico y social. Los cinco participantes son originarios de la zona rural del estado de Veracruz, de manera que todos han tenido que migrar para realizar su formación profesional. Sus lugares de procedencia los obligan a viajar un trayecto de 4 a 5 horas aproximadamente, por ello cambian el lugar de residencia en la ciudad de Poza Rica.

De manera general, describen sus viviendas en las afueras de la cabecera municipal, son viviendas rodeadas por grandes extensiones de tierra destinada a pequeños cultivos propios de la región y esa producción contribuye al consumo familiar y en algunos casos a la economía de la familia a partir del comercio de dicha producción. La descripción de las viviendas muestra la situación de pobreza en la

que viven los estudiantes, son viviendas de tipo rural, con corredores, patio, chiqueros, gallineros o corrales. Observamos escasos servicios, por ejemplo, el baño fuera del hogar, cocina tradicional con fogón y metate, cuentan con servicio de electricidad básico. Cabe destacar que este es inestable; también observamos lavaderos y pozos de agua. La pobreza origina dificultades económicas que propicia problemas familiares, los padres de los estudiantes se desempeñan labores agrícolas poco remuneradas, por lo que están limitados para cubrir las necesidades básicas de la familia. Por otra parte, describen el medio de transporte, indicando que utilizan las camionetas o viajeras para trasladarse a otros lugares al salir de la comunidad.

Los cinco participantes coinciden en señalar las diversas estrategias que su familia realiza para que ellos puedan estudiar, incluso señalaron que sus hermanos trabajan los fines de semana, para contribuir con estos gastos. Así lo señaló un estudiante: “mi hermano que trabaja en Reynosa me ayuda con la renta” (N. Ambrosio, comunicación personal, 3 de febrero de 2022).

Asimismo, la pobreza origina problemas en las familias debido a la precariedad económica para satisfacer las necesidades básicas de los miembros del grupo familiar. Debido a ello, los gritos, peleas entre los padres, regaños a los hijos, aunados a sentimientos de frustración, surgen y provocan un clima de tensión en las relaciones familiares. Por ello, algunos participantes se ven obligados a trabajar en un empleo informal los fines de semana, en periodo vacacional o bien venden productos por catálogo, dulces, comida en la Facultad, cuidando niños, entre otros), eso significa que conjugan sus actividades académicas con el comercio informal.

De los cinco participantes, cuatro mencionaron que sostienen actividades laborales informales, por ejemplo: “vendía dulces y charcharitas en la escuela y la verdad me iba bien, pero con la pandemia eso me afectó ya no tenía ese ingreso, por eso ya quiero regresar a

[clases de manera] presencial” (K. López, comunicación personal, 7 de febrero de 2022).

Uno de los participantes menciona que sus papás no la dejan trabajar para no descuidar sus estudios, pero ella refiere “sí me gustaría trabajar y ganar un poco de dinero, porque no me alcanza con lo que me mandan mis papás” (N. Ambrosio, comunicación personal, 3 de febrero de 2022).

Cabe mencionar que los estragos de la pandemia impactaron negativamente la economía de las familias, al verse disminuidos los ingresos familiares los estudiantes que continuaban su formación a distancia empezaron a emplearse en diversas actividades para ayudar al gasto familiar.

Sin embargo, el regreso a la nueva normalidad generó otro impacto en las familias, los estudiantes tenían que regresar a la escuela de manera híbrida, eso quiere decir que no asistirían todas sus clases, este reacomodo representó nuevamente gastos a mitad del semestre. Al respecto los participantes mencionaron:

Si quiero estar toda la semana acá [en Poza Rica], el dinero que me mandan [mis padres] ya no es suficiente, el miércoles es el último día que ceno, para el jueves tengo que elegir entre el desayuno y la comida, ya no ceno y el viernes sólo desayuno. Espero llegar a casa para irme a trabajar el fin de semana y ganar mi dinerito, para continuar” (V. Hernández, comunicación personal, 9 de febrero de 2022).

b) El significado de la Universidad

Los participantes han vivenciado diferentes situaciones a lo largo de su formación académica. Es así como escuela, formación y profesores

configuran la percepción que tienen de la universidad. Es importante mencionar que, derivado de sus lugares de origen, estos jóvenes experimentaron la formación en las múltiples variaciones que ofrece el sistema educativo mexicano. Dos estudiantes mencionaron que no asistieron al preescolar porque no había en su comunidad y tuvieron que esperarse a ingresar a la primaria para iniciar su formación educativa. Uno de los participantes mencionó que asistió al servicio ofrecido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y los 2 restantes asistieron al preescolar de forma regular. La formación en el nivel de educación básica y media superior transcurrió en los 5 casos en escuelas públicas con sede a en su lugar de origen.

Es importante destacar que, a pesar de las carencias económicas, los participantes tuvieron la oportunidad de permanecer en el sistema educativo por la oferta educativa pública en su región.

Los 5 estudiantes coinciden en señalar que debido a la situación económica de su lugar de procedencia no todos continúan sus estudios. En algunos casos refieren que es debido a los problemas económicos, pero también mencionan que forma parte de la cultura, es decir, los hombres visualizan el trabajo en el campo o bien migran a ciudades como Reynosa, Ciudad de México y, en los últimos años, Querétaro. Las mujeres en su mayoría asumen que deben casarse y formar una familia, aunque va en aumento la visión de migrar a las ciudades en busca de trabajo.

Por lo anterior, los 5 participantes coinciden en sentirse afortunados por haber pasado el examen de ingreso a la Universidad Veracruzana. Mencionan sentirse orgullosos de estar estudiando, dado que eso les permitirá mejorar sus condiciones de vida. Al respecto refieren: “en un futuro quisiera tener un trabajo y [poder] ayudar a mis papás con los gastos o traérmelos para acá [Poza Rica]” (V. Hernández, comunicación personal, 9 de febrero de 2022).

Con estas respuestas, se advierte que la percepción de la formación universitaria continúa ligada a la movilidad social. Además, se puede apreciar que las aspiraciones de tipo profesional implican un desarraigo cultural, es decir, los jóvenes salen de sus comunidades para formarse; pero no desean regresar a sus lugares de origen para aplicar ahí sus conocimientos. En ese sentido, la Universidad se convierte en un agente de transformación cultural.

Con respecto a su desempeño académico, asumen una postura de responsabilidad. Son estudiantes regulares que no tienen asignaturas reprobadas, asisten a clases regularmente, son comprometidos en la entrega de tareas y participan de las actividades extracurriculares que ofrece la Facultad o que se organizan en la región Poza Rica – Tuxpan. Los promedios por semestre van de medio a alto, aunque en los 5 casos su promedio bajó durante el periodo de pandemia por Covid 19. Al respecto mencionaron:

mi promedio se afectó por la pandemia, ya que en un semestre los maestros sólo pedían trabajos en Eminus y yo no contaba con internet y en otros semestres había maestros más comprensivos que aceptaban trabajos por whats [whatsApp] y fueron más accesibles (S. Bautista, comunicación personal, 8 de febrero de 2022).

Un evento sin precedentes fue la pandemia porque tuvo un impacto negativo en el desempeño escolar de los estudiantes, ya que no tenían acceso a internet para tomar sus clases en línea y entregar actividades en el portal institucional de la Universidad Veracruzana; lo cual permite identificar barreras para el aprendizaje asociadas al contexto, la ubicación geográfica, los equipos electrónicos adecuados, así como la mediación idónea por parte de los profesores. La forma en que los afectó hizo que experimentaran sentimientos de frustración por algo que no podían controlar.

c) La importancia del papel de la familia

El entorno familiar cobra importancia durante el desarrollo de los estudiantes, de este dependen elementos como la autoestima, los vínculos socioafectivos, los valores, el rendimiento académico, el proyecto de vida, entre otros. Si bien es cierto que en ocasiones el contexto rural está matizado por la pobreza, habría que destacar que esta no solo alude al aspecto monetario, sino a otros elementos, puesto que, en términos de la crianza, se puede distinguir entre la pobreza material y la pobreza psicológica. Mientras la primera se relaciona con los recursos financieros, la segunda se refiere a los recursos personales que configuran la subjetividad del sujeto y que este construye a partir de la socialización, en primer lugar, con el grupo familiar y, en un segundo momento, con su comunidad.

Para efectos de esta categoría se retoma el papel de la pobreza psicológica; ya que los 5 participantes refieren que su familia siempre los apoyó para continuar con sus estudios, lo cual muestra que en sus familias tenían pobreza material, pero no pobreza psicológica, ya que en todo momento se sintieron apoyados por su familia. Al respecto expresaron:

mi papá siempre me dice «échale ganas hija, la escuela es lo único que te voy a dejar», la verdad siento que no puedo fallarle porque estoy consciente de todo el sacrificio que hace para que yo venga a la universidad (R. Licona, comunicación personal, 4 de febrero de 2022).

De lo anterior se advierte que cada familia representa una forma particular de mirar, comprender e interpretar el mundo. En el caso de los 5 participantes existe una coincidencia que los ubica como seres afortunados para el contexto de origen; ya que sus familias entendieron la importancia de la formación académica como una oportunidad para mejorar su calidad de vida, pero sobre todo es la familia quien a partir del sacrificio en sus diferentes formas asume el compromiso de apoyarlos. Por ello, los 5 estudiantes se mostraron comprometidos

para dar lo mejor de sí durante su formación profesional; ya que, si bien el estudio es para ellos, el compromiso es con la familia a partir del esfuerzo de sus padres.

Con ello se observa que, a pesar de las carencias propias del contexto, las aspiraciones se configuran a partir de la socialización, de los estilos de crianza, de los valores inculcados, del amor y los anhelos de los padres para que sus hijos tengan mejores posibilidades en la vida. Es justo allí donde ellos construyen una resiliencia a partir de la fortaleza del grupo familiar, lo que permitirá sobreponerse ante cualquier adversidad.

Conclusiones

Los resultados muestran que la pobreza repercutió favorablemente en los participantes, al permitir que aprendieran como afrontar las diferentes adversidades, haciendo uso de los recursos que tenían a su alcance. A pesar de las limitaciones propias del contexto y las económicas los estilos de crianza cobraron importancia como parte de los recursos personales de cada participante, contribuyendo a fortalecer las actitudes positivas frente a la formación escolar.

En este sentido, cobra importancia el ambiente familiar en el que se desarrollan los estudiantes, pues es a partir de las relaciones con el grupo familiar el estudiante establece un compromiso con sus estudios, basado en la retribución a sus padres. Esto se sostiene a partir de revisar la incidencia del núcleo familiar en aspectos tales como la motivación y el deseo por ayudarlos una vez concluida su formación universitaria.

Por otro lado, se destaca la importancia de conocer y reconocer a los estudiantes desde sus contextos de origen. En el caso de los participantes se observó que la pandemia los afectó debido a la falta de acceso no solo al servicio de internet, sino también a un equipo adecuado para hacer frente a la educación a distancia. En este caso, el profesorado debe asumir la posibilidad de establecer las adecuaciones

necesarias para atender la diversidad que existe en los grupos escolares de la Facultad de Psicología.

Desde la contribución de la universidad, es evidente la necesidad de recuperar los procesos de la formación humanista, exaltar el sentido de pertenencia e identidad como elementos que permitirán preservar la cultura de los pueblos originarios y, a su vez, contribuir para que los estudiantes visualicen regresar a sus lugares de origen para aplicar lo aprendido durante su formación profesional. Es así como la universidad estará contribuyendo a la formación de ciudadanos profesionales con un alto sentido de pertenencia, con respeto por la cultura, por sus semejantes y por su entorno.

Las experiencias compartidas por los 5 participantes permiten ver que las condiciones de pobreza no siempre pueden asociarse al fracaso escolar; sino que en algunos casos pueden convertirse en la oportunidad para que las personas aprovechen al máximo las pocas posibilidades que tienen. De manera especial la familia tiene una importancia muy alta por ser el grupo social de mayor impacto para que el sujeto establezca la confianza en sí mismo, desarrolle destrezas, recupere y transforme saberes encaminado al desarrollo exitoso de su trayecto escolar.

Finalmente, para los estudiantes que participaron en este estudio la importancia de su formación profesional es una manifestación de retribución amorosa hacia sus padres por el apoyo y confianza que han recibido de ellos. Este vínculo, es a lo que se refiere Marx cuando considera importante que las personas se sienten con el apoyo necesario para resolver los problemas cotidianos derivados de su proceso de formación profesional.

Referencias

- Camacho, N. (2019). Consecuencias psicológicas y sociales de la pobreza en Colombia y sus vínculos con la participación ciudadana. Universidad Cooperativa De Colombia Facultad De Ciencias Humanas. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7968/1/2019_pobreza_efectos_colombia.pdf
- Chárriez, M. (2012) Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Revista Griot, Volumen 5, Número 1, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- García, A. (2012). Juventud indígena en el Totonacapan Veracruzano. Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, año 10, vol. X, núm. 1, junio de 2012, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v10n1/v10n1a6.pdf>
- García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación Distancia,.
- Gobierno del Estado de Veracruz, (2020). Diagnóstico regional: Región totonaca. Secretaría de Finanzas y Planeación. Disponible en: <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/wp-content/uploads/sites/2/2020/10/DR-Totonaca-2020.pdf>
- Gobierno del Estado de Veracruz, (2020). Estudios regionales para la planeación: Región totonaca. Secretaría de Finanzas y Planeación. Disponible en: http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2020/12/SEFIPLAN-2020-EstudioRegionalPlaneaci%C3%B3n_Totonaca.pdf
- González, A., Ramírez, B., Macias, E., Néstor, G. (2006). La pobreza en los pueblos indígenas Totonacos y los efectos de la política social en México. En publicación: Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares. Cimadamore, Alberto D.; Eversole, Robyn; McNeish, John-Andrew. Programa CLACSO-CROP, Buenos Aires, Argentina. Julio 2006. ISBN 987-1183-50-X. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20100620072855/6Romoetal.pdf>
- Gutiérrez, G. (1974). Teología de la Liberación. Perspectivas. 19ª. Edición. Ediciones Sígueme, Salamanca. México.
- Marx, C. (1873). El capital. Lobrodot. Disponible en: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/CAPTOM1.pdf>

- MEXTUDIA, (2022). Universidades de Veracruz. <https://mextudia.com/en-tu-ciudad/universidades-en-veracruz/#universidades+privadas+en+veracruz>
- Morales, L. Morales, A y Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. Revista electrónica. Instituto Politécnico Nacional. Ejemplar 15. http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf
- OECD (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris. Disponible en: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Quintero, M., Bazán, A. y Hernández, A. (2011). Evolución del concepto de pobreza y el enfoque multidimensional para su estudio. Quivera. Revista de Estudios Territoriales, 13(1),207-219. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40118420013>
- Santa Biblia, (2009). Intellectual Reserve, Inc. <https://media.ldscdn.org/pdf/lds-scriptures/holy-bible/holy-bible-spa.pdf>
- UNESCO. (2019). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Vanguardia de Veracruz, (1 de julio de 2022). Solo 18 jóvenes de 100 pueden terminar una carrera universitaria. <https://vanguardiaveracruz.com/solo-18-de-100-jovenes-pueden-terminar-una-carrera-universitaria/>
- Welton, M. (2008). El derecho internacional y la esclavitud. Military review. https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/Spanish/MilitaryReview_20080630_art009SPA.pdf

Capítulo IV

Intercambios formativos desde las humanidades digitales en la inclusión de pueblos originarios

Diana Lizbeth Ruiz Rincón
Paulina Gisselle Domínguez Pérez

Introducción

El capítulo plantea que los pueblos originarios sistemáticamente excluidos han encontrado en las experiencias educativas mediadas por tecnologías, una forma de aproximación a espacios de posibilidad para el despliegue de su autonomía en el marco de las denominadas humanidades digitales, término que se le denomina al campo interdisciplinario de las tecnologías digitales y su relación con las disciplinas humanísticas, para favorecer el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las humanidades.

En primer lugar, hablamos de los pueblos originarios entendidos como espacios de resistencia y a la vez resiliencia autónoma, esto es, desde una otredad disminuida por los fenómenos de colonización

y aculturación. Los pueblos originarios en Chiapas sufrieron un proceso de resistencia que han mantenido desde la voz autónoma su resignificación. Han ingresado al campo de las humanidades digitales puesto que no son ya ajenos, comprendiéndolas como un conjunto de prácticas y saberes que favorecen la investigación y la enseñanza, suscitando las condiciones de inclusión, lo cual constituirá el análisis del segundo apartado.

En segundo lugar, se analizan los contextos virtuales como espacios-donde se realiza dicha proximidad, siendo necesario apelar a casos concretos como: Universidad Virtual (UNACH-Virtual), la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación (TICAE) y la modalidad híbrida que se vivió como consecuencia innegable de la pandemia desde la oferta académica de la Licenciatura en Filosofía, como caso de estudio. Finalmente, el esfuerzo nos llevará a analizar los encuentros formativos en dos dimensiones: bidireccional en su realización (autonomía y autorregulación de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje) y multidireccional en su apropiación (al proyectar los resultados a las comunidades y contextos indígenas donde tienen lugar las experiencias educativas).

Se considera pertinente que los actores implicados tengan el espacio de criticar y proponer otras vías de reflexión y abordaje, con una postura frente a una situación como la generada para los procesos de formación del estudiantado.

PUEBLOS ORIGINARIOS, AUTONOMÍA Y NUEVOS PROCESOS EDUCATIVOS

México, como un espacio territorial no solo plural y multicultural sino intercultural, despliega sus colores, creencias, idiosincrasias, manifestaciones culturales y prácticas ancestrales. El mosaico de expresiones lingüísticas y la variedad de idiomas que constituyen la riqueza de este país generan una tensión entre la conservación de sus tradiciones y su

cosmovisión, en contraste con la inclusión y el proceso de globalización que se vive actualmente.

Dichas tensiones pueden trasladarse al ámbito de la educación se vuelve un tema de interés para la investigación el pensar las formas y fundamentos con los que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las transformaciones que los actores han llevado a cabo en el proceso de agenciamiento de las prácticas educativas ponen de manifiesto el necesario trabajo crítico y reflexivo de los hechos y consecuencias. De esta manera, en un territorio tan diverso, plasmado de contrastes y desigualdades, existen también espacios donde la lucha por la autonomía se hace presente.

Podemos encontrar a los pueblos originarios en Chiapas como espacios de resistencia y, a la vez, de resiliencia autónoma. En otras palabras, han sido las experiencias educativas en contextos indígenas, rurales e interculturales, donde la resistencia es un modo para generar una narrativa distinta frente a los embates de las violencias históricas de dominación o imposición de sistemas económicos y sociales como ahora lo son el capitalismo y neoliberalismo.

Es posible encontrar literatura de diversos autores que han abonado en la comprensión de los fenómenos educativos en contextos indígenas. Autores como Gonzalbo (2000), nos habla del “mundo indígena” de la educación en México en la época colonial, señala que:

Los indios no tuvieron dificultad para apropiarse de los elementos materiales que la conquista española puso a su alcance: ropas, muebles, instrumentos de trabajo y objetos de ornato y culto, se elaboraron con técnicas que los artesanos aprendieron en poco tiempo. Incluso en comunidades relativamente aisladas de la influencia española se adoptaron herramientas metálicas para el cultivo, carros o carretas para el transporte y algunas prendas de vestir, como los pantalones de los hombres (Gonzalbo, 2000, pp. 20-21).

Los modos de resistencia que se ejecutan a través de una apropiación generadora de productos culturales híbridos², se realizan también mediante una resiliencia autónoma. Esto significa que la capacidad en los pueblos originarios de transformar las vivencias en experiencias les permite adecuar los contenidos en formar de manifestar su autonomía.

Las resistencias se realizan desde espacios que plantean no una negación, sino formas distintas de realización, en Chiapas quienes hablan una lengua indígena observan la imposición del idioma español en el ámbito educativo, siendo uno de los factores que genera deserción escolar.

Es importante mencionar que, desde el encuentro o choque cultural que significó el proceso de conquista, la educación ha jugado un papel decisivo y central en el sincretismo. Es decir, “en todas las sociedades ha tenido y tiene decisiva importancia la educación continua, la que se realiza fuera de las aulas y a todas las edades” (Gonzalbo, 2000, p. 244). Lo anterior nos permite señalar una de las dimensiones que suponen mayor complejidad y compromiso en los procesos educativos en contextos indígenas: el valor a la identidad lingüística.

Al usar la lengua española, los maestros ponen la comprensión del tema fuera del alcance de los niños; algunos maestros dicen que los inspectores les han dado instrucciones de que abandonen completamente el expresarse en la lengua local después del segundo año [de la educación primaria], para propiciar el dominio del español por parte de los alumnos. (Modiano, 1990, p. 181)

La tensión entre el idioma español y las lenguas originarias (o lenguas indígenas), además de otros factores, dificultan una ejecución igualitaria de los procesos educativos en contextos indígenas, respecto

² Esta noción se desarrolla en la obra “Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad” de Néstor García Canclini (2001).

a otros espacios como aquellos donde predomina el idioma español como lengua materna, los accesos a servicios de salud, vivienda y seguridad o, cuya geografía no supone dificultades para el acceso a los servicios educativos y derechos que todo ciudadano debe gozar. Los contrastes entre regiones, poblaciones y culturas se vuelven generadores de tensiones y desigualdades, pero también presentan una dimensión trascendental, esto es, como condición de posibilidad.

Si es cierto que las escuelas son agentes de aculturación, pocos son los niños [podemos extrapolar a los jóvenes y adultos universitarios] que permanecen en ellas [las escuelas y aulas] suficiente tiempo para que logre cambiar de algún modo muchos esquemas culturales (Modiano, 1990, p. 217).

Ante ello, Baronnet nos invita a problematizar las relaciones entre los marcos oficiales que normatizan y regulan las políticas educativas en nuestro país, pero principalmente a escudriñar la relación entre los pueblos indios y la política nacional de educación conduce a interrogarse, por un lado, sobre la acción que asume el Estado en la imposición de su normatividad y, por otro lado, sobre las resistencias sociales que suscitan en reacción a ella y sus efectos (Baronnet, 2010, p. 248).

En dicha relación puede apreciarse la resistencia que hace patente la búsqueda de la autonomía, de condiciones que permitan la autodeterminación de sus procesos culturales, de organización social, política y también los educativos. “La lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas” (Baronnet, 2009, p. 6).

Ahora bien, la tecnología ha generado no solo un conjunto de transformaciones que tienen que ver con infraestructura o la visibilización de condiciones de desigualdad, ligadas a otras formas de

analfabetismo, como el tecnológico, también ha permitido que generaciones de jóvenes generen puentes virtuales con mayor posibilidad de transculturización, pero que a su vez ponen sobre la mesa las condiciones de acceso a las telecomunicaciones y servicios educativos mediados por las tecnologías. La defensa de la autonomía se gesta entonces como un modo de participación social que no bloquee o anule las expresiones culturales propias de cada región, territorio o grupo étnico: “Esto lleva a considerar a la educación autónoma a partir de las prácticas políticas y pedagógicas de la población indígena y campesina que la sostiene con sus propios recursos materiales, relacionales y organizativos” (Baronnet, 2009, p. 7).

La capacidad de autorregulación se realiza de un modo performativo en su tecnologización, de esta manera se encuentran convergencias entre los modos de resistencia y la resiliencia autónoma que nos permiten considerar que:

Lo que sucede con el acto repetitivo [comprensible en términos de la aplicación -mecánica- de una currículo oficial y centralizada que, al no considerar las particularidades del contexto, niega su diversidad] es que va perdiendo ciertos elementos afines con las prácticas con las que fueron concebidas o planteadas, en las que estas contribuían a la reproducción de las estructuras sociales (...) (Domínguez, 2018, p. 176).

Trataremos de relacionar los modos de despliegue de la autonomía a través de los procesos educativos mediados por las tecnologías, por lo que será necesario aproximarnos a la noción de humanidades digitales, como el contexto discursivo desde el cual enlazaremos las proximidades generadas entre los contenidos curriculares, la práctica docente, la receptividad del acto educativo y la apropiación de los estudiantes que se encuentran en contextos indígenas, encontrarán

en dichas experiencias una forma de resistir desde la transformación. Este análisis es necesario para pensar la educación superior en un escenario de virtualidad.

PROXIMIDAD EN LAS HUMANIDADES DIGITALES

El tema de las humanidades digitales, que en los últimos años ha tomado mayor relevancia, podría rastrearse a lo largo de la historia de la humanidad y vincularlo o no solo con los desarrollos tecnológicos, sino de la técnica misma, encontraríamos vestigios antiquísimos que difuminarían la intencionalidad de una relectura contemporánea, más acorde a los tiempos de vorágine transformacional en la que nos encontramos.

Humanidades digitales es un término que engloba este nuevo campo interdisciplinario que busca entender el impacto y la relación de las tecnologías de cómputo en el quehacer de los investigadores en las humanidades. También se conoce con los términos de recursos digitales para las humanidades, cómputo para las humanidades, cómputo en las humanidades, informática digital y cultural e informática para las humanidades. Este nuevo campo se ha vuelto cada vez más importante en el ámbito académico internacional y ofrece nuevas y emocionantes posibilidades para el desarrollo de la investigación y la enseñanza en las humanidades (Galina. 2011, p. 3).

Esto significa que fortalece los procesos de investigación en el campo de las humanidades, integrando los recursos tecnológicos dentro de este quehacer, en conjunto con otras disciplinas como bibliotecología, ciencias de la información y ciencias de la computación. Es decir, los primeros trabajos en este tema, se centra al conjunto de procesadores de datos, decodificadores, arquitectura informática y lingüística con sistemas capaces de generar resultados a partir de ciertos *inputs*, no se reduce al emergente campo de las humanidades digitales.

Respecto a las humanidades digitales, Barraneche (2017) sostiene que “en el ámbito de las universidades, la manera como estamos

haciendo investigación está cambiando y las tecnologías de información están desempeñando un papel central en este proceso” (p. 118).

Desde esta perspectiva Barraneche realiza su análisis centrandose desde el punto de vista del trabajador universitario, docente o profesor investigador que, echando mano de los recursos y servicios tecnológicos de los que dispone, transforma aquel distante conjunto de datos e información en nuevo conocimiento.

La transformación de la información en conocimiento que supone el despliegue de mecanismos cognitivos mediados por tecnologías, demanda el replanteo del término humanidades en la era digital, aquí “la información y la tecnología, entonces, no son una cosa inerte, solo vitalizada a través el acceso humano” (Barreneche, 2017, p. 119). En la dialéctica de la realización, respecto al concepto de “humanidades digitales”, Barreneche (2017) expone que:

El término se designó, en principio, en algunas universidades estadounidenses, para referirse al servicio técnico que se prestaba en la facultad de humanidades al investigador que supuestamente comandaba la investigación para apoyar su trabajo, que era el trabajo real; es decir, era simplemente servicio. (...) las humanidades digitales se enfocan en los cambios de las prácticas de investigación y de formas de diseminación del conocimiento y del diseño dentro de instituciones académicas o culturales (p. 119)

Sin embargo, no debe confundirse con el mero flujo transicional de soporte material al soporte digital de los textos como productos y discursos del ser humano, pues se dirige a una “relación coconstitutiva hombre-tecnología no del mero uso” (Barreneche, 2017, p. 121), en este tenor, “las humanidades necesitan una reflexión crítica acerca de su propia condición tecnológica, en términos de relaciones de poder y discursos ideológicos que fundamentan sus métodos” (Barreneche, 2017, p. 122).

Las humanidades digitales plantean una serie de derroteros de investigación que no encuentran una salida reduccionista, esto es, en la imposibilidad de subsumir a las masas a la dominación de la era tecnológica. Este novel campo de conocimiento promueve la investigación inter y transdisciplinar con miras a la generación de tecnologías de información y comunicación, así como a la construcción social del conocimiento, tomando en cuenta que “para producir conocimiento verdaderamente emancipador necesitamos tecnologías libres que podamos reprogramar y reformatear según parámetros no capitalistas. El *software* libre, la ciencia abierta, son algunas de las posibilidades” (Barreneche, 2017, p. 123).

En otras palabras, las humanidades digitales migran de forma interconectada a soportes digitales, productos, fenómenos y técnicas computables a un formato no físico, esto es, a un formato digital, aunado a que precisamente su dimensión humanística es la que le provee el concepto del término compuesto. La generación, proliferación y acumulación de datos generados transicionan a sistemas (aparentemente) caóticos a los que los usuarios, ahora generadores de datos también, deben acceder con herramientas de discernimiento, análisis, búsqueda, selección, ponderación, decisión, etcétera. “Las humanidades digitales se encargan, de hecho, de convertir los fenómenos sociales y culturales en series de datos digitales” (Vinck, 2018, p. 33).

Tomemos en cuenta que en la era tecnológica “la proliferación de los recursos digitales, su subida a las redes, sus usos y rastros (incluyendo textuales) dejados por los usuarios en Internet generan, de hecho, un nuevo objeto de investigación: la Web y sus comunidades de usuarios” (Vinck, 2018, p. 52). Es el campo de las humanidades digitales la que promueve dirigir la mirada a los investigadores a explorar este derrotero, es decir, estas abogan por la cooperación interdisciplinaria entre las humanidades, las ciencias sociales y la informática, así como por la invención de metodologías híbridas” (Vinck, 2018, p. 57).

Así mismo, Vinck, (2018) expone que “para entender lo que son y lo que ocurre con las humanidades digitales habrá que seguir el rastro de lo que hacen los investigadores, los Estados (por ejemplo, sus políticas digitales), las empresas gigantes que viven de los rastros de nuestras actividades, los grupos sociales a los que afectan estas nuevas prácticas. Toca tener en cuenta lo que producen, como objetos, negocios, mercados, costumbres, instituciones, derivas, redes y controversias” (Vinck, 2018, p. 142).

La transición va de la singularidad a la pluralidad en los sistemas digitales productivos. Esto es, la multidireccionalidad va generando redes cada vez más complejas de flujo de datos que se generan y pueden ser almacenados, dispuestos, utilizados, explotados, etcétera, por terceros interesados o grandes corporaciones trasnacionales “sin rostro”.

Planteamos, con fines aclaratorios, el siguiente ejemplo: En un dispositivo tecnológico, por ejemplo, la “Máquina de Turing” como generadora de datos requería de un usuario inicial que, a partir de un lenguaje simbólico binario (1,0) el dispositivo era programado con la capacidad de generar o producir y acceder a él de forma interconectada (Web 1.0), posteriormente el “usuario final”, contaba con un equipo rudimentario que sustituía (digitalmente) las funciones de una máquina de escribir mecánica tradicional, potencializando su alcance.

Nuestro ejemplo continúa, pues los avances tecnológicos también han repercutido en la educación, no solo en términos de contenido, sino también en las formas en las que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar. El uso de los dispositivos y plataformas digitales son más o menos comunes en las prácticas educativas.

Posteriormente, ya al iniciar el siglo XXI, los ambientes digitales de red en el que participaban un selecto grupo de internautas “programadores” se abre a la interacción con los “usuarios”, esto es, los usuarios a partir de ciertos sistemas informáticos, encuentran las condiciones necesarias (Web 2.0) para el intercambio de datos

y generación de colaboraciones mediante plataformas, inteligencia colectiva y una arquitectura de participación (Hosting Plus, 2020). Trayendo así una diferencia entre la escuela tradicional centrada en el docente (programador) y la escuela nueva centrada en el estudiante (usuario), encuentra sentido la dirección del desarrollo de los ambientes virtuales.

Ahora bien, el avance de la tecnología y los sistemas informáticos en el que participan ya otros dispositivos, así como la interconectividad entre sitios y recursos de Internet que permiten la búsqueda, localización y recuperación (Web 3.0) de fuentes, datos e información suponen múltiples direccionalidades entre usuarios, generadores, programadores, proveedores, consumidores, etcétera, por ello sostenemos que aún nos espera el ingreso a la era de la Web 4.0 en la que se avecina la inteligencia artificial, sistemas autogestivos y autorregulados capaces (¿o no?) de prescindir de inputs ante la capacidad incluso predictiva, de las necesidades de los usuarios y responder a ellas. No dudamos pues, que la educación atenderá en un sentido similar, las necesidades formativas de los estudiantes, representando con ello verdaderos retos relacionados con el acceso y alfabetización digital, transferencia de tecnologías, ciencia abierta, entre otros.

Luego del ejemplo planteado, respecto al avance de la tecnología, debemos continuar escudriñando en torno a las humanidades digitales, pues será dicha categoría la que nos permitirá introducirnos a la noción de intercambios. Pues bien, “para Priani, en efecto, la digitalización del texto no implica solamente el paso a la pantalla, sino que también implica la necesidad de repensar la relación que se tiene con el texto” (Roncallo, 2017, pág. 126). Ya que será en el marco de dichas relaciones desde donde será posible repensar las consecuencias futuras, como replantear nichos de investigación humanista que den luz

3 Como tabletas, teléfonos inteligentes, computadoras personales, etcétera.

respecto a los principios y los fines implicados. Al respecto, Sergio Roncallo (2017) insiste en que, “no se produce la misma aproximación a un texto digital que a un texto impreso, porque el texto digital, al ser información, tiene muchas más posibilidades en términos de dinámica e interacción” (p. 126).

Podemos entonces definir el campo de las humanidades digitales como un conjunto de prácticas y saberes que operan como mecanismos de proximidad bidireccional e incluso multidireccional que suscitan las condiciones de inclusión del tráfico de datos e información con los diferentes tipos de usuarios. La explosión como resultado de la pandemia aceleró la transformación, pero previo a la pandemia, ya se habían desarrollado e procesos educativos que empleaban recursos tecnológicos; , sin embargo, la educación mediada por la tecnología es el tema por el que nos decantamos, pues la eclosión de las humanidades digitales hace converger de forma necesariamente crítica, supuestos tecnológicos y los tipos de relación que guardan con los otros productos del ser humano, como cultura, educación, idioma, etcétera:

(...) las humanidades digitales no hacen tabla rasa del pasado. Al contrario, se apoyan en el conjunto de los paradigmas, de los saberes y conocimientos propios de estas disciplinas, a la par que van movilizandoherramientas y perspectivas propias del campo digital (Ursua, 2016, pp. 33-34).

Las posibilidades que brindan las humanidades digitales se desprenden de la interrelación en la que distintas disciplinas llegan a realizarse debido a la inevitabilidad de su contacto, esto es, “por humanidades digitales se entiende una “transdisciplina” portadora de los métodos, dispositivos y perspectivas heurísticas relacionadas con procesos de digitalización en el campo de las ciencias humanas y sociales” (Ursua, 2016, p. 34).

Continúa exponiendo Ursua: “podemos afirmar que las HD son una combinación de recursos computacionales, de un acceso distribuido a conjunto de datos masivo, un uso de plataformas digitales para la elaboración y comunicación e instrumentos de visualización” (2016, p. 34). De esta manera, resulta insorteable la investigación en el campo de las humanidades, ciencias sociales y la misma educación, sin el uso de recursos tecnológicos y tecnologías de información, pues la relación que tiene con el quehacer de la investigación ha sido de gran impacto. Finalmente señala que “un especialista en HD debería aunar, pues en sí la capacidad de interrelacionar las diferentes áreas del saber tradicional con las nuevas tecnologías digitales (las “dos culturas”) para realizar de manera adecuada su docencia e investigación” (Ursua, 2016, p. 38).

Comprendamos entonces que la labor de las humanidades digitales puede ser vista y entendida como el espacio para la generación del conocimiento en las humanidades mediada por las tecnologías, hoy hablamos del uso de las TIC como un factor importante para el acceso a la información, incluso de los procesos educativos, como un vía alterna para continuar estudiando, tal como se abordará a continuación, establecer la relación que hay entre los pueblos originarios en Chiapas y la Licenciatura en Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad Autónoma de Chiapas.

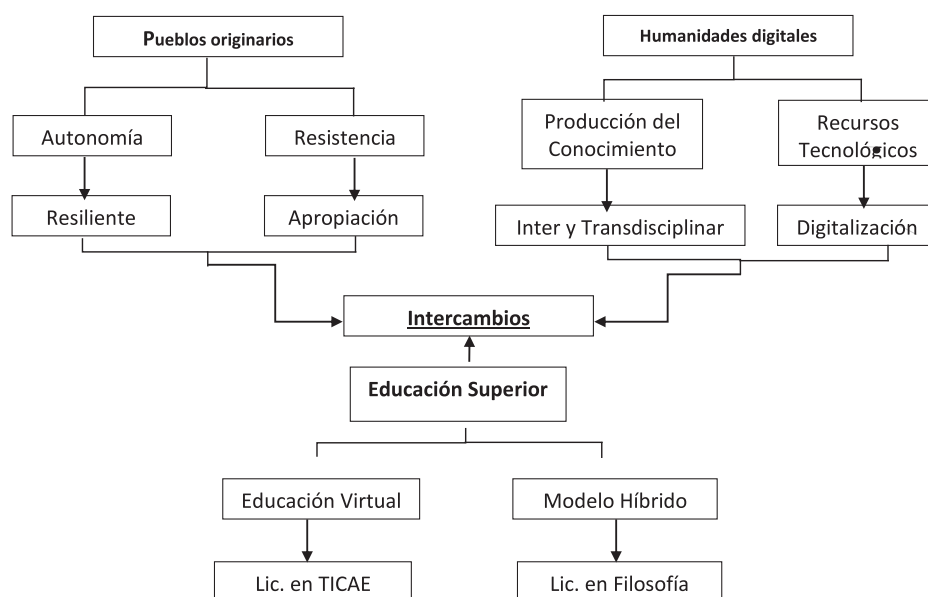
CONTEXTOS VIRTUALES

En la figura 1”, planteamos la estructura de nuestra propuesta de análisis, partimos de un contexto que ha sido poco considerado en su relación con el estudio de procesos formativos mediados por tecnologías y los retos que ello supone en espacios que, idiomáticamente son distintos (lenguas originarias como tseltal, tsotsil, ch’ol, mam, tojolabaj, mixe-zoque, etcétera) y geográficamente de difícil acceso para la colocación, soporte y mantenimiento de la infraestructura requerida para el acceso a los mismos.

Dos son las principales categorías de análisis: a) autonomía de los pueblos originarios y b) humanidades digitales, de las cuales hablamos en el apartado anterior. Respecto a los pueblos originarios, recordemos que nos referimos a aquellos que históricamente pertenecen a bloques de resistencia frente a los procesos de conquista que, si bien han sobrevivido gracias a ciertos sincretismos y modificaciones en la hibridación de las culturas en un proceso de transculturización que no ha dejado de realizarse, los pueblos originarios se distinguen también por la lengua que hablan.

En este sentido, se planteó la división en dos subcategorías de análisis o aspectos constitutivos de la primera, su autonomía y la resistencia frente a los diferentes momentos históricos que generaron coyunturas en los grupos étnicos, por hablar solo de un aspecto. Por su parte, la autonomía se presenta como una forma de práctica resiliente transportable al ámbito de la educación, mientras que el modo de resistencia que se retoma es el de apropiación, lo que da lugar a formas sincréticas de transculturación.

Figura 1. Intercambios Formativos



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las humanidades digitales se expresan en el encuentro entre las formas de producción del conocimiento, inter y transdisciplinar y los recursos tecnológicos, esto es, los soportes digitales que albergan los datos e información generada y acumulada como resultado de las investigaciones.

Así, la invitación al análisis del intercambio entre los pueblos originarios y las humanidades digitales, en lo tocante a la educación, promete ser un campo de investigación no solo fructífero, sino en la diversificación de sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, como formas de aproximación a los impactos que tienen las tecnologías, las consecuencias y transformaciones que genera en espacios culturales que han sabido generar mecanismos de permanencia y persistencia ante los embates de la modernidad e inclusive de la misma posmodernidad.

El campo de la educación como laboratorio de investigación, permite también la problematización de las prácticas educativas y sus modos de realización, siendo la dimensión plural la que propone a los *contextos* virtuales como espacios donde se realiza dicha proximidad bidireccional, siendo necesario apelar a casos concretos como: Universidad Virtual (UNACH-Virtual), la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación (TICAE) y la modalidad híbrida como consecuencia de la postpandemia en la oferta académica de la Licenciatura en Filosofía.

Pero antes de llegar a ello, debemos detenernos en estos programas educativos que pertenecen al Nivel Superior, de acuerdo a la forma en la que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) organiza la educación en nuestro país. De esta manera, ubicamos la intencionalidad de nuestra propuesta en el marco de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Institución de Educación Superior (IES) que oferta, la Licenciatura en Filosofía (modalidad presencial) y la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a

la Educación (modalidad virtual). Ambos programas se encuentran adscritos a la Facultad de Humanidades, Campus VI, razón por la cual fueron seleccionados para realizar el análisis que proponemos.

La licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación busca formar profesionales competentes en la aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y Tecnologías Educativas (TE) actuales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en organizaciones educativas y empresariales (Universidad Autónoma de Chiapas, 2022).

Con una visión que relata las acciones que se llevan a cabo para lograr el perfil profesional del egresado de este programa, la naturaleza de su construcción apuntaba a la consolidación de una oferta dirigida a aumentar y mejorar el acceso no solo a la educación, sino también a la educación mediada por tecnologías, en espacios donde la marginación y lo reducido de los recursos supondrían la justificación y pertinencia de su oferta. Su plan de estudios se estructura de manera modular, integrándose el contenido a lo largo de seis módulos cuyo trabajo se distribuye por bloques. Los denominados Bloque I y II dividen el periodo semestral en dos partes para facilitar los procesos formativos, o A través del uso de la plataforma de Universidad Virtual⁴ se lleva a cabo el diseño, administración, gestión y ejecución de las unidades de competencia (UC), con cursos previamente programados y organizados en la plataforma. Los usuarios, es decir, los estudiantes, tienen la posibilidad de organizar sus agendas, combinar sus actividades personales y laborales en su proceso formativo porque el proceso de educación virtual es autogestivo y promueve la adquisición de herramientas para la autorregulación de los aprendizajes.

Dichas condiciones han sido aprovechadas estudiantes cuyos horarios laborales u ocupaciones no les permiten seguir un programa

4 Esta plataforma se desarrolló con el software libre denominado Moodle ®.

educativo formal diseñado en la modalidad presencial, así como en ejercicios con presencia en Centros de Reinserción Social para Sentenciados en Chiapas⁵, mediante ciertos mecanismos de control y el cuidado de información y datos personales, se oferta esta licenciatura para presos cuya salida de la prisión se encuentra próxima y supone una posibilidad de integración a la sociedad de forma productiva. Sin embargo, este sector de la sociedad no es el único al que, desde la marginalidad, el uso de la tecnología le ha brindado oportunidades que otrora habría sido posible alcanzar, también las comunidades indígenas o pueblos originarios han sido beneficiarios de la ampliación de accesos (sin detrimento en la consideración de sus limitaciones) que suponen el uso y manejo de las tecnologías y el acceso al internet:

La UNACH, en el marco de las políticas educativas nacionales de diversificación y ampliación de la oferta educativa y matrícula y el Proyecto “Universidad Solidaria: Inclusión de Grupos Vulnerables a la Educación en la Modalidad a Distancia”, actualmente tiene 170 estudiantes en esta región; 59 alumnos en la sede *Larráinzar*; 49 en la sede *Pocolum*, municipio de *Tenejapa* y 62 en *Chalam*, municipio de *Mitontic* (Universidad Autónoma de Chiapas, 2019).

El ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de origen étnico, específicamente en TICAÉ, supone un valioso porcentaje en la matrícula, a la vez de significar retos lingüísticos importantes en los procesos que suponen. Desde la dimensión de las humanidades digitales, plataformas que se adecuen al usuario con contenidos a los que puedan acceder desde sus distintas lenguas maternas, recursos

⁵ Para mayor información consulte el sitio WEB: <https://dcs.unach.mx/index.php/sala-de-prensa/item/4736-crece-presencia-del-sistema-de-educacion-a-distancia-de-la-unach-en-los-cerss>

didácticos pertinentes a sus contextos y culturas y las investigaciones que se desprendan de dichas necesidades para su consecución.

Por otra parte, la Licenciatura en Filosofía es un programa que se oferta, desde su creación y aprobación por el Honorable Consejo Universitario en 2010 fue diseñada para la modalidad presencial. Se trata de un programa de educación superior en el que se plantea que sus egresadas y egresados cuenten con:

...las competencias para formular interrogantes filosóficas como una forma específica de existencia y compromiso con la realidad natural y social, aplicando estrategias de logoterapia para atender las patologías que los sujetos están presentando en relación con la estructura de las ideas y la esfera afectiva implicada en los sentidos y significados de la existencia (Universidad Autónoma de Chiapas, 2022).

La Licenciatura en Filosofía cuenta con un plan de estudios de ocho semestres, periodo para preparar a los futuros profesionales de la filosofía “para incorporar al sistema educativo filósofos con capacidades didácticas para enseñar filosofía, investigadores de la filosofía y logo tutores con visiones de búsqueda de sentidos para la existencia de los sujetos y el destino de la humanidad” (Universidad Autónoma de Chiapas, 2022).

La carga horaria de este programa presencial demanda la designación del recurso “tiempo” para la realización de la trayectoria formativa, esto es, a partir de las clases presenciales en un horario establecido en el cual los estudiantes deben cubrir un porcentaje de asistencias para tener derecho a ser evaluados, cumplir con otros requisitos administrativos, académicos y pedagógicos. el programa no tiene una infraestructura especializada para su desarrollo y la mayoría de sus

actividades académicas actualmente se desarrollan en cubículos de la biblioteca de la facultad.

Un rasgo importante que a diferencia de otros programas de distintos campos como arquitectura, medicina humana, contabilidad, et- cetera, la población que aspira a estudiar la Licenciatura en Filosofía resulta sumamente heterogénea, esto es, se han tenido específicamente en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Chiapas con una matrícula con edades que van de los 18 hasta los 65 años. Los aspirantes ven en esta opción de formación una opción de carácter profesional o personal, en la que se incluyen además estudiantes de origen indígena como es el caso de un egresado hablante y de origen zapoteca.

No debemos perder de vista que la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación se creó para realizarse de forma virtual. Mientras que la Licenciatura en Filosofía que, tradicionalmente presupone como requerimiento un espacio para reunir el *quórum* con quienes, a través del diálogo y la discusión argumentada, se discuten los contenidos primordialmente teóricos. Pero ambos programas convergen, pese a sus diferencias (no contradictorias), en la participación de estudiantes de origen étnico, siendo dicha convergencia desde donde se conceptualizan los intercambios formativos.

Antes de abordar este punto, surge una interrogante que en otro momento de la historia no sería factible responder: ¿de qué forma pueden hacerse converger dos programas no ya por la modalidad de su plan de estudios o por el tipo de su población, sino por la relación que guardan con el uso de las tecnologías de información y comunicación? De manera inmediata podríamos argüir respecto a la imposibilidad de dicha convergencia a razón de las tecnologías, específicamente con la Licenciatura en Filosofía que, su carácter preponderantemente teórico, suele relegar el uso de recursos tecnológicos o su infraestructura. Claro, de lo anterior no se desprende que no guarde un tipo de relación

con esta, todo lo contrario, solo que dicha relación se realiza a través del análisis, su estudio e investigación y no con su uso.

Empero, a finales del año 2019, el mundo comenzaba un momento álgido en su historia, pues surgió un virus resultado de la mutación del SARS, conocido como SARS-COV2, o COVID-19. En la Universidad Autónoma de Chiapas, a partir de marzo de 2020 se decretó un periodo de cuarentena que trasladó todas las actividades de administración, gestión y docencia al denominado “trabajo en casa”. Lo anterior forzó a las autoridades centrales, funcionarios, administrativos, docentes y estudiantes a explotar el uso de herramientas tecnológicas, plataformas como la de *Classroom* de *Google*®, *Microsoft Teams* de *Office*®, o *Moodle*®, entre otros, así como a reorganizar los calendarios escolares, las actividades y periodos de evaluación. De esta manera, la oferta virtual “facilitó sus espacios digitales” para que los programas presenciales pudieran llevarse a cabo.

Para el semestre A (enero-junio) del año 2022, frente a otras demandas y políticas educativas como la de “cero rechazo”, así como a la aparición de rebrotes por COVID-19, los programas presenciales no habían logrado retomar la presencialidad al 100 % (actualmente todos los programas con esta característica operan de manera presencial). La transición al modelo híbrido postpandemia es pues, lo que justifica la expuesta convergencia entre dichos programas, es decir que comparten la cualidad de ser programas educativos mediados por tecnologías, uno desde su propia naturaleza (TICAE) y el otro como parte del momento coyuntural que se vivió (Lic. En Filosofía).

INTERCAMBIOS FORMATIVOS

Para analizar los intercambios formativos, apuntaremos a dos dimensiones, a saber: la dimensión bidireccional en su realización y la dimensión multidireccional en su apropiación. Recordemos que, en el apartado dedicado a los pueblos originarios, nos avocamos a resaltar

los rasgos constitutivos que para nuestros fines resultaban mayormente prioritarios, su autonomía (desde lo político hasta sus procesos educativos de enseñanza-aprendizaje).

La capacidad de tomar sus propias decisiones en materia de gobernanza, gestión, administración, política, salud, educación, entre otros en comunidades autónomas se considera resiliente en tanto que, frente a la constante presión o intervención del exterior, logran configurar sus experiencias culturales de tal manera que realizan un modo de resistencia desde la apropiación, esto es, lejos de negarse a formar parte del avance y desarrollo tecnológico que les permita hacer frente a los cambios.

Los pueblos originarios en Chiapas encuentran en estos espacios de educación, mediante la modalidad virtual, mediada por tecnologías, una forma de resistir en defensa de su autonomía, beneficiando así a que las juventudes desde sus propios espacios puedan apropiarse de las experiencias formativas y los contenidos para beneficio de sus propias comunidades, por ejemplo, en la creación de proyectos que beneficien directamente a sus contextos.

Por su parte, las humanidades digitales proponen un campo para la investigación en el que la conjunción de los mecanismos de producción del conocimiento junto con los recursos tecnológicos que se emplean, demanda la participación crítica inter y trans de las diversas disciplinas que encuentran un punto coyuntural en la digitalización de sus productos, procesos, datos e información. Dicho intercambio tiene lugar en la Educación Superior, como un encuentro formativo desde el cual es posible relacionar dichos rasgos con su forma de despliegue localizada.

A razón de lo anterior, se han empleado los casos de la Licenciatura en Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación, así como el de la Licenciatura en Filosofía, que subsumen el carácter distintivo de su constitución; es decir, como una

oferta configurada en modalidad virtual o a distancia y la otra ofertada como un programa presencial, ambos vistos como espacios de intercambios formativos.

Los intercambios formativos se realizan como se ha señalado anteriormente, en una dimensión bidireccional y multidireccional. Respecto a la dimensión bidireccional, nos referimos al ejercicio de la autonomía de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de las trayectorias formativas, esto es, en el plan de estudios en el que los estudiantes de origen étnico, sortean diversas dificultades, ya sean comunicativas⁶, económicas, culturales, entre otras. El intercambio formativo bidireccional va del currículum al docente y del docente al estudiante, así como en su sentido opuesto, considerando los trabajos de evaluación y rediseño curricular.

Por otro lado, el intercambio formativo que tiene lugar en una dimensión multidireccional, se refiere a la apropiación de las experiencias y contenidos formativos, dicha apropiación se realiza al proyectar los resultados de los aprendizajes esperados en las comunidades y contextos indígenas donde tienen lugar las experiencias educativas. Estudiantes que regresan a sus comunidades como profesionales en tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación, en filosofía o en otros programas que conforman la oferta educativa de la Universidad Autónoma de Chiapas, ponen a disposición de sus comunidades los conocimientos adquiridos, situando así las intencionalidades formativas de su perfil profesional.

Las siguientes ilustraciones, más allá del análisis cuantitativo que puede llevarse a cabo de manera comparativa están constituidos desde modalidades distintas, el proceso coyuntural de la pandemia obligó a

⁶ En tanto que la lengua oficial en México es el español, pero la variedad de idiomas locales o lenguas originarias como lengua materna, obstaculiza un proceso educativo planeado y ejecutado en una lengua oficial.

ser partícipe de procesos educativos virtuales similares, se proponen con la intención de visualizar los niveles de participación y la forma en la que puede promoverse y propiciarse la educación superior si esta se dirige, mediada por el uso de recursos y servicios tecnológicos, a grupos, comunidades marginadas o vulnerables.

Ilustración 1: TICAE-Población
(Universidad Autónoma de Chiapas, 2022)



Fuente: UNACH (2022).

La diferenciación entre la cantidad de estudiantes de nuevo ingreso entre un programa virtual que es promovido para atender el derecho a la educación de las comunidades indígenas en el estado de Chiapas, es mayor que la demanda de un programa presencial, y su atención es mejor ejecutada al no requerirse infraestructura física. La posibilidad de estudiar una carrera profesional sin la exigencia de migrar a espacios urbanos en los que se deba cumplir con los requerimientos de un horario, gastos de alimentación y hospedaje, más el esfuerzo familiar que debe realizarse para “darles la oportunidad de ir a la escuela” es alta. Estudiantes que, por la geografía de sus localidades, por las complicaciones laborales o imposibilidades para migrar, no solo dejan de

estudiar, sino que también suelen dejar sus estudios. Esto resulta en otro punto de interés para futuras pesquisas.

Ilustración 2 Filosofía-Población
(Universidad Autónoma de Chiapas, 2022)



Fuente: UNACH (2022).

Sin embargo, la diferenciación no resulta entonces tan desproporcionada cuando se observan las bajas que invitan a indagar las condiciones que llevaron a dicho estudiante a dejar sus estudios. Entre las condiciones de viabilidad de realización, se nos invitaría a agregar categorías de análisis que permitan analizar, desde dimensiones ontológicas hasta las epistemológicas, los rasgos distintivos de los grupos poblacionales segmentados por los intereses y la oferta formativa, en una relación, como se ha mencionado líneas atrás, de carácter bidireccional.

Por un lado, la presencia y por otro la identificación cultural permite plantear condiciones de aproximaciones posteriores a los intercambios formativos en contextos virtuales que nos permitan analizar la mirada de las humanidades digitales hacia la inclusión de los pueblos originarios, a través del interés de los agentes en la oferta educativa. El recurso conceptual de los intercambios formativos y sus dimensiones ofrecen herramientas para un análisis preliminar de las formas en las

que convergen dos hechos como es el caso de las dos licenciaturas que hemos abordado y que aparentemente se presentan como inconexos.

Se trata de una propuesta para la problematización de experiencias educativas desde las cuales es necesario considerar las particularidades contextuales y las condiciones de origen, trayectoria e interés de los estudiantes que buscan, en la educación superior, una forma de transformar su realidad, teniendo como contexto a su comunidad.

De esta manera, el presente texto ha buscado sostener que los pueblos originarios sistemáticamente excluidos han encontrado en las experiencias educativas mediadas por las tecnologías, una forma de aproximación a espacios de posibilidad para el despliegue de su autonomía en el marco de las denominadas humanidades digitales.

Conclusiones

Si bien ha sido posible mencionar la forma en que se dieron estos intercambios y convergencias entre dos programas de naturaleza opuesta, específicamente en la modalidad, debido al problema que suscitó la pandemia las actividades académicas migraron a la virtualidad a través de plataformas que permitieran el trabajo a distancia, es importante mencionar que debido a la inclusión de la población de origen étnico en estos programas, nuestra categoría de análisis se propone como un modelo de investigación que permite mirar a otros grupos vulnerables y conocer respecto a las relaciones que generan en las dinámicas al interior de los procesos formativos.

El valor que proporcionan las formas en las que los pueblos originarios ejercen su autonomía y se resisten frente al empuje de la modernidad que parece desplazarlos, pero que desde su apropiación han sabido responder, como un hecho que históricamente puede parcialmente explicar el aumento de la matrícula en la Licenciatura en TICAE.

Por otro lado, las humanidades digitales proveen un marco metodológico desde el cual pueden relacionarse diversas disciplinas con las

formas en las que llevan a cabo el uso de servicios y recursos tecnológicos y de información para desarrollarse, como campo de conocimiento requiere y demanda de teóricos e investigadores humanistas, entre los que destacan las disciplinas de pedagogías, filosofía, comunicación, ciencias de la información, bibliotecología, entre otros, para pensar de manera crítica respecto a las consecuencias futuras, las acciones emprendidas y las posibilidades frente al uso de los datos y la generación vertiginosa de información.

En los pueblos originarios sus integrantes, sus representantes y sus estudiantes no han negado la importancia de las tecnologías para la comunicación, la visibilización de sus necesidades y demandas con fines recreativos solamente. Se han apropiado desde la resignificación de las formas de interacción, pero requieren también que se generen nuevas formas y mecanismos de producción de datos, información y conocimiento, generando beneficios.

Referencias

- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Ciudad de México: Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III; Colegio de México. Obtenido de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02895341/document>
- Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedad e Cultura*, 13(2), 247-258. Obtenido de <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=70316920010>
- Barreneche, C. (2017). Ecología de medios y humanidades digitales. ¿El ocaso de la erudición?: algunos apuntes previos. En C. U. Comunicación, & J. M. Pereira G. (Ed.), *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red* (págs. 118-123). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cátedra UNESCO de Comunicación. (2017). *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red* (Primera ed.). (J. M. Pereira G. , Ed.) Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- Domínguez Pérez, G. P. (2018). Significación en torno a la danza de los Chuchinas en el municipio de Huitiupán, Chiapas. *Miscelánea Filosófica Arché Revista Electrónica*, 2(4), 171-182. doi: https://doi.org/10.31644/mfarchere_v.2;n.4/18-A06
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas; estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2000). *Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Hosting Plus. (18 de junio de 2020). *La evolución de la Web a lo largo del tiempo: web 1.0, 2.0, 3., y 4.0*. Obtenido de Hosting Plus: <https://www.hostingplus.mx/blog/evolucion-de-la-web-a-lo-largo-del-tiempo-web-1-0-2-0-3-0-y-4-0/#:~:text=Tras%20la%20web%201.0%202.0,4.0%20a%20una%20web%20predictiva>.
- Modiano, N. (1990). *La educación indígena en los altos de Chiapas*. (R. Gómez Ciriza, Trad.) México D. F.: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista.
- Roncallo, S. (2017). Ecología de medios y humanidades digitales. ¿El ocaso de la erudición?: algunos apuntes previos. En C. U. Comunicación, & J. M. Pereira G. (Ed.), *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red* (págs. 124-128). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Schreibman, S., Siemenes, R., & Unsworth, J. (Edits.). (2004). *A companion to Digital Humanities*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Téllez, M. P. (2017). Lo digital en las humanidades y las humanidades en lo digital. En C. U. Comunicación, & J. M. Pereira G. (Ed.), *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red* (págs. 115-117). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (06 de agosto de 2019). *Fortalece UNACH su presencia en las comunidades indígenas mediante el Sistema de Educación a Distancia*. Obtenido de Unidad de Gestión y Análisis de la Comunicación Social Universitaria-Universidad Autónoma de Chiapas: <https://www.dcs.unach.mx/index.php/sala-de-prensa/item/5229-fortalece-unach-su-presencia-en-las-comunidades-indigenas-mediante-el-sistema-de-educacion-a-distancia>

- Universidad Autónoma de Chiapas. (2022). *Datos Actuales por Licenciatura*. Obtenido de Sistema Institucional de Administración Escolar-Universidad Autónoma de Chiapas: <https://siae.unach.mx/estadisticas/?p=carrera>
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2022). *Educación a Distancia*. Obtenido de Coordinación General de Educación Virtual: <http://www.uv.unach.mx/edistancia>
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2022). *Licenciatura en Filosofía*. Obtenido de Universidad Autónoma de Chiapas: <https://www.unach.mx/index.php/oferta-educativa/licenciaturas/307-licenciaturas&licid=86>
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2022). *Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación*. Obtenido de Coordinación General de Universidad Virtual-Universidad Autónoma de Chiapas: <https://www.uv.unach.mx/edistancia/555>
- Ursua, N. (2016). El pensar humanístico frente a las “Humanidades Digitales”. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 32-40. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83646546003>
- Vinck, D. (2018). *Humanidades digitales. La cultura frente a las nuevas tecnologías*. Barcelona: Gedisa.

Capítulo V

Experiencias de investigación sobre inclusión en estudiantes de pueblos originarios a nivel superior.

Verónica Concepción Castellanos León
Ileana del Carmen Carrillo González
Luis Salvador Aguilar López

Introducción

En el año 2019, se presentó en México la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, la cual pretendía dar respuesta a los procesos de exclusión educativa que durante décadas se han presentado en diversos sectores de la población mexicana, sobre todo en los sectores más vulnerables, como es el caso de personas con necesidades educativas especiales, individuos de pueblos originarios, entre otros. Estos sectores en muchas ocasiones se ven discriminados, excluidos o segregados por el sistema educativo ya sea por condición de raza, religión, sexo o situación económica.

El objetivo principal de esta Estrategia de la administración federal es convertir progresivamente el Sistema Educativo Nacional en un “sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso,

avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (SEP, 2019, p.5). Es una de las propuestas a nivel de política educativa que se planea prospere en un futuro próximo.

Sin embargo, la consecuente preocupación por el tema de la educación inclusiva es algo que se viene expresando desde hace ya muchos años, siendo punto de interés para la investigación educativa y es una línea de investigación que se pretende consolidar en la comunidad científica en particular la relacionada con estudiantes provenientes de pueblos originarios en el nivel superior.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2019), más de 6.5 millones de jóvenes de entre 18 y 22 años no están inscritos en programas de educación superior, por lo que la cobertura total es de 39.7 %. En el ciclo escolar 2018-2019 se registró una matrícula cercana a 4 millones de jóvenes en la modalidad escolarizada, mientras que en la modalidad no escolarizada se contó con una inscripción de 641,000,411 alumnos (específicamente en nivel pregrado).

Si bien, estas cifras reflejan la inequidad en el acceso a la educación superior, la problemática de la exclusión, segregación o el hecho de estar únicamente integrado en la universidad va más allá del acceso, también debe tomarse en cuenta la permanencia y el egreso.

En la permanencia y egreso de los jóvenes universitarios influyen cuestiones culturales, políticas y las prácticas inclusivas que se dan en las instituciones educativas. Una educación que considere el respeto y la atención a la diversidad cultural en las aulas es por lo que deberían trabajar todos los actores del sistema educativo.

En este capítulo presentamos dos experiencias de investigación elaboradas y defendidas en tesis de pregrado que fueron realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas. Dichas

investigaciones fueron dirigidas y revisadas por profesoras investigadoras del Cuerpo Académico Educación, Diversidad y Desarrollo Sustentable de esta misma Facultad.

Así, en este artículo se busca comprender la inclusión educativa entendida como la participación de todos los estudiantes en espacios educativos, específicamente en un contexto universitario con jóvenes de pueblos originarios, para analizar las políticas educativas como políticas de Estado que emanan del Programa Sectorial de Educación derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, que en su primer objetivo prioritario establece “garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (p.19). Por lo que se considera que la educación superior es el escenario de investigación para revisar cómo se concretan estas políticas para atender la diversidad cultural y étnica.

De allí el interés por analizar desde la mirada de los tesisistas las políticas inclusivas que impulsan el ingreso y permanencia de nuestros jóvenes universitarios de pueblos originarios con el fin de alentar la conclusión oportuna de sus estudios como lo recomienda el Programa Sectorial de Educación 2019-2024, que fomenta investigaciones enfocadas al análisis de la transformación de las Instituciones de Educación Superior (IES), vinculándolas con la docencia y difusión de la cultura de los pueblos originarios, basados en las necesidades de este grupo de estudiantes. Lo anterior, debido a que la opinión de los pedagogos es fundamental, toda vez que ellos pueden promover y gestionar el conocimiento para identificar las barreras del contexto social que podrían limitar el aprendizaje y las buenas prácticas del estudiantado.

De igual manera, consideramos importante identificar y focalizar a la población universitaria con mayores índices de rezago por su situación de vulnerabilidad por étnica, situación económica o contexto de origen, tratando de comprender los programas con pertinencia

cultural y lingüística con perspectiva de género, por lo que se consideramos fundamental las prácticas inclusivas dentro y fuera del aula que promuevan una cultura universitaria para todos.

Finalmente, proponemos impulsar de forma permanente nuevas investigaciones dirigidas por docentes acompañados de estudiantes, para indagar sobre la inclusión educativa en este contexto y fortalecer una cultura de inclusión en la comunidad universitaria. Es necesario considerar en estas investigaciones nuevos métodos e instrumentos de recolección de información, que permitan un análisis más profundo en el contexto de aula para identificar el día a día de los jóvenes estudiantes de pueblos originarios, los grupos focales y entrevistas a profundidad podrían tener beneficios en el análisis de la información.

INVESTIGACIONES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES ORIGINARIOS

En la licenciatura en Pedagogía se han realizado investigaciones sobre el asunto de la educación inclusiva para el proceso de titulación del estudiantado. En este capítulo se presentan y analizan los resultados de dos investigaciones que tuvieron como objeto de estudio la inclusión de estudiantes de pueblos originarios. López y Pérez (2017) realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar el nivel de inclusión educativa en los estudiantes de pueblos originarios de la licenciatura durante el ciclo enero-junio de 2017. Desde el método descriptivo interpretativo utilizaron técnicas como la encuesta y la entrevista para la recolección de datos. Se realizó una adaptación por parte de las investigadoras, al instrumento del Índice de Inclusión GEPIA desarrollado por Booth y Ainscow (2000), el cual fue aplicado a 23 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Los estudiantes seleccionados eran provenientes de pueblos originarios del estado de Chiapas, lo cual representó una característica

importante para los estudios de inclusión educativa, porque “Chiapas, tiene una población pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (...) la Ley de Derechos y Cultura Indígenas del estado de Chiapas “reconoce y protege a los siguientes pueblos indígenas: teltal, tsotsil, chol, zoque, tojolabal, mame, cakchiquel, lacandón, mocho, jacalteco, chuj y kanjobal” (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2014, pp.20-21).

La estructura del cuestionario que se aplicó se organizó en cuatro grandes categorías: datos socioeconómicos, cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Dichas dimensiones permitieron la sistematización y posterior análisis e interpretación de los resultados, de manera ordenada y coherente. El total de reactivos del cuestionario fue de cuarenta y cinco ítems, con opciones de respuesta con escala de likert. Asimismo, se utilizaron otras técnicas de recolección de datos como la entrevista y la observación, las cuales permitieron contar con elementos para que, a través de la triangulación de datos, se analizaran con mayor profundidad. El diseño de cada uno de los instrumentos (guía de entrevista, guía de observación y diario de campo), así como su posterior aplicación permitió a las investigadoras comprender el análisis planteado en las preguntas de investigación y los objetivos.

Es importante mencionar que se aplicó una segunda encuesta a compañeros de clase de los estudiantes provenientes de pueblos originarios. Dicho instrumento, también se basó en la escala de Likert y se aplicó a 74 estudiantes, los cuales se encontraban en el momento de la investigación como estudiantes de la carrera de Pedagogía. Estos 74 sujetos de investigación fueron seleccionados de la población total estudiantil de dicha carrera (1062 estudiantes) mediante una muestra con factor por corrección finita, la cual tuvo un valor de confianza de 1.78, con un margen de error de 0.5.

De los 23 estudiantes seleccionados en la primera muestra para llevar a cabo esta investigación, once fueron hombres y doce mujeres,

en el momento que se realizó la investigación, los informantes tenían entre 17 y 25 años de edad. Estos estudiantes eran provenientes de municipios y comunidades del estado de Chiapas: Bachajón, Abaceno, Ocosingo, Amatenango del Valle, Acacoyagua, San Cristóbal de Las Casas, Altamirano, San Juan Chamula, Chilón, Chapultenango, Tapalapa, Chiapa de Corzo, Palenque, OXHUC. Entre las lenguas maternas de estos estudiantes se encontraron: tzeltal, zoque, mame, chol y tzotzil.

Los fundamentos teóricos que se consideraron para el estudio de los tesisistas es la educación inclusiva. Lo anterior, incluyó aspectos como la exclusión, en primer lugar, su conceptualización y características. También el aspecto social y posteriormente, la dimensión educativa, para luego discutir sobre los tipos de segregación, los aspectos que definen a la integración educativa y las barreras de aprendizaje.

Debido a que la investigación se enfocó a la educación inclusiva de estudiantes de pueblos originarios y considerando que la escuela busca la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje, en condiciones de igualdad de todas las culturas, las investigadoras abordaron como aspectos complementarios la interculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad y la diversidad cultural. Esta revisión les permitió tener una mirada diferente de los procesos educativos en una institución de nivel superior y, de manera específica, en los procesos e interacciones que se suscitan en el aula de clases.

Por otra parte, en este estudio se realizó un recorrido de los planteamientos generales de las políticas educativas globales y locales, que hasta ese momento se dirigían a la educación inclusiva en el caso de la educación superior. Para ello presentaron un análisis de la estructura del Sistema Educativo Mexicano, centrándose en lo que respecta a la educación superior universitaria. Además, abordaron la relación del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas con la inclusión de estudiantes de pueblos originarios.

Por lo anterior, se busca contar con un panorama de los elementos que intervienen en un proceso educativo inclusivo en el nivel superior, pero, sobre todo, de la importancia de crear las condiciones necesarias para la adecuada atención de la diversidad cultural de los estudiantes. Esto, a su vez, les permitió a los tesisistas analizar e interpretar los resultados que obtuvieron mediante los instrumentos y técnicas utilizadas, mismos que se presentan en el apartado siguiente.

Los resultados de esta investigación se organizaron en cuatro categorías de análisis: perfil socio-económico, políticas inclusivas, cultura inclusiva y prácticas inclusivas. Así en el caso de las políticas educativas, los resultados reportan que tanto a nivel nacional como estatal se cuentan con políticas educativas, leyes, decretos, instituciones, organizaciones, entre otros aspectos que dan validez y respaldan tanto los derechos como las obligaciones de las personas de pueblos originarios. Este es el caso de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) en la cual se establecen normas, leyes, derechos y obligaciones que tanto los pertenecientes a los pueblos originarios como quienes no pertenecen a ellos, deben respetar y cumplir.

De igual manera, existen políticas públicas, es decir, acciones de gobierno que buscan mejorar las condiciones de las personas originarias de estos pueblos en diversos ámbitos como el educativo. Aunado a esto, en la Universidad Autónoma de Chiapas y, de manera más específica, en la Facultad de Humanidades Campus VI, los resultados indican que existe apertura para que aspirantes de pueblos originarios ingresen a realizar estudios profesionales. A su vez, se encontró que se cuenta con un programa de apoyo al desempeño de estudiantes indígenas, como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAIE). Adicionalmente, se otorgan becas económicas que promueven mejores condiciones para que los estudiantes se desempeñen de mejor forma su carrera profesional.

En ese sentido, en las encuestas aplicadas a los estudiantes originarios de pueblos originarios, lo que representa el 30 % de la población (74 estudiantes) dijeron estar totalmente de acuerdo con que personas originarias de pueblos indígenas de Chiapas accedan a estudios de licenciatura al igual que los demás. Aunque aclaran que es importante crear consciencia sobre el hecho de que la Facultad debe preparar a su profesorado para dar una atención equitativa lo que permitiría promover procesos de aprendizaje en y para la diversidad.

Los resultados indican que, si bien las oportunidades para los jóvenes de pueblos originarios se han ampliado, hay un asunto por resolver en la vida cotidiana: la discriminación y exclusión social que se da en muchos contextos porque aún se visualiza una falta de aceptación a la diversidad de personas ya sea por su origen, género u otras características, situación que se da no solamente a nivel local sino global. La educación vista como un instrumento de privilegio promueve la asimilación de los pueblos indígenas al modelo hegemónico de la cultura dominante, reproduce modos de actuar, sentir y pensar que directa o indirectamente se les imponen a los individuos en forma coercitiva (Durkheim, 1895). Asimismo, durante mucho tiempo se postuló como el objetivo de la educación indígena civilizar “a los niños indígenas enseñándoles la lengua, cultura y conocimientos del grupo dominante” (Stavenhagen, 2005).

Desde la mirada de la política inclusiva, es factible hacer una reflexión, ya que a pesar de los esfuerzos de la política y la gestión educativas para ampliar la cobertura y el acceso a la educación de estudiantes que migran a la ciudad, de acercar las escuelas a las poblaciones, así como, por incluirlos. Es importante mencionar que aunque en diversos contextos del país se promueve la igualdad en la educación, existen zonas en donde por usos y costumbres no se le permite a la mujer asistir a la escuela. Lo anterior, porque su papel se limita a actividades relacionadas con el cuidado de los hijos y del hogar. Si bien, las cifras

de ingreso a los estudios superiores de estudiantes mujeres de pueblos originarios ha ido en aumento, así como el porcentaje de titulaciones, se puede decir que la educación en esas poblaciones es un privilegio principalmente dado a los hombres, excluyendo en su mayoría a ellas.

Con respecto a la categoría cultura, los resultados muestran que las costumbres, tradiciones y, en algunas ocasiones la religión que profesan los estudiantes de pueblos originarios, son aspectos que inciden en el desenvolvimiento educativo de éstos. Esto puede tener repercusiones relacionadas con la desigualdad educativa dentro de las aulas de clase.

Si bien, las instituciones no pueden incidir en un principio ante estas desigualdades si es una responsabilidad de la Universidad proveer una formación con equidad, diversidad y con valores inclusivos, en donde el respeto a las diferencias y la construcción de una comunidad de aprendizaje repercute directamente en la solución de los problemas que enfrenta nuestra sociedad. Así mismo, esta investigación menciona la influencia que puede llegar a tener el nivel educativo de los padres de familia, así como el apoyo que les brindan a sus hijos para que ellos logren la inclusión en un contexto universitario. Mencionan que los padres que brindan apoyo influyen positivamente para que el desempeño que sus hijos y, por el contrario, los estudiantes con padres que no lograron introducirse a la educación formal pueden presentar una barrera con la propia educación al involucrarse de manera mínima en sus estudios.

Coincidimos en que los padres pueden ser un factor que incide, sin embargo, existen otros factores que, a diferencia de limitar el desempeño de estos estudiantes, pueden impulsarlos a construir una trayectoria académica. Finalmente, es importante subrayar que el factor relacionado con el nivel de estudios de los padres depende de diversos aspectos, entre los que se incluyen los sociales, económicos, entre otros.

En cuanto al perfil socioeconómico, los resultados arrojados encontraron que una de las barreras que impide el ingreso de los estudiantes de pueblos originarios al nivel básico, pero sobre todo al nivel superior, es el factor económico. Existen programas de apoyo a personas provenientes de comunidades originarias, lo cual puede contribuir para que se dé este ingreso y puedan sostener sus estudios en una localidad diferente a su lugar de origen. Sin embargo, no es el único factor; también existen otras causas, por ejemplo, la cantidad de hijos que hay en las familias, mismos en los que es necesario invertir para que todos tengan las mismas posibilidades de acceso a la educación formal a la educación básica.

Otro de los factores que pueden ser un obstáculo, de acuerdo con lo encontrado en esta investigación, es que, dadas las condiciones económicas de las familias los hijos, a temprana edad, dejan de estudiar para trabajar y proveer un ingreso para cubrir las necesidades prioritarias de las familias, como es la alimentación. Las dinámicas estructurales inciden significativamente en estas poblaciones, al ser en muchas ocasiones las más marginadas en diferentes aspectos: económico, social, educación, salud, entre otras.

Estas realidades que se viven diariamente en las escuelas y en las familias son factores que excluyen, segregan o mantienen integrados a los estudiantes en las escuelas, más no necesariamente incluidos. Adicionalmente, en esta categoría se discute que el propio nivel económico del estado de Chiapas influye para que los estudiantes de pueblos originarios ingresen o no a las universidades. De Ibarrola (1982) analiza este problema reduciéndolo en dos perspectivas educativas; por un lado, el proyecto educativo del Estado y del otro, el proyecto educativo de la burguesía.

En la categoría de prácticas inclusivas, la cultura y la política inclusiva son importantes para promover la permanencia y lograr el egreso de los estudiantes. En el caso de los estudiantes de pueblos originarios

se encontró que, desde su perspectiva, aún se requiere fortalecer una práctica inclusiva por parte del profesorado de la Licenciatura en Pedagogía. Aunque la mayoría de los profesores tienen conocimientos relacionados con la inclusión educativa, en la práctica esto no siempre se ve reflejado en el trabajo del aula o en el trato con los estudiantes.

Las observaciones en el aula permitieron a las investigadoras reafirmar que algunos docentes constataron la presencia de algunas situaciones de exclusión o segregación de estudiantes provenientes de pueblos originarios. La falta de oportunidades para participar en condiciones de igualdad con los demás compañeros es una situación que se da en las aulas y es necesario reflexionar. La sensibilización es importante porque a partir del análisis de las actitudes se puede propiciar cambios en las formas de pensar y en los estereotipos por etnia o de otros factores que pueden dar lugar a inequidad en el aula.

Las prácticas inclusivas son un factor fundamental en la construcción de escuelas con este enfoque ya que el papel del profesorado en la formación de los futuros profesionistas es importante. Tienen toda la capacidad para identificar y responder a la diversidad, así como garantizar para todos los estudiantes la igualdad de oportunidades.

Implementar una escuela inclusiva requiere la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa y de transformaciones a todo nivel: en infraestructura, metodologías, prácticas pedagógicas, cultura escolar, políticas educativas, entre otras, pero, por sobre todo invitar a los adultos a ser capaces de reconocer en todos los estudiantes su derecho a formarse integralmente (Ministerio de Educación Chilena, 2013, p.7)

Finalmente, el sistema educativo debe tener claridad en que, a diferencia de la integración escolar, en la que los estudiantes deben adaptarse a un sistema ya definido; la inclusión educativa implica que es la escuela quien modifica y transforma su estructura para enseñar y aprender, en y para la diversidad. Lo anterior, permitirá asegurar la

igualdad de oportunidades y comprender a la educación como un derecho relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y logros de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, se encuentran excluidos o en riesgo de marginación.

A partir de estos resultados las investigadoras logran visualizar la reflexión que hicieron los estudiantes sobre la importancia de la Universidad como un espacio inclusivo que atiende a su comunidad estudiantil de manera igualitaria y equitativa, sin importar raza, color de piel, lengua, género, entre otros. Sin embargo, en el momento de la investigación hicieron notar la presencia de algunos actos discriminatorios hacia estudiantes provenientes de pueblos originarios, que fomentaban directa o indirectamente la exclusión al evitar que manifestaran sus costumbres, tradiciones, lengua originaria, vestimenta, lugar de origen entre otras cosas. Actos provocados por la propia dinámica en la que los estudiantes se ven inmersos, para sentirse integrados o incluidos en los diferentes grupos sociales que se forman durante su trayecto escolar.

Se puede concluir diciendo que es necesario la promoción de políticas inclusivas en las instituciones de educación superior e involucrar a todos los agentes educativos con miras a educar desde, para y con la inclusión; lo que implica que tanto el personal administrativo como docente y directivos tengan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desde la inclusión educativa. Desde la mirada de las investigadoras realizar este proceso integral coadyuvaría a reducir actos de discriminación, marginación, exclusión; no solo hacia estudiantes de pueblos originarios, sino, además hacia las personas que presentan necesidades educativas especiales, que sufren alguna discapacidad tanto física como cognitiva, haciendo valer lo plasmado en el artículo 3º. Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.

La segunda experiencia de investigación fue realizada por Pérez (2018), denominada Panorama sobre el nivel de inclusión educativa

y su relación con estudiantes de pueblos originarios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, Campus VI. El objetivo fue conocer el nivel de inclusión educativa desde la opinión de los estudiantes de pueblos originarios que hablan una lengua materna, con la finalidad de tener un panorama de sus procesos de inclusión en la institución.

Como se puede observar, una variante de este estudio con respecto a la primera experiencia de investigación es que los participantes en esta investigación fueron estudiantes de pueblos originarios de Chiapas, que hablarán una lengua materna indígena; ya que, en muchos de los casos, provienen de áreas geográficas consideradas como pueblos originarios, indicaron que su lengua materna es el español. En la actualidad muchos emigran a la capital del estado: Tuxtla Gutiérrez, en busca de universidades públicas con la finalidad de superarse en el ámbito educativo, económico y social. Sin embargo, una vez inmersos dentro de la universidad, la mayoría tienen dificultades para adquirir los conocimientos porque no se encuentran en las mismas condiciones de sus compañeros que han vivido en un contexto urbano, quienes sí dominan las tecnologías, así como los espacios públicos de la ciudad.

Además, al llegar a la capital del estado se encuentran con una gran diversidad de tradiciones y culturas diferentes a las que deben adaptarse para socializar. Aunado a lo anterior, deben identificar los mecanismos, reglas y costumbres de la institución educativa que tienen un sesgo hacia la cultura hegemónica. De tal manera, el estudiante va modificando algunas costumbres de su lugar de origen.

En este sentido, el problema que trae consigo esta situación es la decadencia o extinción de las lenguas indígenas. Desde esta perspectiva, no es el estudiante el problema dentro de la institución educativa, sino las instituciones que deben contar con estrategias para que se fomenten los procesos de enseñanza-aprendizaje respetando y valorando su lengua materna. Además, se debe promover, desde el interior de

las instituciones, el respeto a los estudiantes de pueblos originarios, ya que “una función importante de la educación formal debe ser el reconocimiento de la sabiduría de las comunidades y la articulación de estos valores, conocimientos y significados con los contenidos de planes y programas cosmopolitas” (Nigh y Bertely, 2018, p. 18).

De acuerdo con lo anterior, los investigadores indica que la institución educativa debe ser la encargada de modificar modelos discriminatorios para incluir al proceso educativo a todos los estudiantes sin importar sus características individuales. Así, para fines de esta investigación, concibe a la universidad como una institución educativa social y como un espacio donde se origina la interacción y construcción de saberes y conocimientos significativos.

La investigación inicia con el análisis de las dificultades que el estudiantado de pueblos originarios de Chiapas tiene al emigrar a la ciudad para realizar estudios superiores, principalmente por las grandes diferencias en tradiciones, costumbres y culturas que encuentran, así como por la necesidad de dominar otra lengua diferente a la materna. En el caso de las mujeres son quienes viven de manera más complicada la transición de su pueblo a la ciudad, por los estereotipos de género que aún tienen muchas familias, donde consideran que es el hombre quien debe salir del pueblo a prepararse para sostener un hogar y ellas deben quedarse en casa a aprender labores del hogar o casarse a muy temprana edad.

Sin embargo, existe una serie de lineamientos jurídicos de carácter internacional como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que regula el derecho de todo individuo sin importar sus diferencias a recibir educación en las mismas condiciones que los otros, pero que en la realidad es difícil de cumplir, como explica Mendoza (2018, p.3): “la apropiación de la política educativa que enarbolaba la inclusión como alternativa al enfoque intercultural bilingüe por

parte de sujetos educativos, como docentes, directivos y autoridades educativas locales, está muy lejos de ser una realidad”.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de México, tiene como uno de sus propósitos la realización de acciones y metas para lograr una educación para todos alcanzando la equidad y la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación sin distinción de género, capacidades físicas o intelectuales, etnias, lugar de residencia, etc. La investigación que Pérez (2018, p.77) plantea es desde un “panorama inclusivo para desarrollar culturas, prácticas y políticas inclusivas que fundamenten la educación inclusiva en las universidades públicas y autónomas de nuestra región”. Por ello, propone el siguiente cuestionamiento que guía a la investigación: **¿Cuál es el diagnóstico y nivel de inclusión educativa presente en los estudiantes de pueblos originarios en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades?**

La investigación se llevó a cabo desde una perspectiva cuantitativa a partir de un muestreo estadístico que logró describir un fenómeno social que por medio de una investigación de tipo exploratoria permitió examinar el contexto educativo universitario. La técnica de recolección fue la encuesta que permitió tener un diagnóstico referente a la inclusión del estudiantado de pueblos originarios que hablan una lengua materna. El cuestionario contó con 29 preguntas con escalamiento Likert y fue una adaptación del Índice de Inclusión GEPIA desarrollado por Booth y Ainscow (2000). Para el análisis de la información y para la sistematización se ocupó el programa SSPS que permitió hacer cruces de variables facilitando la comprensión y explicación de los resultados.

La población a estudiar se formó con jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades Campus VI de la UNACH, mujeres y hombres que emigraron de pueblos originarios. Por lo anterior, se consideró como muestra a un total de 28

estudiantes inscritos en el ciclo escolar agosto-diciembre 2017, de los cuales 13 eran hombres y 15 mujeres.

Los municipios de los que provienen estos estudiantes son Chilón, Venustiano Carranza, *Yajalón*, *Bochil*, San Cristóbal de Las Casas, San Juan *Cancuc* y Altamirano y las lenguas que hablan son tzeltal, tzotzil, chol y zoque. Ahora bien, los fundamentos teóricos conceptuales que se consideraron se plantearon desde la inclusión educativa, resaltando el importante papel de la UNESCO al subrayar las desigualdades y violación de los Derechos Humanos al limitar el acceso a la educación por diferencias de los jóvenes que llegan a las instituciones educativas.

El investigador realiza un análisis teórico referente a la exclusión como fenómeno educativo considerándolo como “el proceso de aislamiento y separación por el cual pasa el individuo dentro de un grupo de personas” (Pérez, 2018, p. 6). Así también, aborda el concepto de la segregación como el hecho de no admitir a individuos por pertenecer a los grupos desfavorecidos, “así, la inclusión se ha convertido en un concepto paraguas para referirse a minorías, población vulnerable y en rezago, entre las cuales se incluye a los pueblos indígenas” (Mendoza, 2017, p.58).

Así también, se plantea que en la educación inclusiva el contexto educativo debe adaptarse a las necesidades de las personas que requieren incorporarse al sistema educativo. Se subraya cómo las políticas educativas han buscado erradicar la discriminación y cómo los pueblos originarios han jugado un papel importante en la búsqueda de igualdad de condiciones. El análisis que se presenta en sus resultados se organizó en tres grandes categorías o dimensiones: Cultura inclusiva, prácticas inclusivas y políticas inclusivas.

Con relación a la categoría de cultura inclusiva, se percibe como segura, acogedora, colaborativa y estimulante, además se desarrollan valores inclusivos compartidos. Antes que todo, reflexionamos la situación de nuestro país como pluricultural, de acuerdo con el artículo

2º. de la Constitución Política Mexicana que sustenta la diversidad cultural con sus pueblos originarios y sus lenguas indígenas. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008) indica que existen 364 variantes que provienen de 68 agrupaciones derivadas de 11 familias lingüísticas y casi 7 millones de hablantes y más de 25 millones de mexicanos se reconocen como indígenas.

En relación a la categoría de cultura inclusiva, se encontró que en la Facultad de Humanidades Campus VI, 71.4 % de los entrevistados estuvo “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en el trato que han recibido por parte del personal que labora y presta servicios, siendo muy importante esta respuesta para el análisis de la institución como inclusiva, capaz de atender con equidad a toda su comunidad escolar sin importar las características particulares de los jóvenes como su cultura, lengua, lugar de origen, situación económica o social. Sin embargo, también identificamos que no necesariamente estos se sienten en casa cuando se encuentran en la institución escolar, lo que permite reflexionar sobre lo difícil que es para muchos jóvenes adaptarse totalmente a un nuevo contexto social y cultural.

Es interesante que 50 % del estudiantado señaló que está “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en que en la institución se evitan los estereotipos o etiquetas en los estudiantes por ser de pueblos originarios, considerando relevante la aceptación de los estudiantes sin una actitud racista, denigrante o discriminatoria lo que elimina las barreras de aprendizaje que la diversidad de cada estudiante podría implicar. El trato que reciben por parte del personal docente, para 16 de 28 estudiantes es el correcto, toda vez que se sienten a gusto, porque es el docente quien debe promover un espacio de respeto, paz y armonía, además de favorecer la aceptación a la diversidad cultural sin importar las condiciones particulares de los estudiantes.

En la categoría de prácticas inclusivas, las actividades dentro del aula, así como aquellas extraescolares deben promover la participación

de todos los estudiantes y así el proceso de enseñanza aprendizaje supera las barreras que limitan a los estudiantes, por ello se plantea la segunda categoría como prácticas inclusivas. Por lo que se consideró conocer si los docentes tienen competencias para buscar una mejor calidad de la enseñanza, al respecto, el 60.7 % del estudiantado manifestó que está “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en que los docentes buscan mejorar la calidad de la enseñanza, sin embargo, consideran que es necesario crear estrategias para propiciar buenas prácticas inclusivas dentro y fuera del salón de clase.

En relación con la evaluación como una herramienta para mejorar el aprendizaje en los estudiantes, 67.8 % consideró que están “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en que es fundamental analizar la situación o avance de cada uno de los estudiantes considerando sus características sin importar sus diferencias étnicas, sociales o económicas. Incorporar esta manera de evaluar los aprendizajes resultan de vital importancia para considerar un esquema de inclusión educativa.

Otro indicador que se consideró en esta categoría fue el valor que se le da al trabajo colaborativo entre estudiantes en comparación con el trabajo individual, solo 34.7 % consideró “estar de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en la importancia de trabajar colaborativamente con sus compañeros, por lo que la mayoría no considera relevante el fortalecimiento de los aprendizajes al realizar un trabajo en conjunto. La reflexión se centró en lo difícil que es para muchos relacionarse con sus compañeros y compañeras como pares que buscan los mismos conocimientos y que, además necesitan desarrollar la habilidad del trabajo en equipo sin que las diferencias les afecten en su desarrollo.

Finalmente, se considera que las escuelas con diversidad de estudiantes permiten mayores posibilidades de innovación, creatividad y desarrollo, lo que implica diferentes formas de pensar y actuar. Lo anterior, al tener la posibilidad de compartir experiencias, costumbres, tradiciones, creencias y formas de aprendizaje, construyendo

una democracia educativa que enriquece el conocimiento universitario, sin distinción del origen de sus estudiantes.

En el análisis de las políticas inclusivas, desde el punto de vista de Bastiani, Ruíz, Estrada, Cruz y Aparicio (2019), “la definición de políticas públicas educativas y su operación deben configurarse desde un detallado entendimiento del funcionamiento y cosmovisión de las comunidades indígenas, para que puedan realmente impactar en el desarrollo social de las mismas” (p. 9). Por lo anterior, las políticas públicas inclusivas tienen la finalidad de asegurar la inclusión de todos los estudiantes en las instituciones educativas, generando espacios adecuados para que la diversidad cultural, económica, social, de aprendizaje entre otros, no sea una limitante para alcanzar una educación de calidad.

Estas políticas educativas serían inclusivas al lograr los objetivos internacionales y nacionales que plantean trabajar en unidad para que todo el estudiantado ingrese y permanezca en el sistema educativo satisfaciendo sus necesidades. Sin embargo, como explican Nigh y Bertely (2018): que las políticas educativas neoliberales están generando grandes olas de desesperanza, migración y pobreza. En vez de promover su arraigo, la escuela oficial impulsa a los jóvenes a abandonar sus hogares ancestrales y someterse a la desterritorialización (p.3).

La labor docente en el proceso de las políticas inclusivas es fundamental, brindando conocimientos con una perspectiva inclusiva, por ello 42.9 % de los estudiantes están señaló que está “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en que los docentes universitarios ocupan recursos didácticos que facilitan la adquisición de los conocimientos, aunque es importante considerar que son menos de la mitad de los encuestados que mencionan este dato. Por lo anterior, es necesario reflexionar sobre la importancia de promover nuevos materiales didácticos que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje como parte de las políticas inclusivas que toda institución educativa debe tener y

que, además, deben estar al alcance de todos los estudiantes, aún si las diferencias son sociales, económicas, auditivas, visuales, de aprendizaje o cualquier índole.

De igual manera, reflexionamos en el papel del Estado mexicano que busca solucionar los problemas de equidad en el acceso a la educación superior, diversificando la oferta a estudiantes de pueblos originarios en instituciones bilingües, autónomas, abierta y a distancia también, impulsando el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior y otros que van dirigidos especialmente a estudiantes de pueblos originarios, con lo que busca aumentar la permanencia de estos jóvenes en las universidades. A partir de estos resultados se visualiza la importancia de conocer el nivel de inclusión en esta Facultad, considerando a los estudiantes de pueblos originarios que hablan una lengua materna, ya que son ellos los que de primera mano pueden analizar y expresar la realidad de su vivir universitario. Subrayamos la labor inclusiva de la Universidad al permitir el ingreso de los estudiantes de pueblos originarios a la institución sin distinción de su origen o sus características personales como es su lengua materna, aun cuando, una cantidad pequeña de estudiantes encuestados manifestaron haber sufrido de experiencias negativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro punto a subrayar es el hecho de que la mayoría de los encuestados están satisfechos con el ambiente y el trato equitativo que han tenido en la Facultad, así como con las prácticas que se emplean durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes no están satisfechos con las políticas inclusivas que la Facultad tiene, subrayaron la necesidad de contar con mejores acciones a favor de la inclusión que considere las necesidades de los jóvenes que emigran de pueblos originarios.

Conclusiones

Consideramos que es necesario subrayar la importancia de las políticas inclusivas que la universidad debe implementar, ya que sin ellas no se lograrán los apoyos que se requieren para una educación con las mismas oportunidades para estudiantes de pueblos originarios, por lo que se propone fortalecer este rubro con una mirada más amplia que incluya el contexto internacional y nacional, por lo que “en realidad, la transformación del sistema educativo mexicano requeriría una lectura contextual de la inclusión en el marco de los derechos, y la construcción de un paradigma capaz de garantizar una educación culturalmente pertinente y bilingüe” (Mendoza, 2017, p.68). Consideramos fundamental la última reflexión del investigador en relación con el importante papel que juegan las autoridades educativas de la Facultad de Humanidades, para que presten atención de forma equitativa, sin excepción alguna, al trabajo inclusivo que se desarrolla en la institución, porque no debe existir ni un solo caso de estudiantes discriminados por parte de los agentes educativos.

Referencias

- Bastiani, J., Ruíz, L., Estrada, E., Cruz, T., y Aparicio, J. (2012). *Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas*. Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 135, pp.8-25. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Booth, T y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Bristol UK: Centro de Estudios en Educación Inclusiva, UNESCO.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2014). *Ley de Derechos y Cultura Indígenas del Estado de Chiapas*. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Indigenas/OtrasNormas/Estatal/Chiapas/Ley_DCICHis.pdf
- Congreso de la Unión (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Congreso de la Unión (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- De Ibarrola, M. (1982). *El crecimiento de la escolaridad superior como expresión de los proyectos socioeducativos del estado y la burguesía*. Cuadernos de la investigación educativa, Núm. 9, noviembre, DIE CIENVSTAVIPN, México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Diario Oficial Lunes 14 de enero de 2008. México.
- Mendoza, R. G. (2017). *Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena*. Perfiles educativos, vol. XXXIX, núm. 158, IISEU-UNAM. México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400052
- Mendoza, R. G. (2018). *Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso*. Revista Electrónica de Educación Sinéctica. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-009)
- Ministerio de Educación Chilena (2013). *Discriminación en el contexto escolar.; orientaciones para promover la escuela inclusiva*. Prado gráfico y comunicaciones E.I.R.L. Chile.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Nigh, R. y Bertely, M. (2018). *Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural*. Diálogos sobre educación temas actuales en investigación educativa, año 9, número 16, enero-junio 2018. México. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v9n16/2007-2171-dsetaie-9-16-00003.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. (2007). <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2012). Programa Sectorial de Educación 2017-2012. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP, México. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

Stavenhagen, (2005). *Los derechos humanos y las cuestiones indígenas*. México: Antena de la Comisión de DDHH de Naciones Unidas.

Tesis

López, B. y Pérez, A. (2017). *La inclusión educativa de estudiantes de pueblos originarios en la Licenciatura en Pedagogía de la UNACH. Ciclo enero-junio, 2017*. [Tesis de pregrado inédita]. Universidad Autónoma de Chiapas.

Pérez, A. (2018). *Panorama sobre el nivel de inclusión educativa y su relación con estudiantes de pueblos originarios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH*. [Tesis de pregrado inédita]. Universidad Autónoma de Chiapas.

Estudiantes de pueblos originarios en el posgrado

Capítulo VI

La formación en didáctica de las lenguas de estudiantes de pueblos originarios

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Introducción

La formación en posgrado ha sido un reto al que se enfrentan las instituciones de educación superior, particularmente cuando se trata de generar condiciones para que estudiantes de pueblos originarios accedan a los mismos. Este escrito tiene como objetivo mostrar la atención a la diversidad, los retos enfrentados por los docentes hablantes de lenguas originarias que han formado parte del estudiantado de la Maestría en Didáctica de las Lenguas, así como las estrategias de apoyo que el programa de estudio ha implementado en atención a ello.

EL POSGRADO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

En la Facultad de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN) surge en el 2014 como un compromiso en la atención a la diversidad. El Núcleo Académico Básico (NAB) y el Núcleo Académico Ampliado (NAA), del posgrado tiene un sólido soporte para hacer frente a la tarea de formar porque su perfil académico es: enseñanza de lenguas, lingüística aplicada, docencia, psicología, entre otros.

El programa surge a partir del impulso de las Líneas de Generación y Aplicación de los cuerpos académicos: Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas, Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de lenguas y el cuerpo académico Lingüística Aplicada: segunda lengua y lengua extranjera. El primero de ellos consolidado y los otros en proceso de consolidación al que se suman docentes de asignaturas con perfil afín al programa.

Durante estos ocho años de vida del programa de posgrado, 81 estudiantes se han matriculado en nueve promociones. De esta población doce han sido hablantes de lenguas originarias de Chiapas, destacando tsotsil, zoque, ch'ol y tseltal. Siete son mujeres y cinco hombres.

En el principio de la operatividad del programa, este se dirigía principalmente a la didáctica de la lengua español y de lenguas extranjeras. Sin embargo, con el paso del tiempo se revisó la pertinencia de incluir la investigación de la didáctica de las lenguas de pueblos originarios, dando mayor apertura en la comprensión de la diversidad como una estrategia, sobre todo a partir de la reflexión sobre la importancia de uno de los objetivos del programa en el que se señala:

Formar recursos humanos de alto nivel que contribuyan con su preparación profesional a una mejor enseñanza de lenguas en el país, con base en el respeto de las culturas y sus respectivas lenguas bajo una perspectiva intercultural que propicie el rescate y

fortalecimiento lingüístico y una mejor convivencia y comunicación entre ellas (UNACH 2013, p. 9).

LA PROMOCIÓN PARA EL INGRESO Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES

Una de las primeras tareas en el cumplimiento del objetivo mencionado fue la estrategia de promover el ingreso de maestrantes docentes hablantes de tsotsil, tseltal, zoque y ch'ol. Como parte de la estrategia de promoción fue necesario incorporar tareas para identificar las necesidades de los maestrantes con el fin de contribuir al ingreso, permanencia y egreso de forma significativa. Tomando como referencia lo planteado por Solís y Blanco (2014) acerca de lo deseable de que el estudiantado tuviera una buena trayectoria educativa sin sobresaltos, debe considerarse que la realidad es mucho más compleja y que las personas tienen que confrontar una serie de situaciones no solo administrativas, sino académicas y tecnológicas que impactan sobre sus decisiones, acciones y su curso de vida.

De acuerdo al entonces Reglamento General de Investigación y Posgrado de la UNACH (2008) en su capítulo V, art. 110, inciso d, en el cual se menciona requerir la acreditación del conocimiento de una lengua extranjera para obtener el grado de maestría. Fue necesario replantearlo y reconocer la lengua materna de los estudiantes de pueblos originarios como válida, el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) sería la institución, previa evaluación, que los acreditará como hablantes de una lengua materna originaria.

Durante la permanencia y proceso de fortalecimiento con duración de dos años en el programa, se identificaron dificultades por parte de los hablantes de lenguas originarias principalmente en el manejo del inglés, el uso de la tecnología y la redacción en español (segunda lengua) de textos como: ensayos, informes de observaciones de clase, protocolo de tesis, participaciones y publicaciones producto de eventos académicos y, como parte del egreso de la maestría

la entrega y defensa de la tesis de grado. Con respecto a uno de los académicos que acompañan a los estudiantes y es hablante de ch'ol fue pertinente reflexionar sobre estas dificultades de orden lingüística, puesto que “en lengua, no existen los artículos que sirven de conectores como existen en el español (J. Bastiani. comunicación personal, 3 de marzo de 2023).

Por su parte Czarny & Martínez (2020, como se citó en Martínez y Bustos), han señalado que una de los problemas asociados a estas deficiencias desde el punto de vista occidentalizado tiene como antecedente una formación desde un *currículum* educativo nacional. Reiteradamente hacen referencia a la ausencia de las cosmovisiones, competencias y saberes adquiridos tanto cultural como de forma comunitaria y que en algunos momentos si son reconocidos se conciben “como parte de un “folclor” que remite a imágenes cosificadas de la diferencia étnica y cultural” (p. 17).

En el caso de Bastiani et al (2022) al reportar las experiencias de formación de estudiantes de pueblos originarios en posgrado, señalan que en la redacción académica se evidencian dificultades para poner por escrito los saberes y el trabajo teórico que pueden desarrollar para mejorar aspectos de orden gramatical presentes y resolver los problemas “de naturaleza ortográfica, sintáctica y semántica” (p. 99). Estas complejidades se han identificado oportunamente, por lo que, en apoyo los estudiantes hablantes de lenguas originarias, han sido abordadas con diversas estrategias como: asesorías de inglés, asesorías para mejorar la redacción en español, con acompañamiento de tutores, propiciando que de forma individual y grupal socializasen materiales digitales, lecturas, videos, cuadernillos de ejercicios como soporte en su aprendizaje de inglés y español. En el caso del aprendizaje para el dominio del inglés, como segunda o tercera lengua, se han generado prácticas para que pueda inscribirse al centro de Autoacceso de la Facultad de Lenguas Tuxtla.

Kaplan y Fainsod (2001) establecen que este tipo de trayectorias deben entenderse desde la óptica de la interacción de las condiciones contextuales con las mediaciones institucionales y con las estrategias puestas en juego por cada individuo; lo que explica, de alguna manera, que el buen desempeño de un estudiante está sujeto a una serie de elementos que se articulan y lo pueden llevar a conseguir el éxito o el fracaso dentro de un programa. Desde este punto de vista, es importante el análisis de las condiciones bajo las cuales el estudiantado decide su ingreso, permanencia y egreso, así como las estrategias para el logro de su proceso de formación profesional.

LOS RETOS DE FORMACIÓN DESDE LA VOZ DEL ESTUDIANTADO DE PUEBLOS ORIGINARIOS

Cada uno de los estudiantes desde la promoción dos a la siete han concluido el programa de posgrado manteniendo la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), obtienen el grado de maestros en menos de seis meses posterior a su egreso. Así mismo en el seguimiento a los egresados se encontró que se insertan en el campo laboral con mejores oportunidades de impactar en sus contextos, algunos han obtenido una plaza docente mediante concursos, otros han sido promovidos como directores o coordinadores en sus instituciones. Quienes aún cursan la promoción ocho y nueve en el ciclo julio-diciembre de 2022 se encuentran realizando sus estudios y en espera de la asignación de tutor o tutora. Otra estrategia implementada fue el seguimiento puntual que la coordinación y las autoridades del programa hacen en cada una de las etapas y los procesos administrativos y académicos que se presentan en las y los estudiantes, en particular de los hablantes de lenguas originarias.

Es importante analizar sus relatos personales que permita conocer cómo ha sido esta experiencia académica, así como los principales desafíos a los que se enfrentaron y las formas de adaptación al ambiente

escolar para superarlos. Si bien, algunos aspectos son vivenciados de manera personal también hubo elementos comunes que permitieron que su estancia se grabara en su paso por el posgrado.

Las experiencias con estudiantes de pueblos originarios han sido un referente importante de análisis desde el seguimiento de egresados para la reestructura del plan, el cual inició sus trabajos en marzo del 2022 y dio lugar a conocer la voz del estudiantado, la forma en que el programa les impactó tanto a nivel personal como profesional. A partir de la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas para que relataran sus experiencias en el proceso de formación del posgrado. Mismo que fue enviado de forma electrónica, en el cual respondieron siete participantes.

Según Hernández Sampieri (2014), el cuestionario es tal vez el más utilizado para la recolección de datos. Este consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Así mismo, otros datos se obtuvieron de los archivos de cada promoción de estudiantes, entre estos las evidencias de estancias cortas, temáticas de tesis; lo cual forma parte de su trayectoria en la UNACH. Cabe señalar que los relatos son compartidos con el consentimiento de los participantes.

El cuestionario se organizó para que el estudiantado compartiera su experiencia en los siguientes aspectos: a) La elección del posgrado en la UNACH, b) los retos para el ingreso, la permanencia y el egreso. De forma específica, los relatos se ampliaron en razón de las experiencias que cada estudiante decidió incorporar, dando mayor riqueza a las respuestas y, por consiguiente, a esta investigación.

Ante la pregunta sobre la forma en que construyó la idea de ser estudiante de posgrado de la UNACH, el estudiantado sugiere que experimentaron la necesidad de continuar el proceso de actualización profesional sobre todo en el contexto de educación de pueblos originarios. En sus relatos indican que procuraron buscar posgrado en el que pudiesen encontrar becas, por ejemplo, para mujeres indígenas. Así

mismo, señalan que la información sobre el posgrado vino en forma de experiencia por parte de algunos compañeros de trabajo quienes conocían sobre el programa educativo. Cabe recalcar que el interés también estuvo dado por el deseo que experimentaron por pertenecer a un programa de posgrado inscrito en el CONACyT por considerarlo de prestigio. Uno de los estudiantes relató que:

Un compañero me comentó sobre la MADILEN; después de todo lo que me comentó me quedé sorprendido e interesado, pero sobre todo que, como hablantes de pueblos originarios, nos aceptan porque en la mayoría de los posgrados piden un nivel de inglés sin importar si hablas una lengua originaria y otros requisitos que muchas veces no logramos cumplir. Y fue una alegría para mí hasta quería gritarle a todo el mundo que era yo aceptado en una maestría y más en una facultad de prestigio como la UNACH (L. Sánchez, comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

Otro aspecto de interés se relacionó con los retos a los que se enfrentaron para su ingreso, hay coincidencia en que uno de los principales fue la presentación de EXANI III Ceneval y la puntuación que debían obtener en inglés como lengua extranjera para el egreso, lo cual significó un trabajo intenso y un acompañamiento permanente para resolver este requisito. Cuando se enteran que pueden validar su lengua originaria a través del CELALI, se sintieron orgullosos y seguros de su lengua.

La reivindicación de su identidad a partir del reconocimiento de su lengua originaria es uno de los aspectos sobre lo que se ha cuestionado cuando se habla de los procesos de interculturalización que en ocasiones los lleva al silenciamiento como estrategia de adaptación y permanencia en algunos sistemas educativos. Por ello, saber que podían acreditarla como segunda lengua representó un logro muy importante. Sin embargo, otro reto que debieron superar fueron los relacionados con las competencias digitales, particularmente en el acceso para el

manejo de la plataforma Educa-t, la cual es la herramienta institucional de la universidad. Uno de los participantes señaló lo siguiente:

El manejo de la tecnología fue en etapas de Covid-19, mis primeras clases me faltaba [fallaba] mucho el manejo de las aplicaciones tecnológicas, vi a compañeros y compañeras que sabía mucho. Se conocían y en cada actividad cuando era en equipos se escogían por afinidad, se conocían con los docentes y, llegó lo peor para mí las lecturas en inglés (L. Sánchez, comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

Estos retos para algunos de ellos los hacían dudar sobre la elección de estudiar el posgrado, pensando en abandonar el programa. Sin embargo, las estrategias que implementaron para no hacerlo, les motivó ya que encontraron recompensas en sus trabajos al recibir comentarios positivos del profesorado o de sus propios compañeros.

Otro elemento importante en el análisis de sus relatos lo constituyó lo que ellos denominaron la carga de trabajo, puesto que debían involucrarse en actividades que requerían no solo esfuerzo, sino también mayor tiempo de dedicación. Por ejemplo:

Sentía mucha presión en todas las materias por los diversos trabajos que los asesores me dejaban, en la cual requería muchas horas de investigación, desvelo y preparar con tiempo todas las actividades en las próximas asesorías. Ser hablante de lengua originaria nunca fue un obstáculo en el desarrollo y adquisición de nuevos elementos de aprendizaje, más bien, eran grandes pilares que tenía cimentado para seguir avanzando en el desarrollo de todas las actividades (M. López, comunicación personal, 04 de octubre de 2022).

Así mismo, el componente afectivo estuvo presente en los momentos antes del ingreso y en la permanencia en el programa. Este elemento también fue significativo en cuanto a identificar sus rasgos como positivos, en una especie de autodescubrimiento al ser validados positivamente por los otros:

Estuve de aquí para allá para obtener algunos documentos, conocí lugares nuevos por ejemplo el CELALI [Centro Estatal de Lenguas, arte y Literatura Indígenas] en el que me hicieron un examen para conocer cuánto sabía sobre mi propia lengua originaria. Fue una experiencia bonita hacer el examen para conocer mi nivel de conocimiento. Presentar el EXANI III, la verdad estaba muy nerviosa y tenía miedo de no aprobar el examen Me concentré al 100 %, con decir que después del examen quedé con dolor de cuello como por una semana, valió la pena, porque considero que 914 de puntaje fueron muy buenos. La entrevista, fue una experiencia nueva, me sentí muy nerviosa, pero conforme se iba desarrollando la plática fui agarrando un poco de confianza. Finalmente, cuando dieron los resultados de quienes habíamos quedado aceptados, quedé anonadada, no lo podía creer y lloré de alegría. Al recibir el primer pago sentí una enorme responsabilidad y la seguí sintiendo, sobre todo estoy muy agradecida al cuerpo académico de haberme dado esta oportunidad de seguir con mis estudios de maestría (B.E. Pérez, comunicación personal 03 de octubre de 2022).

La estudiante experimentó algunas dificultades propias de su condición de mujer, madre y procedente de pueblos originarios, en esta sensación de que la familia se tuvo que sacrificar por el abandono derivado de la carga de trabajo, tal cual se presenta en el siguiente relato:

Hubo un reto, ya dentro del posgrado y, es el que más me lastimó en ese momento, el trato no hacia mi persona, pero sí a mis trabajos, especialmente con una maestra quien omitiré su nombre, porque al final yo le agradezco su dureza y lo estricta que fue conmigo, y con mi compañera, porque gracias a ella comprendí que no existen las barreras por más que te las pongan o te las digan, sentía que era demasiado la carga de trabajos, porque me consumía demasiado tiempo realizarlos, tanto

que, relegué mis actividades como madre, esposa, hija y hermana, pero sobre todo me sentía culpable de haber abandonado a mi pequeño hijo. Creo que fue la etapa más difícil, el no estar con él en los momentos que me necesitaba y en algunos compromisos que se requería. Pese a esta situación, al final de este primer semestre, me di ánimos y me prometí que terminaría el posgrado por mí y por mi hijo (E. López, comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

En algunos casos, experimentaron frustración o motivación, dependiendo de la forma en que interactuaban tanto con los compañeros como con el profesorado, por los trabajos escolares con los cuales debían cumplir, procurando superar cosas como bajas calificaciones, las cuales consideraron, en su momento, injustas debido a retroalimentaciones poco claras, viviendo experiencias que, desde su punto de vista, eran difíciles. Por ejemplo, la sensación de no poder lograr permanecer y egresar por las experiencias en las aulas y más allá de ellas:

Había momentos que me sentía como un extraño en la clase con los compañeros, que no sabía expresarme bien en español y más aún sentía que no lograba estar a la altura de los compañeros, me cohibía ante las participaciones y, sobre todo, sentía que me faltaba muchos conocimientos. Momentos en que me daba ganas de llorar por no poder ser como mis compañeros, me arrepentía por haber nacido en un pueblo originario, por no hablar inglés, por desconocer muchas cosas. Hubo un momento que dije ¡ya no puedo más! ¡hasta aquí!, mejor seguir en otro momento o en otra institución, pero en ese instante se me venía en mi mente y una fuerza interior o alguien me decía “échale ganas, tú puedes” (L. Sánchez, comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

La redacción académica fue un reto si no en el caso de todos, hubo algunos estudiantes que relatan las dificultades derivadas de lo que consideran su poca experiencia en este ámbito que no había sido superada con anterioridad, pero que implicaba mostrar la competencia

necesaria sobre todo por el rigor con el que se establecen los escritos en el posgrado. Uno de los estudiantes relató que:

Se me hizo un poco difícil redactar textos, habían pasado 8 años desde la última vez que hice mi propuesta pedagógica y, la falta de práctica me pesó mucho. Sabía perfectamente que era un reto para mí, aprender a redactar y sobre todo tener el hábito de la lectura. Tal vez porque al ser hablante de una lengua originaria había ocasiones que no encontraba las palabras adecuadas para expresar mis ideas” (B.E. Pérez, comunicación personal 03 de octubre de 2022).

En cuanto a la interacción entre pares, los relatos del estudiantado permiten identificar que en su mayoría fue en un clima de respeto, comunicación y tolerancia, que generó un clima que permitió capitalizar las experiencias para aprender de sí mismo y de los otros. Al principio del programa todas y todos son extraños, las cosmovisiones de cada uno son diferentes por los contextos en que se han desarrollado como docentes y estudiantes. Sin embargo, con el paso del tiempo en su estancia en el posgrado, el trabajo con los pares le dieron un tinte particular a la interacción que ellos coinciden que fue positiva.

Que muchos [profesores] han sabido comprendernos, concientizarnos como alumnos de la necesidad de trabajar en colectividad y gracias a ello veo que ahora se ha logrado un ambiente de armonía y tranquilidad como grupo. He tenido docentes que me han hecho llorar de alegría cuando me facilitan por mis trabajos, el fruto del esfuerzo y más cuando te dicen comprendo tu situación, entiendo tu sufrimiento, pero tú puedes, échale ganas (L. Sánchez, comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIANTADO

En el fortalecimiento de la formación en investigación del estudiantado, además de las estrategias propias del programa, el estudiantado realizó estancias en dos universidades nacionales: la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma de Nayarit, recibió acompañamiento para desarrollar la tesis de grado por especialistas externos a la universidad como codirectores. Experimentaron además otras experiencias como fue la convivencia con otros estudiantes de posgrado y nuevos retos derivados de la puesta en común de su cosmovisión. Al respecto Gliemmo (2017) señala que los beneficios de las estancias son diversos, pero en su conjunto permiten ampliar la versión del mundo:

Las estancias académicas en la comunidad universitaria son alternativas sumamente interesantes para completar la formación profesional de los docentes en educación superior. Sirven también para estrechar lazos entre centros de investigación, adquirir conocimientos y ampliar, por supuesto, las experiencias propias de viajes y competencias educativas (Gliemmo, 2017, p. 1).

Como resultado de las estancias, en la mayoría, los codirectores establecieron compromisos para brindar una conferencia a estudiantes del programa durante su estadía en las actividades contraídas al asistir a la defensa de tesis, en la cual asumieron un rol distinto, ya no solo como estudiante, sino como un actor que es capaz de compartir experiencias desde su ámbito profesional.

En cuanto a la investigación realizada con fines de la titulación del posgrado, se revisó la pertinencia de los trabajos acordes con el perfil de egreso y la relación con su procedencia de pueblo originario, encontrando que el interés estuvo centrado en las problemáticas que viven en los ambientes comunitarios y resolver problemáticas educativas en el ámbito rural indígena, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Nombre de la tesis de los egresados

Título de la tesis	Lengua originaria
La competencia sociocultural en la enseñanza de <i>bats'íl k'op tseltal</i> como l2: una propuesta didáctica desde el enfoque comunicativo para la educación superior en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas	Tseltal
La enseñanza del <i>tseltal</i> como lengua nacional minoritaria (LNM) desde un enfoque basado en funciones comunicativas a estudiantes universitarios	Tseltal
Fomento de la apreciación y valoración de la lengua y cultura <i>tseltal</i> a través de la lectura recreativa en estudiantes de <i>Tenejapa</i> , Chiapas	Tseltal
Desarrollo de habilidades de escritura, en el aprendizaje de español como segunda lengua de estudiantes <i>tsotsiles</i> de la e.s.t. 111: sugerencias pedagógicas	Tsotsil
Estrategias y actividades que promueven el desarrollo de la habilidad oral de la lengua <i>zoque</i> como l2 en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	Zoque
El diálogo intercultural a través de la fábula en español: una propuesta didáctica para niños hablantes de la lengua <i>ch'ol</i>	Ch'ol
El aprendizaje basado en tareas (abt) como método para desarrollar la expresión escrita en español como segunda lengua	Tseltal

Fuente: Coordinación del programa (2022).

La dedicación de los estudiantes de tiempo completo fue posible por ser becarios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por ello pudieron concluir el programa y presentaron en tiempo y forma la tesis. Se observa en los títulos de sus trabajos de investigación el interés centrado en la enseñanza, en particular

para el fomento de las lenguas originarias, concretamente en el desarrollo de propuestas didácticas en las que como agentes de cambio propicien “una acción pedagógica reflexiva, crítica y comprometida” (Czarny, Navia y Salinas, 2018, p.91).

Conclusiones

A partir de la experiencia referida identificamos aportes importantes para la evaluación de las estrategias de formación del posgrado con estudiantes de pueblos originarios, puesto que se logran identificar las necesidades y retos a que se enfrentan con un proceso escolarizado que originalmente tenía una versión distinta a lo que significa la didáctica de las lenguas más centrada al trabajo con lenguas extranjeras, sin el reconocimiento de la importancia del estudio de las propias. Este ejercicio ha propiciado una serie de cambios en el programa educativo para redefinir su función y la forma en que concibe a las lenguas, la enseñanza y lo complejo del trabajo para la incorporación del estudio de las lenguas de culturas originarias, lo que permite abrir nuevas líneas de investigación. Por otra parte, estas experiencias nos permiten observar las estrategias de tipo cognitivas como afectivas que ha tenido que implementar el estudiantado para hacer frente a un posgrado con una mirada que inicialmente no incluía el enfoque intercultural y que poco a poco está empezando a incursionar en la propuesta de atender a la diversidad cultural desde la didáctica de las lenguas.

Referencias

- Bastiani, J., Montejo, O., Gómez, M. y Roldán, J. (2022) Elaboración de artículos científicos con estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional 071, en Chiapas, México. *Revista RAES. XIV (25)*.91-107. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1528/1226>
- Czarny, G., Navia, C y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47 (188). 87-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7703232>
- Gliemmo, F. (2017). Estancias académicas para el desarrollo docente y la excelencia educativa. *Revista ECONO. Facultad De Ciencias Económicas. UNLP*, (14). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/econo/article/view/363>
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001) Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE* 10 (18) pp.25-36.
- Hernández-Sampieri, R. & Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Martínez, E. & Bustos, R. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos. Retos de la educación intercultural. *DIDAC* 76. 14-23. https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/5890/DIDAC_076_14.pdf?sequence=1
- Solís, P. y Blanco, E. (2014) La Desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la ciudad de México: un panorama general. En Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (Coords). *Caminos Desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. CDMX: El Colegio de México
- Universidad Autónoma de Chiapas. (1997) *Legislación Universitaria, Reglamento General de Investigación y Posgrado*.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2013) *Plan de estudios Maestría en Didáctica de las Lenguas*. UNACH.

Capítulo VII

Competencias digitales e inclusión a la diversidad cultural y lingüística en posgrado

José Bastiani Gómez

Silvia Biviana Moshan Álvarez

Introducción

La conformación de la sociedad del conocimiento ha propiciado que los Estados Nacionales generen nuevas condiciones socio-políticas para atender el tema de la diversidad sociocultural y lingüística, donde los profesores y profesoras del sistema educativo mexicano juegan un papel importante en la enseñanza, inmersos en contextos culturalmente diversos (Zapata, 2014). En este escenario, desde el siglo XVIII en los estados de Latinoamérica han desarrollado procesos etnopolíticos centrando la atención en la diversidad lingüística. Pese a lo anterior, los pueblos originarios son quienes han sufrido los embates del desarrollo nacional a causa de los procesos de globalización cultural (Olivé, 2006).

En parte, se explica la situación anterior por la visión política que se privilegió desde el Estado, en torno a la homogenización cultural generando una ruptura histórica y un avasallamiento de carácter subordinado que no tuvieron consideraciones sobre los pueblos originarios; lo que provocó el etnocidio cultural, educativo y epistémico de los pueblos indígenas quienes históricamente han estado subyugados por los mayores grados de marginación y exclusión social en América Latina (De Sousa, 2007). En consecuencia, la escuela pública nacional y sus proyectos de Estado-Nación se encargaron de difundir una sola cultura y una sola lengua nacional, denominada castellano, por encima de las lenguas y de los pueblos originarios.

En este sentido, la conformación global del conocimiento y el poder, según De Sousa (2007), ha sido parte también nodal de la desestructuración de las identidades étnicas Latinoamericanas y de todos sus pueblos marginados, excluidos y olvidados por los procesos de globalización y colonización cultural a través de las políticas públicas que sustentan los proyectos hegemónicos que impulsan la educación, la interculturalidad y el bilingüismo en México.

Este proceso de desestructuración se relaciona de manera importante con los procesos de imposición de contenidos que no tienen que ver con los contextos y el silenciamiento de la lengua originaria y de los saberes ancestrales en estos pueblos que pueden mostrar actitudes de resistencia al cambio como se ha podido ver históricamente hablando.

En consecuencia, los movimientos etnopolíticos como lo fue en 1994 el zapatismo, han sido significativo en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios provocando que los proyectos de Estado-Nación tengan que reformar sus constituciones políticas y generar otras relaciones interculturales de poder que intentan promover la igualdad y justicia como preceptos de la democracia donde emerge

el reconocimiento etnopolítico de las minorías étnicas Latinoamericanas (Quintar, 2018). Según González (2009) en el caso de México, la irrupción del Movimiento Zapatista en 1994 constituye el elemento más importante de democratización de las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios.

Por esta razón, los acuerdos de San Andrés Sacamchen de los pobres de 1994 representa la visión más moderna de un replanteamiento étnico político y jurídico que, por primera vez en la historia, reconocieron a las identidades étnicas y lingüísticas como verdaderos pueblos originarios y que ha sido negado parcialmente (Sámano & Durand & Gómez (2001) cuya tradición cultural define al conjunto subjetivo de valores lingüísticos de los sujetos y de los conocimientos que la educación intercultural debe propiciar para fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios en México (Muñoz, 2004; Paoli, 2006). Asimismo, esta concepción de apertura democrática a partir del siglo XX para los pueblos originarios en materia de reconocimiento de los derechos y cultura indígena, fue la oportunidad deseable para reconstituir un ambiente intercultural a favor de la autonomía y de los derechos indígenas para una educación intercultural e incluyente bajo el sello de la conformación social y los influjos socioeconómicos de la integración económica mundial y geopolítica en México (Ley General de Derechos Lingüísticos, 2003).

Por lo consiguiente, históricamente los planes y programas de estudios de educación básica en el año 2017 representaron una reforma necesaria para reconocer el derecho a la educación intercultural bilingüe de los pueblos originarios (SEP, 2017), la cual fue retomada por el proyecto político institucional de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que promueve actualmente la Cuarta transformación en México (SEP, 2019). En este sentido, en el año 2003 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas⁷ (LGDLPI) en la que se destaca que las lenguas originarias

son idiomas que deben ser reafirmados desde la educación básica hasta la educación superior como el fundamento intercultural que debe propiciar el Estado- Nación mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por ello, este legado de reforma constitucional en México adhirió al artículo 2 inciso “A” párrafo IV⁸ el reconocimiento al derecho de los pueblos indígenas, a su autodeterminación y al desarrollo fortalecido mediante las lenguas originarias que promuevan una educación intercultural para los pueblos indígenas en México. Con esta misma condición histórica y política, se adquiere mayor relevancia el trabajo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuyo fin ha sido construir políticas interculturales que atiendan el desarrollo de las lenguas originarias y la cultura indígena para una educación superior universitaria (SEP-CGEIB, 2006).

Cabe mencionar que desde 1978, la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo una visión institucional indigenista creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que se ha distinguido históricamente por acompañar a los pueblos originarios; además de crear políticas públicas de participación ciudadana dirigidos a maestros indígenas bilingües desde la educación inicial, pasando por el preescolar y concluyendo con la educación secundaria. Al respecto, Jiménez y Mendoza (2015) señalan la distinción política de la CGEIB, la cual contó con la presencia en todos los estados de la República, permitiendo fortalecer los procesos formativos del magisterio indígena y de la niñez bilingüe para construir diversos lineamientos normativos sobre la enseñanza de las lenguas originarias y lengua castellana encaminadas a revalorar la lengua y la cultura de los pueblos originarios. La ideología

7 Última reforma publicada DOF 28-04-2022.

8 Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

intercultural-bilingüe desde mediados del siglo XX se convirtió en el paradigma educativo dominante en las políticas públicas, su misión y objetivo recaía en la valoración y aceptación de la lengua y la cultura como medios pedagógicos para fortalecer el desarrollo de los pueblos y comunidades (Corbetta & Bonetti, & Bustamente & Vergara 2018).

El movimiento intercultural y bilingüe de la educación en México, ha cuestionado las relaciones de poder monocultural que históricamente han monopolizado y colonizado las identidades étnicas y lingüística. Según Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamente, F. y Vergara (2018) el objetivo de la educación intercultural bilingüe es permitir, desde la educación básica hasta la educación superior, la creación de nuevas relaciones de respeto, de armonía y de paz para alcanzar la justicia y la igualdad social como principios de la educación democrática en México. Este paradigma educativo monocultural dominante prevaleció durante más de cinco siglos, desde la colonia a la actualidad, han modificado y, en muchos casos, han afectado la idiosincrasia y los conocimientos de los pueblos originarios (Comboni, 2002). En contraste a lo que demuestran los estudios de Nieto (2020), en el ámbito estadounidense, el paradigma de la educación bilingüe surge en medio de los efectos de la globalización económica donde se reconoce a la cultura de las minorías étnicas y sociales que buscan sobrevivir y construir nuevas relaciones para evitar la exclusión y el racismo reinante en la educación.

También se puede decir que esta educación bilingüe e intercultural tiene como objetivo ubicar la cultura en el plano curricular como reconocimiento y práctica educativa que puede suscitar nuevos valores como el respeto, la tolerancia y la paz para cualquier práctica discriminatoria y homofóbica hacia las minorías sociales (Nieto, 2020).

En el ámbito europeo la educación intercultural tiene otra intencionalidad porque se constituye en el paradigma dominante, en el campo de la educación y las políticas sociales de la Unión Europea,

para incluir el desarrollo de las lenguas y culturas de la población inmigrante que proviene de los países africanos y del tercer mundo (Unión Europea, 1999). Este reconocimiento curricular a la diversidad cultural y lingüística se debe trabajar en un modelo intercultural donde los profesores y las autoridades educativas promuevan el trabajo cooperativo como una dimensión incluyente de la política intercultural europea. El trabajo cooperativo y la modificación de los planes y programas de estudio parten de la lengua como el potencial más importante para transversalizar la interculturalidad y patentizarla como una opción de vida democrática en Europa (Unión Europea, 1999).

También el modelo intercultural en su concepción social busca incluir el tema de los derechos humanos que poseen los niños inmigrantes y las personas mayores de edad porque la escuela es una entidad pública que debe respetar la vida y su desarrollo como un tema ético y humano en las políticas públicas en México (Bartolomé, 2010). Este reconocimiento es incluyente y plural porque desde la escuela se busca desmovilizar el racismo, la segregación y la exclusión educativa como puntos medulares para construir una sociedad sostenible y sustentable como lo establece la política educativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En el campo de los procesos escolares, la práctica docente según Fierro, Fortoul y Rosas (2000) señala que es “una praxis social objetiva e intencional de los agentes involucrados en las relaciones educativas, así también las acciones concretas de los actores educativos” (p. 21). Asimismo, incluye las percepciones subjetivas y objetivas de las maestras y de los actores políticos sobre el terreno de la educación. En ese conjunto de relaciones que aparecen instituidas como una realidad, en particular la del tratamiento de la diversidad cultural y lingüística en la educación, su objetivo es manifestarse realmente en el escenario de la educación. Otro rasgo de la práctica docente es que se construye dialécticamente y que se vuelve un fundamento necesario relevante

para comprender la utilización de parte del profesor de un curriculum escolar, de un proceso de evaluación y de las características de una ciudadanía emergente cuyo objetivo es participar en una relación intercultural que promueva el diálogo más horizontal para fines de alcanzar la gobernabilidad en las instituciones universitarias.

El concepto de práctica docente se ubica en su capacidad misma de abrir hallazgos educativos necesarios para que la educación en general reclame su misión institucional. Es por eso, Zalazar & Jofre & Soto (2016) con voz acuciante señala que la práctica docente es una realidad dialéctica, y en su enfoque cualitativo determina a la práctica docente como un conjunto de interacciones entre distintos actores sociales. También incluyen al conjunto de actividades gestuales que pueda hacer la maestra o el maestro en el aula escolar y finamente está determinado por una realidad educativa dialéctica y singulares que se constituyen en las dimensiones de reflexión y cambio para la transformación social de la educación (Zalazar & Jofre & Soto, 2016).

En este mismo sentido, el concepto de usos de la tecnología educativa ha variado, sin embargo, se han modificado los objetos y sujetos de forma singular sobre la realidad educativa. Esta misma concepción sobre la práctica docente digital se ha constituido en la mayor herramienta de las tecnologías de la información para el servicio de la sociedad y de los estudiantes. Implícitamente, la tecnología se concibe como la aportación más extraordinaria que debe alimentar el concepto de práctica docente para que los estudiantes reconstruyan el conocimiento escolar (Zalazar & Jofre & Soto 2016).

Asimismo, el concepto de práctica docente resulta estimulante de forma conceptual porque reviste la realidad dialéctica de la educación para poder promover una educación que ayude al proceso de transformación de las distintas prácticas educativas, de curriculum y de metodologías. El contexto bilingüe como parte de la política educativa intercultural se vuelve más necesario el dominio de tecnologías

para cerrar brechas como la reconstitución del conocimiento situado socioculturalmente.

En tiempos de la pandemia las Tics se convirtieron en las herramientas fundamentales para situar el contenido educativo como base del reconocimiento socioétnico de los pueblos originarios, por eso, es necesario que las competencias digitales básicas permitan reconcentrar el curriculum comprensivo al tiempo que pueden constituirse en una cultura escolar que comparta una educación diversa. En consecuencia, las TIC como herramientas de conocimiento permiten reconceptualizar la realidad educativa donde los estudiantes y los profesores admitan que la capacidad digital es una competencia cultural necesaria para trabajar el desarrollo de conocimientos escolares y educativos (García & López, 2012).

Leiva (2013) sostiene que el paradigma dominante se refiere al acceso del conocimiento digital para enfrentarse a los procesos de integración del mundo globalizado. Esta misma concepción se traduce en la educación como un mecanismo de integración que aporta elementos importantes para discutir aspectos metodológicos, didácticos, curriculares y organizativos en donde la diversidad cultural y lingüística funciona como un proceso socioétnico y educativo de movilización para la transformación de diversos factores internos y externos en la educación.

En consecuencia, las TIC se vuelven una herramienta en tiempos de pandemia cuya capacidad es la de reconstruir el conocimiento a diversos actores de la educación que provienen de la realidad social. Las Tics son una herramienta que coadyuvan de forma sistemática a reorientar y construir el conocimiento escolar de manera dialéctica. Y el estudio tiene como objetivo analizar la práctica docente digital para atender la diversidad cultural y lingüística entre estudiantes del programa de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural (MEyDC), en tiempos de la pandemia del Covid-19 en la UPN Unidad 071 en Chiapas, México.

EL CONTEXTO HISTÓRICO E INSTITUCIONAL DEL POSGRADO

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 de Chiapas tiene su origen en la década de los setenta y, particularmente, ha sido promotora de la profesionalización del magisterio chiapaneco. Actualmente, cuenta con una población general de 2401 alumnos, de los cuales 2119 están inscritos en algún programa de Licenciatura: en Intervención Educativa (LIE), Plan 2011; Psicología Educativa (LPE), Plan 1990; Educación (LE), Plan 1994 y en Educación Prescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), Plan 1990. En el posgrado se cuenta las siguientes maestrías: Maestría en Educación y Diversidad Cultural (MEyDC) y Maestría en Educación Básica (MEB) que contribuyen a formar a profesores y profesionistas de la educación desde diversos campos disciplinares. La MEyDC nace en la década de los noventa en razón de los procesos de reconocimiento de la cuestión étnica y educativa que demandó el Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994, en Chiapas.

Actualmente, en la maestría está inscrita una población estudiantil de 282 alumnos y una planta de 67 asesores académicos que brindan su servicio docente en la Sede de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas y las Subsedes de La Trinitaria, Las Margaritas, Palenque, Ocosingo, Jitotol y San Cristóbal de Las Casas donde el posgrado atiende a profesores que provienen de los pueblos originarios y a profesionistas que requieren formarse en el ámbito de la política de reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística en Chiapas.

Esta maestría fue diseñada por profesores de la Unidad y es la única en el Sureste de México pertinente en el campo de la educación intercultural para atender la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios. Históricamente la Universidad no cuenta con un decreto de creación porque la reforma de 1992 la excluyó de los procesos de federalización de la educación y, en consecuencia, padece de

un techo presupuestal digno que contribuya al desarrollo y al fortalecimiento de la investigación educativa.

Derivado del abandono social y de la exclusión de la identidad de la educación superior en Chiapas, prevalece una política conflictiva que raya en la ingobernabilidad y en un constante marco de desestabilización ideológica que en aras de transformar la formación de los diversos actores camina sobre la inercia sociopolítica definido por las coyunturas y las eventualidades del ejercicio de la política pública en el estado de Chiapas.

PARADIGMA Y ENFOQUE METODOLÓGICO

La propuesta metodológica que se optó para este estudio se ubica en el paradigma cualitativo, el cual implica conocer la actuación social de individuos inmersos social y escolarmente en diversas realidades educativas (Osses et al., 2006). Además, este paradigma es naturalista cuya intención es comprender y describir la conducta humana de las realidades socioculturales. Asimismo, esta investigación hace uso de la etnografía; lo que implicó describir y comprender el comportamiento escolar de los estudiantes del Programa de Maestría en Educación y Diversidad Cultural de la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas., según Peralta (2009) el método etnográfico permite la vinculación del investigador con los sujetos y el contexto de estudio con el propósito de comprender e interpretar las diversas prácticas sociales y, por ende, culturales y lingüísticas que constituyen los contextos educativos y comunitarios de los estudiantes.

Del mismo modo, el estudio hizo uso de la observación participante para describir el conjunto de actividades escolares que hicieron los alumnos a partir del manejo de la tecnología educativa para atender a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza el estado de Chiapas., la observación participante como método de indagación permitió la participación y la vinculación directa desde el contexto de

los implicados para el estudio de los fenómenos socioeducativos (Rekalde & Vizcarra & Macazaga 2014). Por lo que, durante los meses de enero-julio del 2022, se desarrollaron sesiones de trabajo académico grupal durante estos periodos de sesiones de trabajo se empleó el uso del diario de campo (Alzate & Puerta & Morales, 2008).

los ítems que se observaron en las 17 entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes del posgrado, tuvieron el interés principal en los siguientes aspectos de indagación: las implicaciones conceptuales de la diversidad cultural y lingüística en el aula, el uso de las TIC's, la experiencia del trabajo en equipo de los docentes y la interacción de los alumnos para la construcción del conocimiento. Además, los datos de campo fueron sistematizados y se documentó los diversos hallazgos que ocurrieron con respecto a la práctica docente y al uso de las tecnologías educativas (TE) para atender a la diversidad cultural y lingüística con respecto al trabajo de tres asesores académicos y de 17 estudiantes que cursan el programa de posgrado en la Sede de Tuxtla Gutiérrez y en la Subsele de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

De igual manera, con la intención de fundamentar el estudio se realizó investigación documental, la cual consistió en revisar diversas plataformas virtuales con el propósito de consultar y obtener diversos artículos de investigación educativa sobre las implicaciones de la práctica docente, competencias digitales y atención a la diversidad cultural y lingüística que permitieran conformar el aparato teórico conceptual para comprender los hallazgos representativos del objetivo de esta investigación. Después de una minuciosa revisión de los contenidos hemerográficos se hicieron fichas de trabajo documental para hacer paráfrasis y construir al análisis del marco teórico del estudio de referencia. Debido a que “es un instrumento muy útil [...] para trabajos de investigación, ya que permite organizar el material seleccionado y conservarlo para usos ulteriores, además de que facilita el manejo de la información” (Santiago *et al.*, 2012, p. 23). De manera paralela se

conformó un cuestionario semiestructurado para realizar la entrevista a los 17 estudiantes con el propósito de obtener información sobre el concepto de diversidad cultural y lingüística, el uso de las Tic's, la experiencia del trabajo en equipo de los docentes y la interacción de los alumnos para la construcción del conocimiento.

El cuestionario semiestructurado permite explorar las especificidades que constituyen el objeto de estudio sobre la práctica docente con respecto al uso de la tecnología para atender a la diversidad cultural y lingüística (Corral, 2010). La información obtenida tanto de la investigación documental, como de las propias entrevistas semiestructuradas y de los registros etnográficos observados del campo de estudio fueron procesados y categorizados de manera organizada, con el fin de analizarlos a partir del marco teórico que se elaboró de donde derivaron los análisis y las reflexiones que conformaron los resultados de la investigación sobre la práctica docente tanto de los tres asesores académicos como de 17 estudiantes que utilizaron la tecnología educativa para atender la diversidad cultural y lingüística en tiempos marcados por la presencia de la pandemia del Covid 19, en Chiapas.

LA PRÁCTICA DOCENTE Y TRABAJO VIRTUAL EN LOS ESTUDIANTES

Los resultados de los discursos dados por los estudiantes indican que los tres docentes evidenciaron en sus prácticas la presencia de la diversidad cultural y lingüística con respecto a la metodología, los contenidos y el desarrollo de los cursos respectivos. Este resultado es indicativo que cada uno de los cursos tiene sus propias características y propósitos fundamentales para desarrollarlos en estos. Sin embargo, es necesario puntualizar que, respecto al programa curricular de la maestría, el Seminario de Investigación Educativa I, se convierte en la columna vertebral de esta; ya que a través de mismo se promueve en los estudiantes la formación como investigadores en el ámbito educativo.

Los otros cursos, apoyan en la construcción de los proyectos de investigación de los alumnos desde la elaboración de los marcos teóricos, que coadyuvarán al desarrollo de la investigación. Se encuentra en los testimonios dados por los estudiantes que existe dentro de cada uno de los docentes, el impulso de orientar a los alumnos hacia el diálogo y la interacción mediante las plataformas virtuales que cada uno de ellos utilizó para propiciar esta acción entre los participantes del curso. La aportación de Leiva (2013) señala que en la actualidad el manejo de las TIC se ha constituido en un poderoso instrumento para aproximar la convivencia intercultural; además de promover una comunicación fluida en los grupos escolares que se materializan en la recuperación de la interactividad, interconexión, instantaneidad, intercambio de conocimiento, enriquecimiento y construcción de ciudadanía intercultural.

Sin embargo, también resulta de interés comunicar que uno de los docentes trabajó de manera presencial el curso que le correspondió. Se visualiza en los comentarios de los alumnos que desde esta forma tradicional de promover la enseñanza, se tiene una mayor posibilidad de impulsar la interacción de los alumnos de una manera más dinámica, aunque no con los resultados deseados; ya que, a pesar de trabajar de forma presencial, aún existen estudiantes que les cuesta mucho trabajo desarrollar una participación dinámica y comprometida para desarrollar, analizar, reflexionar y construir conocimientos a través del diálogo e interacción a través de los diversos medios tecnológicos y digitales.

Los resultados de la investigación puntualizan que los docentes sujetos de estudio, muestran en su hacer pedagógico el bagaje cultural que han adquirido a lo largo de la vida, la dedicación y preparación que estos han tenido como parte de su formación académica, sale a relucir en el desarrollo de la práctica docente. Por lo que, la manera en que abordan los contenidos escolares da cuenta de ello, en palabras

de los comentarios vertidos por los estudiantes de la maestría, quienes aseveran en su decir, que los profesores en su práctica docente muestran los conocimientos adquiridos a través de sus estudios, y la mejor manera en desenvolverle a la tarea docente se ve impregnada de estrategias donde suelen distinguirse entre los tres académicos. Por un lado, se visualiza la fortaleza del entendimiento de los procesos de investigación, y la manera del facilitador promueve en los alumnos la adquisición y conocimiento de las distintas etapas se involucran en todo el camino de la investigación, centrar la idea de la investigación es un proceso, da cuenta de ello. Los estudiantes precisan y entienden que esta se desarrolla a través de distintas etapas que se van realizando a lo largo de todo el proceso. La mejor forma de iniciarla es a través de la construcción de los proyectos de investigación, donde se puntualiza centralmente el qué y cómo se va a llevar a cabo la investigación. Precisar el problema de investigación y concretarlo en las preguntas de investigación, así como los objetivos de la misma, ayudarán al estudiante en la continuación del proceso, que es el desarrollo mismo de la investigación.

Los alumnos deben elaborar el diseño de la investigación, seleccionar las técnicas y construir los instrumentos de investigación para entrar al campo y obtener los datos empíricos. Posteriormente llevar a cabo el análisis e interpretación de la información obtenida, lo que los conducirá a encontrar los resultados que presentarán finalmente en el informe que dará cuenta de todo el proceso realizado.

Una aportación significativa para este proceso de construcción del conocimiento metodológico lo señala Fernández, Jofre, y Soto (2016) es ubicar el esfuerzo de la construcción del conocimiento de investigación, siendo necesario contextualizarlo en el ámbito de las capacidades de los sujetos; lo cual retoma la existencia de una relación dialéctica entre el estudiante y su contexto donde confluyen diversas actividades

de competencias digitales y aflora la propia realidad matizada de diversidad cultural y lingüística.

Al respecto de los cursos teóricos impartidos por los otros dos docentes, los estudiantes precisan en sus comentarios que los asesores centraron su atención en abordar teorías relacionadas con la interculturalidad y educación, y la planeación y desarrollo educativo. La presentación de contenidos teóricos permitió que los estudiantes comprendieran y se aproximaran más hacia el concepto de la diversidad cultural, y saber de su existencia para propiciar el respeto entre todos; ya que su reconocimiento permite tener un mayor entendimiento de la diversidad que se manifiesta en cada una de las personas, dando una mayor oportunidad de respetarse y aprender a vivir en armonía entre las personas que conviven en cada una de las comunidades.

Los estudiantes comentan que el curso de interculturalidad los llevó a comprender que la diversidad lingüística y cultural cuando se lleva de manera armónica puede conducir al logro de una correcta democracia para alcanzar la interculturalidad entre las diversas culturas. Por eso, Zapata (2014) señala que en América Latina el tema de la educación intercultural está contribuyendo de manera importante en el entendimiento y fortalecimiento de la formación y práctica docente; lo que en un futuro devendrá en la construcción de un orden social donde la comunicación constituya un eje de diálogo más horizontal entre los Estados-Nacionales y las poblaciones Amerindias.

En cuanto a la planeación y desarrollo educativo los estudiantes manifestaron tener una mayor aproximación a la importancia que reviste la planeación didáctica en la cotidianeidad del trabajo docente; así como en el ámbito educativo, que al llevarla a cabo de una manera apropiada permitirá obtener mejores resultados en su implementación y desarrollo. Los estudiantes manifestaron la relevancia que se tiene al planear la tarea educativa para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Por lo que, se debe prestar atención a estos para desarrollar

de mejor manera la práctica docente. Los estudiantes indican que el curso sobre interculturalidad les permitió comprender los procesos de planificación para realizar con mejores resultados un proyecto educativo. Sin embargo, para la integración de la sociedad del conocimiento se vuelve necesario que la planeación se reconstruya cotidianamente y se contraste con la realidad sociocultural para construir una competencia digital innovadora y se asegure el conocimiento intercultural.

Al respecto de la enseñanza propiciada a través de las plataformas virtuales, los estudiantes sujetos de estudio precisaron en sus comentarios que fue todo un proceso innovador. En la mayoría de ellos, se tuvo la necesidad de buscar apoyo entre los compañeros más experimentados y con más conocimiento respecto al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Sin embargo, se sienten satisfechos porque a pesar de las adversidades pudieron apropiarse de ideas y conocimientos que les fueron propiciados por los asesores de la Universidad quienes les provocaron un acercamiento a los contenidos que se abordaron, y les brindaron la motivación apropiada para avanzar en los aprendizajes esperados. No obstante, y con los resultados obtenidos con esta investigación, se reconoce que el manejo de la política educativa digital de forma institucional y limitada no opera en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 y, particularmente, en el posgrado debe de reorientarse con el fin de asegurar la infraestructura tecnológica contribuya a la educación digitalizada pueda concretarse de manera congruente con el perfil de egreso del programa de la maestría de referencia y asegurar de manera progresiva los niveles de conexión entre el uso de las plataformas virtuales y la realidad sociocultural experimentan los tres asesores académicos y los estudiantes.

LAS CONCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

La información obtenida del instrumento de campo del cuestionario denota expresiones de caracterización y en otras respuestas de conceptualización provienen de estudiantes tomaron tres cursos en *on-line* en el posgrado en Educación y Diversidad Cultural de la Subse de San Cristóbal de Las Casas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-071). En ese sentido, la información obtenida por parte de los alumnos señala que la diversidad cultural se refiere a grupos sociales que conviven de manera diferente en una sociedad determinada.

También se encontró que la cuestión cultural se refiere a un conjunto de expresiones tangibles de la manifestación humana de un determinado grupo social. Asimismo, abundante a características del territorio que culturalmente construyen las comunidades indígenas y que, para el caso de Chiapas, se localizan los pueblos originarios con sus propias expresiones referidas a ropa, vestimenta, organización social y política de las comunidades. En este mismo sentido, la cultura es el valor más importante que tienen los grupos socialmente diferenciados en Chiapas.

Por otra parte, la expresión referida de la diversidad solo se refiere a las manifestaciones de las lenguas que poseen los pueblos originarios cuya condición es su propia expresión pública donde fluye la cosmogonía que los identifica como entidades construidas lingüísticamente. Las dos expresiones culturales y lingüísticas se enuncian de manera conceptual que no da margen a localizar el entramado de relaciones que se objetivan a través de los actos humanos y lingüísticos donde estos transitan su comportamiento vivencial en una determinada agrupación cultural de pertenencia. El estudio de Quintar (2018) señala que este tipo de conocimiento forman parte de los procesos civilizatorios contemporáneos y requieren ser reconstruidos en el ámbito Latinoamericano para formar ciudadanos con conocimientos de su realidad

y de su mundo social, en contra posición a lo que suele ocurrir en los posgrados cuando buscan la credencialización y acreditación profesional en el ámbito de las relaciones interculturales.

Se presenta en algunas respuestas de los estudiantes de forma recurrente solamente el discurso teórico conceptual de la diversidad cultural que precisa en el desarrollo de los cursos impartidos en el programa de maestría en Educación y Diversidad Cultural. Se rescata en el decir, que la diversidad cultural es la multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades en los diferentes tipos de contexto que albergan nuestro mundo y esta se expresa y se transmite dentro de los grupos, sociedades. La lingüística es un término que nombra a aquello y pertenece o está relacionado con el lenguaje de un determinado grupo étnico. Precisan también que la diversidad cultural hace referencia a la variedad de personas, razas y creencias que existen en la sociedad, y que estas se enfocan a las diferentes perspectivas culturales. En cambio, la diversidad lingüística se refiere a la diversidad de las distintas lenguas que existen en el mundo nos permiten la comunicación entre cada una de las distintas razas y personas que existen en el mundo. González (2008) señala y convoca a que los profesores para innovar su práctica docente en la educación superior con el fin de apostar a construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento educativo es necesario establecer los niveles de correlación entre la realidad social y la cuestión cognitiva de los estudiantes para poder conformar una sociedad del conocimiento e integración a partir del manejo de las Tics sin desatender las diversas concepciones que cohabitan entre los estudiantes del programa de Maestría en Educación y Diversidad Cultural (MEyDC).

LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICAS A PARTIR DE LAS TICS

Los estudiantes en su calidad de profesores frente a grupo del programa de posgrado experimentaron el acceso al conocimiento de la competencia digital de forma limitada y en algunas ocasiones se volvieron experiencias con logros positivos. El acceso a las TIC implicó un reto de aprender el comportamiento de las plataformas virtuales. Aprendieron a manejar en acceso a *Google Meet*, *Classroom*, *Jitsimeet*, *Zoom* y *el Whatsapp*. Reconocen los estudiantes del posgrado que fue una tarea conocer el papel de las TICs para la enseñanza de la diversidad cultural y lingüística. No mencionan con precisión detalles en la reconstrucción del conocimiento digital con respecto a la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, reconocen que durante sesiones de trabajo con tres materias diversas ensayaron aprendizajes sustanciales y sobre todo a manejar la computadora y sus componentes para propiciar una clase digital. También reconocen que se requiere de mayor preparación en el dominio de las Tecnologías de Información y Comunicación para construir un tutorial que permita socializar un proceso de enseñanza desde la Tecnología de la Información.

La habituación y la pérdida del miedo fueron los dos obstáculos que se fueron rehaciendo en las clases que cotidianamente tomaban en San Cristóbal de Las Casas. Para el proceso de socialización mencionan los estudiantes que fue un problema la falta de conectividad y tuvieron que utilizar diversas plataformas para superar las situaciones de promover aprendizajes a través de las TIC respecto a la implementación que cada docente en turno utilizaba en su Curso-Seminario. Remarcan en sus decires, que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son las nuevas herramientas a incorporar en la educación, y que, a partir de ellas se ha denotado un incremento en el grado de significancia y concepción en el ámbito educativo. Además, precisan que con la aparición y el uso de las Tics se establecen nuevos modelos de

comunicación, los cuales generan espacios de formación, información, debate y reflexión académica.

En ese sentido, el estudio de Tejeda y Pozos (2018) señalan que los profesores en la educación superior deben de poseer los siguientes procesos de integración de la competencia digital. La primera se refiere a la competencia digital básica; la segunda, tiene que ver con el nivel de profundización y la tercera, con el nivel de generación del conocimiento para que pueda en profesor activar de manera consciente el nivel de integración, desenvolverse y aplicar el conocimiento en una realidad como la que experimentan los estudiantes del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.

Conclusiones

El estudio evidenció que la práctica docente de los tres asesores académicos y de los 17 estudiantes constituyen una experiencia inédita para contribuir a la reflexión sobre la importancia del manejo de las competencias digitales para consolidar la política de educación intercultural que permita reconocer la diversidad cultural y lingüística como un fenómeno que implica ser atendido pedagógicamente a través de una formación que promueva la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.

El escenario de la educación superior intercultural para los pueblos originarios, la formación que toman los estudiantes bajo el eje transversal del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística a partir de una práctica docente que sea mediada por el uso de la tecnología digital, es un imperativo inaplazable para promover procesos de inclusión social de estudiantes indígenas y no indígenas en el posgrado que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, en Chiapas.

También los resultados expuestos permiten inferir de forma ética que se convierte en una necesidad entre los Asesores Académicos del posgrado estimular el desarrollo de un programa de investigación que

de forma interactiva y transversal gravite en el escenario de una verdadera experiencia situacional y abonar a la formación de la práctica docente que permita atender de manera congruentes, el uso de la tecnología educativa para favorecer aprendizajes significativos e interculturales en tiempos del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que se relaciona con la política de la Cuarta Transformación en el país y en la UPN de Chiapas específicamente. Los resultados demuestran que es importante reflexionar los procesos de formación de los formadores que en su calidad de asesores académicos contribuyen a recrear el conocimiento de la diversidad cultural y lingüística a partir del manejo de las Tics y, al mismo tiempo, aminorar la inequidad en el acceso a las tecnologías de la información para asegurar una verdadera convivencia intercultural en un mundo globalizado.

Otros de los datos relevantes es la formación intercultural recibida por los estudiantes de posgrado bajo la política educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, debe ser responsable la Secretaría de Educación Pública para promover recursos de infraestructura tecnológica de forma equitativa para evitar la brecha digital y, en consecuencia, aumentar la capacidad institucional de generar condiciones materiales y no materiales para el desarrollo de la formación de investigadores e investigadoras que apelen al uso de la tecnología digital y solventar diversas necesidades educativas en el estado de Chiapas.

Los hallazgos indican la relevancia acerca de la responsabilidad necesaria que debe asumir la Universidad Pedagógica Nacional para buscar alternativas y atender la necesidad de fortalecer el uso y manejo de las Tics por parte de estudiantes y asesores académicos, mediante la oferta de talleres de manera inicial y posteriormente la implementación de un laboratorio digital que permita la actualización y fortalecimiento de las tecnologías digitales que tanto hace falta para atender la diversidad cultural y lingüística en la comunidad

universitaria de la UPN, Unidad 071 en Chiapas. Finalmente, la formación que se promueve en el posgrado en Educación y Diversidad Cultural representa una valiosa oportunidad para revisar la práctica docente que efectúa el asesor académico y los estudiantes con el fin de revertir diversas condiciones de anquilosamiento histórico como lo es la falta de presupuesto de tecnología digital moderna, la investigación, la conformación de cuerpos académicos, la inscripción de Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT), la formación de los asesores académicos con posgrado de alta calidad que se ubican en la línea del Consejo Nacional en Ciencia y Tecnología (CONACYT) con el propósito de para afrontar los procesos de integración económica y cultural que impone la globalización en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, en Chiapas y en las poblaciones indígenas y no indígenas.

Referencias

- Alzate, T., Puerta, A. M., & Morales, R. M. (2008). Revista Iberoamericana de Educación, 47 (4), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2541Alzate.pdf>
- Bartolomé, Miguel Alberto (2010). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina, *Revista Runa*, XXXI (1), 9-29, Disponible <http://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v31n1/v31n1a01.pdf>
- Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina-. *Revista política y cultura*, 17, 261-288. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701713>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamente, F. Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), UNICEF, <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content>
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 20, 36, 152-168. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>

- De Sousa Santo, B. (2007). La Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Fernández Z. D., & Jofre, C., & Soto, R. (2016). Prácticas docentes y tic en el nivel superior. Anuario de Investigaciones, 23, 105-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696010>
- Fierro, C., B. Fortoul, & L. Rosas (2000). Transformando la práctica docente : una propuesta basada en la investigación-acción. México, Paidós, https://www.researchgate.net/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas
- García, M., & López, A. R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16 (1), 277-293. <http://www.Redalyc>.
- González, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 5, (2), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011201003.pdf>
- González, P. (2009). Los zapatistas del siglo XXI. En: *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América latina en el siglo XXI*. Siglo de Hombre editores (CLACSO). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/ediciones/20150112060638/12.pd>
- Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. G. (2015). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR de Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol. XIV, 1, 60-72. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269005.pdf>
- Leiva, J. J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: un proceso de aprendizaje en red. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 25 (1), 1-13. <http://www.pangea.org/dim/revista25>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 28-04-2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

- Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29, 9-49. http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/25/1/hectormunoz.pdf
- Nieto, D. (2020). La educación bilingüe en los Estados Unidos: programas, perspectivas, retos y lecciones. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 130-145. DOI: 10.5944/reec.36.2020.26753
- Olivé, L. (2006). Los desafíos de la sociedad del conocimiento: cultura científico-tecnológica, diversidad cultural y exclusión. *Revista científica de información y comunicación*, 3 (1), 30-51. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/162>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. M. (2006). *Revista Estudios de Pedagogía XXXII*, 1, 119-133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514132007>
- Paoli, A. (2006). Aprender la lengua y la cultura tseltal. *Revista Reencuentro*, 47, 56-63. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/594>
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográfico. *Revista Etnográfica de Humanidades*, 74, 33-52. Disponible en: [Etnografía y métodos etnográficos \(redalyc.org\)](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514132007)
- Quintar, E. B. (2018). La diversidad cultural en América Latina, un problema ético político para la formación y la producción de conocimiento. Paulo Freire, *Revista de Pedagogía Crítica*, 16 (19), 221-248. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/975>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Revista Educación XXI*, 17 (1). 1999-2020. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.1074
- Sámano R. M. Á. & Durand A. C. & Gómez G. G. (2001). *Los Acuerdos de San Andrés Larrainzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos americanos*, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/1/12.pdf>

- Santiago, L. S., Rincón, L., Martínez, H., & Balderas, J. E. (2012). *Investigación documental guía de autoaprendizaje apuntes y ejercicios*. Universidad Popular Autónoma de Veracruz. https://www.academia.edu/28762010/INVESTIGACION_DOCUMENTAL_GUIA_DE_AUTOAPRENDIZAJE_APUNTES_Y_EJERCICIOS
- SEP-CGEIB (2006). *Modelo educativo*. Universidad Intercultural, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, México.
- SEP, (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2019). *La nueva Escuela Mexicana. Principios Pedagógicos*. Subsecretaría de Educación Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20pedagogica.pdf>
- Tejada, J., & Pozos, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con Tic. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, Vol. 22, 1, 25-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620>
- Unión Europea (1999). *Educación intercultural en la Unión Europea. Actividades locales, regionales e interregionales*. Ejemplo de buenas prácticas. Comité de las Regiones. <https://cor.europa.eu/en/engage/studies/Documents/Intercultural-Education-EU/Intercultural-Education-ES.pdf>
- Zalazar, D., Jofre, C., & Soto, R. (2016). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de investigación*, Vol. XXIII, 105-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696010>
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 17 (2), 219-234. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.21197611>

Capítulo VIII

Google Meet y Classroom: desafío en la construcción del conocimiento

Óscar Montejo Cruz

Flor de Elsy Álvarez Suliano

Yannett Fabiola López Gutiérrez

Introducción

Hoy en día la tecnología se ha constituido como herramienta fundamental en la vida diaria. Las empresas y organizaciones la utilizan para optimizar la comunicación y los procesos de gestión en la globalización; las instituciones educativas no son la excepción, los docentes han incorporado en su práctica pedagógica innovaciones que incide en la enseñanza-aprendizaje a través de la conectividad a internet como alternativa para disminuir las brechas digitales en la educación (Montejo, Orantes y Bastiani, 2020).

En este sentido, este estudio da cuenta de las experiencias del trabajo académico del docente y de 25 estudiantes en el proceso de

profesionalización en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 071, en Chiapas, mediadas con las herramientas de *Google Meet* y *Classroom*. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019), señala que México cuenta con 207 instituciones de educación superior. Entre estas universidades se encuentra la UPN con matriz en Ajusco, México, como institución pública. Esta cifra demuestra la alta demanda por la formación y construcción del conocimiento, las cuales son relevantes para el progreso social, cultural y económico en la sociedad contemporánea.

En 1978, la UPN decretó su creación, con la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y maestría (SEP, 2019). En la actualidad la UPN es pionera en la práctica educativa especializada en atender las necesidades del sistema educativo nacional y de Chiapas, que bajo el lema “Educar para Transformar” promueve que la planta académica genere conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender la educación y transformar acciones pedagógicas a través de la profesionalización del magisterio, ahora con la incorporación de entornos de trabajo virtual.

En tiempo de pandemia del SARS-Cov2 se desarrollaron numerosos avances que ha impactado en el ámbito educativo, favoreciendo como nuevas vías en la profesionalización de los estudiantes y los propios docentes. De acuerdo con Montejo, Orantes y Bastiani (2020) estas tendencias se enfocan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para referirse al uso de los diferentes servicios y aplicaciones informáticos que se comparten y transmiten en las redes de telecomunicaciones. Por su parte, Cabero (1996) concibe a las TIC como información que se genera y se procesa entre el sujeto y máquina, posibilitando el acceso a bancos de datos dentro y fuera de su entorno en menor tiempo y espacio. El objetivo es generar cambios en la construcción del conocimiento académico redefiniendo la transmisión de

los saberes entre los estudiantes de posgrado de la UPN. En otras palabras, es una competencia digital que alude el saber hacer en los procesos educativos mediante la gestión, análisis, tratamiento y la transformación de la información en conocimiento crítico para favorecer el aprendizaje significativo de los saberes a través del uso de las herramientas digitales (Rodríguez, 2015; Martínez, López y Guevara, 2017).

Dentro de este marco, las herramientas de uso frecuente en pandemia son las videoconferencias en las sesiones o clases a distancia, donde el alumnado y el profesorado interactúan de manera sincrónica a través de plataformas y aplicaciones virtuales (Roig-Vila, Urrea-Solano y Merma-Molina, 2021). De esta manera, sobresale el uso de *Google Meet* y *Classroom* en posgrado de la UPN y permite analizar cómo estas herramientas digitales favorecen la conectividad y comunicación entre el profesorado y los estudiantes, así como el dinamismo que se genera en la presentación de los contenidos basado en multimedia y otros elementos para la apropiación del conocimiento. Estos son espacios también conocidos como aulas virtuales que coadyuva de manera satisfactoria en la educación a distancia y como complemento en la formación presencial de los estudiantes en posgrado de la UPN.

El *Google Meet* se define como el espacio virtual de interacción académica para la discusión e intercambio de reflexiones acerca de las experiencias de aprendizaje, concebido como el círculo de estudio. Aquí es necesario la participación activa de los estudiantes para la generación del debate de los contenidos y las temáticas. Esta herramienta digital se complementa con el aula virtual *Google Classroom* que le sirve al profesor como medio para recopilar las tareas del alumnado, para administrar las actividades académicas, para compartir información o recursos didácticos en el proceso de profesionalización y la creación de tareas pedagógicas (Kraus, Formichella y Alderete, 2019). Estas dos herramientas de *Google* se han convertido en las aplicaciones más recomendadas y utilizadas

en época de pandemia por su facilidad de manipulación de la información en la enseñanza en línea.

Se evidencia que la tecnología digital ha transformado la práctica pedagógica, aunado el surgimiento del internet obliga adentrarse a la sociedad del conocimiento globalizado. En este sentido las TIC ayuda a potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje para el intercambio de conocimiento entre los estudiantes. Este escenario implica dejar de lado la forma de enseñanza tradicional, favoreciendo el uso de materiales pedagógicos digitales.

El presente documento se estructura en cuatro apartados. En el primero evidenciamos el proceso de conectividad, interacción, aprendizaje y las dificultades que experimentaron los estudiantes de posgrado de la UPN. En el segundo apartado describimos el paradigma de la investigación por el cual se realizó el proceso metodológico mismo que implicó la recuperación de los datos empíricos en la conectividad y las competencias digitales de los estudiantes. En el tercer apartado, mencionamos los resultados que se generaron en el proceso de profesionalización de los estudiantes, así como la discusión de los hallazgos de la experiencia del trabajo académico con los estudiantes de posgrado y la mediación didáctica de las herramientas digitales. Finalmente, el cuarto apartado corresponde a las reflexiones críticas en relación a las tareas asumidas por los actores educativos desarrollado con las herramientas digitales de *Google*.

EL APRENDIZAJE EN LÍNEA EN EL NIVEL SUPERIOR EN EL MARCO DE LA PANDEMIA SARS-COV2

La educación superior ha experimentado profundas transformaciones a lo largo de los tiempos. Entre el 2020 y 2021 en pleno tiempo de pandemia del SARS-Cov2, que hizo su aparición en diciembre de 2019 (Escudero et al., 2020) se ha acelerado la creciente demanda del uso de los medios digitales en la enseñanza-aprendizaje en los niveles

educativos. Este reto enfrenta las universidades del siglo XXI, particularmente la UPN de Chiapas, que ha demostrado el aumento de la conectividad del aprendizaje en línea y modalidad mixta en tiempo de pandemia. Esta situación demostró no estar preparados económica, emocional y académicamente tanto alumnos como profesores para enfrentar el cambio de la monotonía de actividades académicas.

La situación que generó la pandemia del SARS-Cov2 en la UPN dejaron ver que los estudiantes y profesores del posgrado prevalece el limitado conocimiento y manipulación de las TIC en la construcción del conocimiento y el procesamiento de la información cognitiva mediada con *google meet* y *classroom*. Sin embargo, otros profesores hicieron el esfuerzo de incorporar en su quehacer educativo el uso de aulas virtuales como el *Edmodo* y *Moodle* como complemento de las clases a distancia y presenciales (Monroy et al., 2018), haciendo evidente la importancia de las herramientas digitales en la sociedad del conocimiento. Los servicios de videollamadas como el *Google Meet* posibilitó la comunicación entre docentes y alumnos de manera sincrónica en las sesiones académicas.

Las experiencias generadas en el posgrado de la UPN es claro que experimentaron la *cuarta revolución* donde las acciones de los estudiantes y profesores se basaron en la automatización del conocimiento, dando origen el denominado teletrabajo en la educación superior y en los procesos sociales (Cortes et al., 2021; Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2020). Esto significó que la pandemia aceleró el tiempo en el que la sociedad fuera dominado por los artefactos digitales y la lógica del funcionamiento de los programas informáticos (Castell, 1999). La incorporación de las TIC, se advierte la necesidad de redimensionar el quehacer docente y la necesidad de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior en Chiapas. En este sentido, es importante considerar las aportaciones de la tecnología educativa en el desarrollo y aplicación de los recursos digitales en los

procesos educativos en el nivel superior, ya que forman parte de las herramientas que permiten la adquisición de nuevos saberes.

Asimismo, la pandemia del COVID-19 ha hecho visible a los sectores más desfavorecidos en el acceso a la educación, como los estudiantes de posgrado que viven en regiones empobrecidas en el estado de Chiapas, y no tienen la posibilidad de experimentar una movilidad académica dentro y fuera del país a causa de la pandemia (Mérida y Acuña, 2020), circunstancia que causó la brecha digital identificando dos tipos de generaciones de estudiantes en el posgrado de la UPN: el primero quienes han nacido paralelamente con la tecnología y son nombrados “nativos digitales” (Fajardo, Villalta y Salmerón, 2016); a diferencia de la segunda generación son quienes han aprendido a adaptarse a la tecnología y se denominan “inmigrantes digitales” (Prensky, 2010).

La brecha digital ocasionó que en algunos estudiantes de posgrado de la UPN y sus subsedes improvisaran la adquisición del conocimiento de forma digital ocasionando un aprendizaje variado con responsabilidades diversas lo que resultó un bajo desempeño académico en la generación del conocimiento en tiempo de pandemia y del mundo globalizado. Ante estos factores adversos ha demostrado la urgente necesidad de fortalecer a la planta académica de competencias digitales y reforzar la infraestructura informática.

Los docentes también demostraron actitudes conservadoras ante la inserción de nuevas formas de construcción del conocimiento en el posgrado que muchas veces fueron fundadas en argumentos ideológicos o políticas de resistencia de nuevas tecnologías. Es así que la UPN enfrenta grandes desafíos que demandan responder a las necesidades educativas de un entorno en constante evolución, donde la cultura digital deben ser el aliado en la formación profesional de los alumnos de posgrado con “nativos digitales” que demuestran no

necesitar instrucciones para interactuar con los medios electrónicos (Fajardo, Villalta y Salmerón, 2016).

Se deduce que el uso de las herramientas digitales configura el contexto de la profesionalización en el posgrado de la UPN y obliga a realizar profundos cambios metodológicos y organizativos en la manera de transmitir el conocimiento, así como la forma de gestionar el tiempo, espacio, contenidos, actividades de aprendizaje y la forma de interacción con el alumnado. Para conseguir la innovación en las asesorías académicas se considera necesario diseñar una estrategia global y transversal, que sin duda todo el personal universitario forme parte de esta transformación digital en las nuevas formas de interacción, manejo de herramientas y formas de trabajo en esta nueva era en la educación superior.

Ante los eventos aludidos del posgrado surge la siguiente interrogante ¿cómo la tecnología digital transforma la construcción del conocimiento en la profesionalización de los estudiantes en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas? Esta pregunta orienta el análisis de las competencias digitales identificadas en los estudiantes y asesores académicos a partir del desarrollo de los cursos “Procesos de enseñanza y aprendizaje” y el “Seminario por línea de investigación” de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural, como espacios que evidencian la profesionalización de los estudiantes en medio de una sociedad globalizada y en un contexto de profundas brechas inequitativas en el acceso a la cultura digital en Chiapas.

METODOLOGÍA

a) El contexto sociohistórico y escolar de la investigación

La UPN Unidad 071 de Tuxtla Gutiérrez, es una sede estatal cuya matriz es la Universidad Pedagógica Nacional de Ajusco de la Ciudad de México. La UPN de Tuxtla Gutiérrez se encuentra establecida en el lado norte oriente de las inmediaciones de la capital chiapaneca, que

se fundó con la misión de actualizar y formar a profesores que prestan sus servicios en educación básica, tanto monolingües en español como bilingües hablantes de una lengua originaria de Chiapas. Esta casa de estudios también ofrece sus programas en distintas regiones del estado a través de sus subsedes en San Cristóbal de Las Casas, Ocosingo, Palenque, San Pedro Buena Vista, Jitotol, Comitán de Domínguez, Las Margaritas y Tonalá, Chiapas (Bastiani y López, 2020).

La UPN 071 cuenta con dos programas de posgrado: la Maestría en Educación Básica y Maestría en Educación y Diversidad Cultural, que tienen una duración de dos años para profesionalizar a docentes indígenas y no indígenas. Estas maestrías se imparten de manera quincenal en sábados y domingos. La modalidad de titulación es la tesis y la propuesta de intervención, resultado de la investigación de campo que evidencia las dimensiones sociales de los alumnos en el aprendizaje. Sin embargo, se aprueba en 2018 una disposición normativa que permite a los estudiantes de posgrado obtener el grado a través de la publicación de artículos científicos o capítulos de libro en editoriales de prestigio nacional (UPN, 2018). Esta particularidad se concretiza en la Unidad 071, en el mes de marzo de 2022 alumnos egresados que publicaran capítulos de libros desde diversas posiciones teóricas-conceptuales y metodológicas.

La planta de asesores de la UPN Unidad 071, presentan perfiles profesionales diversos que se caracterizan parcialmente en las necesidades educativas de la institución. Bastiani y López (2019) señalan que la sede de UPN Unidad 071 solo existen 6 profesores de carrera que se desempeñan como asesores de tiempo completo, 18 docentes de medio tiempo, 71 profesores comisionados por parte de la Subsecretaría de Educación Federalizada que se encuentran adscritos en diferentes modalidades y nivel educativo. Además, de 112 docentes contratados de manera eventual y por horas. La planta docente se involucra en el proceso formativo de los estudiantes, sin embargo,

es de reconocer el esfuerzo de los académicos externos que son contratados por tiempo limitado, contribuyen en el desarrollo tanto de licenciatura como en el posgrado, misma que con las asesorías y revisiones académicas de las propuestas pedagógicas, en otros casos, fungen como directores de tesis.

La UPN es una organización institucional pública donde prevalecen disputas por divergencias de opiniones y de filiaciones políticas al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) e integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que muchas veces se convierten en actos de movilización sindical y política (Bastiani y López, 2020), por lo que resulta muy tenso el clima laboral. En este escenario, se realizó la investigación en relación al proceso de profesionalización de los alumnos de Maestría en Educación y Diversidad Cultural (MEyDC), desarrollado en un entorno virtual con la mediación didáctica del aula virtual *Classroom* y de servicios de videoconferencia en *Google Meet*. Este último fue el espacio de interacción académica, donde los alumnos y alumnas realizaron la discusión, debate e intercambio de opiniones sobre los contenidos de la materia de Procesos de enseñanza y aprendizaje y del Seminario por *línea de investigación*.

La entrega de las actividades y trabajos fue la plataforma *Classroom*, lo que permitió optimizar la gestión de tareas, la colaboración y comunicación entre los estudiantes y el docente, misma que en la actualidad experimenta un momento histórico que se caracteriza por la contingencia sanitaria del COVID-19 que exige la expansión del conocimiento digital, aunado el impacto de la modernidad en los distintos sectores de la sociedad provocando cambios de roles educativos y sociales.

El grupo de informantes clave se conformó por un total de 25 estudiantes de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural, los cuales 11 alumnos fueron de segundo semestre que cursaron la materia

de *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, que se desarrollaron en los meses de junio y julio de 2021 en la Subsede La Trinitaria, y 14 estudiantes fueron de tercer semestre que cursaron la materia de *Seminario por Línea de Investigación*, implementado en los meses de agosto y septiembre del presente año lectivo en la Subsede Las Margaritas, Chiapas. De ese total, 11 son hablantes del español, 6 de lengua tojolabal, uno de la lengua tzeltal y 7 no dieron a conocer su lengua materna. Se puede apreciar que la lengua hablada por los estudiantes de posgrado es el castellano y algunos son bilingües. Sin embargo, son originarios de las regiones donde prevalece la cosmovisión indígena y laboran en comunidades que comparten características lingüísticas de origen maya, que ahora son reconocidas constitucionalmente en Chiapas. Los informantes en su mayoría se desempeñan como docentes frente a grupo en escuelas multigrado, una minoría como personal directivo y administrativo de educación básica en Chiapas.

b) La perspectiva metodológica

La investigación gira en torno a la educación virtual, esta se ajusta al paradigma cualitativo (Orellana y Sánchez, 2007; Flick, 2015) en la modalidad etnografía digital (Pink et al., 2019) que permitió registrar las dimensiones virtuales de los sujetos mediatizada en las plataformas de *Google Meet* y *Classroom* que accedieron por medio de dispositivos móviles y laptops desde el contexto de los alumnos y de la institución universitaria (Forero, 2010). Las plataformas digitales formaron parte de la cotidianidad de los estudiantes porque conllevó al análisis y reflexión de los contenidos de las materias a partir de los trabajos académicos, misma que implicó la comprensión y descripción de manera holística de las acciones de los sujetos educativos y la enseñanza como un todo (Taylor y Bogdan, 1984). De esta manera, se identificaron las construcciones de la vivencia escolar destacando el comportamiento,

las actitudes del alumnado en su formación y del docente como guía en la generación del conocimiento.

Asimismo, las dimensiones sociales generadas en las interacciones mediadas por las videollamadas de *Google Meet* y aula virtual de *Classroom*, el docente investigador se involucró en las actividades pedagógicas con la intención de observar en forma de participante virtualizada el grupo de alumnos que se profesionalizan en el posgrado para recoger los datos en relación a los aspectos de la vida social digital en la interacción y comunicación mediatizada por ordenadores (Ardèvol et al., 2003). Esta técnica también permitió observar las actividades individuales y colectivas en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos a través del análisis y reflexión que realizaron de los documentos teóricos que constituyen las materias de segundo y tercer semestre del posgrado de la UPN. Asimismo, el profesor escuchó durante las sesiones los relatos de los 25 alumnos que cursaron el posgrado, a su vez, interactuaron mediante diálogos entre los participantes y el docente.

Las experiencias fueron registradas en el diario del profesor como técnica de recolección de la información, ya que permitió proyectar las reacciones de los sujetos, documentar el proceso de investigación y el análisis de la realidad social digitalizada (Pérez, 2004). Los sucesos se plasmaron después de cada sesión en *Google Meet* con la finalidad de deconstruir y reconstruir la experiencia de los alumnos y la propia acción del docente, que permitió identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en el saber pedagógico virtual (Restrepo, 2004).

También se diseñaron dos cuestionarios semiestructurados en el formulario de *Google*. El primer instrumento conformado por cinco preguntas con el propósito de indagar los saberes previos de los 25 alumnos sobre los contenidos de la materia de Procesos de enseñanza y aprendizaje y del Seminario por *línea de investigación*, así como las implicaciones de transformar la práctica docente basada en los nuevos

escenarios de la actualidad. El formulario se alojó desde el aula virtual de *Classroom* y fueron contestados en el inicio del trabajo académico de cada materia. El segundo cuestionario se estructuró en tres apartados fundamentales: el primero con el propósito de obtener los datos básicos del alumnado (nombre, edad, procedencia étnica y lugar de residencia). El segundo apartado fue plasmar los datos laborales respecto a la categoría del puesto, nivel educativo que atiende, localidad y nombre del municipio de centro de trabajo. El tercer apartado consistió en 10 preguntas que implicaron conocer las competencias digitales en la construcción del conocimiento en el posgrado, los problemas de conectividad en la interacción entre los alumnos y el docente, los aprendizajes logrados a partir del uso de las TIC y las características del trabajo docente. El cuestionario se distribuyó y aplicó a través de *WhatsApp* entre los 25 estudiantes que conformaron ambos grupos, siete se abstuvieron de responder las preguntas.

Como parte de las acciones del investigador implicó la revisión sistemática de los trabajos académicos que entregaron los 25 alumnos en la plataforma de *Classroom*, conformado del segundo y tercer semestre de posgrado de la UPN Subsedes La Trinitaria y Las Margaritas, Chiapas. Las evidencias permitieron identificar el proceso de construcción del conocimiento digital y situaciones adversas suscitadas en la apropiación del conocimiento a partir de la discusión, debate e intercambio de puntos de vista en la plataforma de *Google Meet* generada en la revisión teórica de la antología que se les compartió en el inicio de cada materia, en particular el análisis y reflexión sobre los factores que influyeron en la atención a los niños en edad escolar y su implicación en el aula escolar de educación básica.

Los datos que se obtuvieron a través de las técnicas de investigación fueron sistematizados, analizados e interpretados y dieron origen a las categorías de análisis relacionados a las competencias digitales de los estudiantes, el desafío en la construcción del conocimiento virtual

y las estrategias académicas implementadas por el profesor en la profesionalización en posgrado, contrastado con el marco teórico de las TIC. En este trabajo se consultaron como principal fuente las hemerográficas que se encontraron en las bibliotecas virtuales de *Google Académico*, *Dialnet*, *Redalyc.org*, *Scielo* (Castrillón-Estrada et al., 2008) y algunas bibliografías electrónicas e impresas.

Los documentos revisados y analizados para sustentar el objeto de estudio de esta investigación fueron de orden teórico en el que se destaca el conocimiento de las TIC, las competencias digitales, el uso de las herramientas digitales, los desafíos en tiempo de pandemia, el rol y el lugar del aprendizaje en la educación superior y otros que sustentaron esta investigación. Las fuentes de información permitieron comprender los nuevos entornos de formación y profesionalización de los estudiantes de posgrado de la UPN, así como las adecuaciones curriculares que exigió las asesorías académicas de los alumnos de segundo y tercer semestre de ambas Subsedes. La información documental fue plasmada en fichas de trabajo que fueron ordenadas y clasificadas para el análisis y el contraste con los datos empíricos recolectadas, misma que generó las categorías de análisis y discusión de los resultados con el marco teórico de esta investigación (Soriano, 2013).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la forma en que las competencias digitales y los factores que incidieron en el desarrollo de las mismas en el estudiantado, será muy importante la discusión, por lo que a continuación se presentan desde las siguientes categorías.

a) Las competencias digitales de estudiantes de posgrado en UPN, Unidad 071

Con la aparición de la pandemia en México, se aceleró el aumento del aprendizaje en entorno a lo digital en todos los niveles educativos. En

la actualidad la enseñanza ha evolucionado en la modalidad híbrida con la generalización de aplicaciones que permiten una educación a distancia de forma sincrónica y asincrónica (Rama, 2020); como se vivió en la UPN 071, en las Subsedes de La Trinitaria y Las Margaritas con estudiantes que se encuentran formándose en la Maestría en Educación y Diversidad Cultural, durante el año 2020 y 2021, utilizaron *Google Meet*, *Classroom* y diversas herramientas digitales: *Microsoft Word*, *Microsoft PowerPoint*, *Acrobat Reader* y navegadores de *internet*, como apoyo en la disertación académico.

La educación que se basa en competencias es una respuesta a las exigencias de la sociedad del conocimiento a través de la práctica educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005), esperando que docentes y alumnos modifiquen actitudes, emociones, habilidades y valores para enfrentar los retos de este siglo XXI. De esta manera, los alumnos que se profesionalizan en el posgrado de la UPN, en las Subsedes de La Trinitaria y Las Margaritas destacaron sus competencias digitales a través de la comprensión, análisis, síntesis, procesamiento y comunicación de información mediante diferentes modos de lenguajes: verbal, visual, gráfico, entre otros que integran el conocimiento tecnológico (Escamilla, 2008).

La manera en que se expresan los estudiantes universitarios a través de la mediación de la tecnología ha cambiado. Dicho rasgo es importante conocerlo y emplearlo en la sociedad digital. Esta competencia se relaciona con el pensamiento crítico y creativo en la presentación de los trabajos académicos y de ensayo, donde el uso y manejo de las TIC funcionó como apoyo para los estudiantes en el acceso y navegación en el aula virtual del *Classroom*, así como la localización de información en distintos formatos en la *web*, que asertivamente identificaron y seleccionaron para enriquecer las redes de conocimiento a partir del pensamiento crítico y creativo (Paul y Elder, 2005). Los

estudiantes de posgrado se involucraron generaron habilidades digitales, permitiendo el desarrollo del trabajo colaborativo entre pares, así como las capacidades de intercambio de experiencia suscitadas en el ámbito laboral junto con el desarrollo de la creatividad para innovar en otros espacios.

Los estudiantes también expresaron que tienen conocimientos básicos en el manejo de programas informáticos, esto quiere decir que se están alfabetizando digitalmente para usar la información en distintos formatos a través de un ordenador (Pink et al., 2019). Las habilidades digitales de los alumnos del posgrado de la UPN 071, también implicó que accedieran a la conexión de *wifi* para utilizar los servicios de videoconferencia en *Google Meet* de manera sincrónica. Se observó que algunos estudiantes accedieron a las plataformas digitales con serias dificultades con el fin de aportar sus reflexiones sobre los contenidos de las materias de procesos de enseñanza y aprendizaje y del Seminario por línea de investigación del posgrado, así como de interactuar con sus compañeros y del asesor académico de manera pausada por las interferencias de señales de *wifi* desde sus lugares de origen.

No obstante, intercambiaron de manera asincrónica información a través del aula virtual *Classroom* que contribuyó al trabajo colaborativo en la generación de nuevos conocimientos virtuales demostrando así, las capacidades cognitivas e intelectuales como inmigrantes digitales.⁹ Ante estos retos, se observa una tendencia que destaca la creación multimedia que favorece la presentación electrónica de información y la subida de archivos en la plataforma del aula virtual *Classroom* (Valencia-Molina et al., 2016). Además, los estudiantes señalaron que también se conectaron desde teléfonos inteligentes

⁹ Se denominan inmigrantes digitales a los estudiantes de posgrado, debido que algunos aún mantienen desventajas que los nativos digitales, es decir, asumen retos en el manejo de la tecnología digital, pero que requieren actualizarse para mejorar sus habilidades digitales.

denominados *Smartphone*, tabletas, *laptops* y otros dispositivos que tuvieron acceso, mismo que están modificando la cultura educativa y forman parte de su vida cotidiana.

b) El desafío de los alumnos en la construcción del conocimiento virtual

Los estudiantes de segundo y tercer semestre del posgrado de las Subsedes de La Trinitaria y Las Margaritas tuvieron como primera aproximación actividades de recuperación de nociones que tienen sobre las competencias digitales que requiere el docente para enfrentar los retos en la enseñanza del siglo XXI (De la Garza, 2011; Criollo, 2018). Esto permitió conocer los saberes de los estudiantes y autoevaluar sus conocimientos. Ante este ejercicio señalaron que es necesario transformar la práctica pedagógica y la importancia de actualizarse en el conocimiento digital para enfrentar los desafíos que demanda la profesión docente en la era digital.

Asimismo, la actividad conllevó a que los alumnos se implicaran en el intercambio de experiencias en *Google Meet* sobre la realidad de su práctica pedagógica. Señalaron el uso de diversas estrategias para activar los conocimientos, la codificación de la información y la organización lógica de los contenidos a aprender. Estos datos permitieron comprender las diversas transformaciones que se viven en el ámbito profesional y personal.

Los estudiantes del segundo semestre de la materia Procesos de enseñanza y aprendizaje de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural de la Subsede de La Trinitaria, se implicaron en una nueva forma de vincularse con sus compañeros y docentes, se enfrentaron a retos que los obligaron a cumplir los trabajos desde sus hogares con recursos mediatizados como son *Classroom* y *Google Meet*. Este curso representó un desafío tanto de los alumnos como de los docentes ya que tuvieron que involucrarse en la actualización del

conocimiento digital (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021).

Este contexto escolar desafiante también mostró una profunda desigualdad de los estudiantes de posgrado que viven en los sectores desfavorecidos en las comunidades indígenas y rurales de los municipios de Las Margaritas y La Trinitaria en Chiapas. Se evidenció una menor competencia y acceso a la sociedad del conocimiento digitalizado. Como refiere Prensky (2010), a pesar de que ambas generaciones: nativos digitales e inmigrantes digitales se distinguen por la aparición, dominio y estrecha relación con lo digital. Cabe mencionar que un nativo digital no necesariamente puede poseer competencias digitales, es decir, existen factores como las desigualdades económicas, culturales, entre otras, respecto a la posibilidad de acceso o acercamiento con la tecnología, mejor conocidos como brecha digital, que resulta un factor determinante para el desarrollo de competencias digitales.

En la materia de *procesos de enseñanza y aprendizaje* los alumnos también hicieron un contraste sobre el desarrollo de la práctica docente a lo largo de los años hasta nuestros tiempos (González, 1993), así como el análisis de las diversas reformas educativas que se gestaron en el sistema educativo mexicano y de Chiapas (Trejo, 2019). Algunos sectores de la población aceptaron los cambios estructurales, en el ámbito de la educación provocó un movimiento magisterial en repudio a los cambios políticos educativo y de los contenidos de los libros de textos gratuitos. Es así, que los estudiantes revisaron y reflexionaron sobre los distintos aspectos en la construcción del conocimiento como eje principal de la enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva constructivista y digital (Florez, 1994). De esta manera construyeron conocimientos a través del análisis y reflexión de diversos documentos teóricos relacionados con la transformación de la práctica docente.

En la construcción del conocimiento, en un entorno digital, los estudiantes mostraron resultados satisfactorios en relación a las

motivaciones que les generó el proceso de desarrollo de cada contenido temático, centrándose la atención en la intervención del asesor y de la mediación de los recursos tecnológicos empleados como diapositivas con imágenes que contribuyeron a la discusión en *Google Meet* sobre distintas temáticas revisadas en la materia de procesos de enseñanza y aprendizaje en segundo semestre de la UPN. Los alumnos asumieron la responsabilidad de compartir sus experiencias acerca de la función educativa en el aula, así como sus reflexiones sobre el cambio de recursos tecnológicos en la política educacional; que a lo largo de la historia se ha cuestionado el quehacer del maestro porque la imagen del mismo varía en cada época histórica (González, 1993).

De igual manera, los estudiantes contrastaron sucesos de su práctica en el desarrollo dinámico del magisterio ante los desafíos de la globalización y digitalización a lo largo de los años. Refirieron que el conocimiento cambia a pasos acelerados provocados por la pandemia del Sars-Cov2, en la que fue preciso acceder a la tecnología y la información para ser competitivo y, en consecuencia, tener una mejor vida en los ámbitos social, laboral y personal (Pérez, s.f.). En este sentido, el docente es un elemento esencial en el progreso educativo porque tiene el compromiso y la responsabilidad de desarrollar competencias en los niños y jóvenes para enfrentar la brecha digital¹⁰. Morales (2013) refiere que la actualidad nos ubica en una perspectiva de enseñanza que eminentemente genera nuevas metodologías de enseñanza, la cual reorienta el quehacer docente.

Con apoyo de presentaciones digitales los estudiantes destacaron sus reflexiones y análisis sobre la importancia de transformar el quehacer educativo, reconociendo el mejoramiento y fortalecimiento de la

10 Este concepto se refiere al proceso de apropiación del uso de las TIC generada a partir de las barreras que limitan la accesibilidad a la información y al conocimiento, así como las exigencias de la globalización y de los patrones de desigualdades socioeconómicas que prevalece en las sociedades marginadas (Eddine, 2015).

equidad social digital a través de la educación universal. Trejo y Martínez (2019) señalan que el desafío en el sistema educativo mexicano es pertinente la reprofesionalización del magisterio para enfrentar los nuevos retos educativos, ya que su intervención en el aprendizaje tiene impacto a lo largo de la vida. En este mismo orden de ideas, los estudiantes mencionaron que también es pertinente la construcción de una nueva carrera docente que incentive las actividades pedagógicas digitales a través de compensaciones económicas (Montiel, 2019).

También refirieron el concepto de evaluación y los límites que esto impone. No obstante, en la sesión virtual realizada en *Google Meet*, argumentaron que el proceso evaluativo debe considerar el contexto y especificidad de cada comunidad educativa. Desde esta mirada la información se puede considerar como equitativa y relevante para la escuela y la comunidad, cuyos resultados orientará la toma de decisiones para determinar la vía adecuada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula escolar (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017; Reza, 2019). En este sentido, se ofrece a las futuras generaciones una sociedad igualitaria, participativa, democrática y pacífica. Estas aportaciones que realizan los alumnos aducen a pensar que comprenden de manera crítica y reflexiva los cambios en la enseñanza virtual.

De igual manera, destacaron que desde la concepción constructivista de la intervención pedagógica se postula que la acción educativa debe incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno, creando condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento sean los más correctos y ricos posibles, donde la mediación pedagógica digital contribuya aprender a aprender las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento (Román, 2011), lo cual reflejan la concepción del aprendizaje constructivista escolar que sitúa la actividad mental en aprendizajes significativos en un ambiente virtual, donde el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; estableciendo redes de significados que enriquecen sus conocimientos del mundo

físico, social y virtual, a la vez, potencia el crecimiento personal (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Los estudiantes también discreparon en la sesión virtual, en el que relataron sus experiencias vinculadas con sus prácticas pedagógicas, en el que resaltaron que los niños no llegan con la mente en blanco a la escuela; sino que poseen características innatas, es decir, llegan con cierta información construida socioculturalmente que les permite sentir, llorar y reír, considerado como punto de encuentro de la cognición. En ese sentido, tiene acercamiento con el postulado que afirma que el lenguaje es la herramienta adecuada para acceder al pensamiento que conlleva a una reflexión consciente (Vygotsky, 1995).

El grupo de estudiantes del tercer semestre que cursaron la materia de Seminario por línea de investigación en la subsección de Las Margaritas, fueron capaces de contribuir a la solución de problemáticas que prevalecen en los centros escolares a partir del análisis de la revisión documental. Por lo que, las asesorías virtuales los indujeron a experimentar e implementar proyectos de investigación en el grupo escolar que atienden, mismas que les permitió formular alternativas de transformación de la práctica docente a través de propuestas concretas generadas desde la investigación en el contexto comunitario y áulico.

Esta materia permitió que los alumnos se implicaran en la revisión de diversos contenidos que conforman la materia, los cuales son esenciales para el desarrollo de la profesión docente en relación a la implementación de metodologías de investigación en el aula. Esta actividad contribuyó a la reflexión sobre su práctica pedagógica para comprender la complejidad de tareas y compromisos que asume el profesorado en el aula escolar (Roget, 2013).

El debate que se generó en *Google Meet* consolidó la idea de la importancia de la indagación a partir del razonamiento deductivo e inductivo en las ciencias sociales y del contexto escolar (Dávila, 2006). A partir de este análisis intercambiaron sus opiniones de manera virtual

basándose en las experiencias docentes, lo que permitió que la propia experiencia se convierte en objeto de reflexión y análisis.

Así mismo, entendieron que el aprendizaje en el salón es un proceso que se da en forma de espiral y de manera cíclica, ya que cada etapa escolar constituye la base para la apropiación de nuevos conceptos. Según Roget (2013) este modelo experiencial es denominado modelo de Kolb¹¹, que intervienen cuatro habilidades fundamentales: la práctica concreta, la observación de la acción, la conceptualización abstracta y la experiencia activa. Estas concepciones ponen de manifiesto las dimensiones de la experiencia vivencial, donde el individuo se apropia del conocimiento y las experiencias que de ella se generen.

La profesionalización de los estudiantes en el posgrado de la UPN 071 ha adquirido especial relevancia, ya que asumieron la responsabilidad de compartir sus reflexiones en *Classroom* y *Google Meet* acerca de las concepciones epistémicas y las formas de hacer ciencia (Sandoval y Sandoval, 2021). Asimismo, conocieron y resaltaron durante el curso lo que comprendieron en relación a la aplicación del diario de clase como instrumento de recolección de información para reflexionar e interpretar el quehacer educativo, en consecuencia, la resignificación del trabajo pedagógico digital (Zabalza, 2004). En tal sentido, el asesor de grupo reforzó la idea que en el diario del profesor se registran las impresiones sobre los eventos que van sucediendo en el proceso educativo y permite acceder a su mundo personal; ya que se plasman también los propios dilemas del quehacer educativo, que posteriormente permiten hacer reajustes en los procesos didácticos y del desarrollo profesional.

11 Es un estilo de aprendizaje en la educación virtual que se basa en la propia experiencia de los estudiantes para la apropiación del conocimiento, que considera diversas habilidades cognitivas como la imaginación, la formulación de ideas, el razonamiento reflexivo, así como la solución de problemas, la generación de nuevos conceptos y la realización de actividades planeadas (Romero, Salinas y Mortera, 2010).

La revisión de diversas literaturas académicas que realizaron los estudiantes durante el curso de *Seminario por Línea de Investigación*, sobre los paradigmas y técnicas de investigación comprendieron que debe ser contextualizada desde la perspectiva cualitativa para describir e interpretar las dimensiones sociales que se genera en el contexto escolar, donde el investigador participe en las actividades de los alumnos para identificar los datos blandos y datos duros (Brubacher, Case y Reagan, 2013). Es así que debatieron desde el *Google Meet* como el empleo del método científico contribuye a probar de manera rigurosa las ideas sobre el trabajo pedagógico del docente. Asimismo, a lo largo de la sesión virtual fueron propiciando mayor participación de los estudiantes con argumentos críticos y analíticos, en la cual hicieron énfasis que la construcción del conocimiento implica vincular las posturas epistémicas racional-deductivo centrado en el mundo de las ideas. De tal manera, comprendieron que la investigación cualitativa como metodología para analizar y generar conocimiento se desarrolla mediante la observación participante, la interpretación y las relaciones implícitas y explícitas del conocimiento.

c) Las estrategias académicas y la evaluación desde la plataforma virtual

Los cambios que se están produciendo inciden en la redefinición de la labor docente en la educación superior, ya que los alumnos obtienen información en distintas fuentes y vías como la radio, televisión, *internet* y otros medios de comunicación. El acceso a la sociedad del conocimiento implica que el alumnado desarrolle actividades apropiadas, de manera que puedan construir un conocimiento eficaz alineados a la innovación pedagógica digital para modernizar y mejorar la calidad en el aprendizaje (Careaga y Avendaño, 2007).

La innovación tecnológica en tiempo de pandemia exigió que la universidad UPN 071 se recurriera en el uso de *Google Meet* y *Classroom* para ayudar a la construcción del conocimiento con los estudiantes de posgrado como recursos que permiten generar habilidades cognitivas (Mendoza y Mamani, 2012).

Durante el curso de la materia procesos de enseñanza y aprendizaje, así como del seminario por *línea de* investigación se emplearon diversas estrategias digitales para la aprehensión del conocimiento como los organizadores gráficos (esquemas mentales), resúmenes, síntesis y ensayos que realizaron en un procesador de texto, debates desde *Google Meet*, entre otros como las diapositivas electrónicas que sirvieron para las representaciones visuales en las exposiciones de los estudiantes de las Subsedes de La Trinitaria y Las Margaritas, Chiapas (Pimienta, 2012). También contribuyó a enriquecer competencias cognitivas para la movilización de los conocimientos y el aprendizaje significativo. Las estrategias que se aluden son solo algunas, existen muchas que están a disposición de los docentes y pueden apropiarse para el desarrollo de situaciones didácticas en las escuelas de las zonas escolares.

Además, se consideraron los conocimientos que ya poseen los estudiantes de posgrado como punto de partida del asesor para encaminarlos hacia la generación de nuevos conocimientos mediatizada en la plataforma de *Classroom* y *Google Meet*, misma que sirvió para complementar la información en los esquemas mentales del alumnado en referencia. También argumentaron que fue de suma importancia las actividades introductorias de cada sesión virtual, ya que permitió la creación de una apropiada situación motivacional de inicio de las actividades académicas, que luego conllevó a la discusión de contenidos de las materias. Asimismo, los estudiantes contrastaron el quehacer educativo con lo que ocurre en posgrado en un ambiente virtual, donde muchas veces se aplican estrategias en el aula escolar de manera

inconsciente como la lluvia de ideas, juegos de palabras y otros que permiten reflexionar y compartir conocimientos sobre un tema determinado (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Con la finalidad de alcanzar los propósitos del curso del segundo y tercer semestre de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural los alumnos asistieron a las sesiones virtuales con el compromiso y participación decidida en la discusión de las temáticas en el *Google Meet*; así como la entrega de los trabajos digitales en *Classroom* que se organizó en un e-portafolio de evidencias didácticas. Estos criterios son los que se tomaron en consideración como parte de los trabajos académicos para la evaluación y la asignación numérica de la calificación en las materias aludidas. También se calificó la postura crítica de los estudiantes en las exposiciones de las temáticas asignadas.

Ambos cursos concluyeron con un trabajo de ensayo en forma reflexiva crítica que representó el esfuerzo individual del aprendizaje virtual, lo cual implicó el compromiso de sistematizar las experiencias vivenciadas en el grupo escolar que atienden. Demostró la complejidad en los argumentos y contraargumentos que reflejó debilidades en la redacción académica, claridad y coherencia del texto académico. Además, de la postura crítica que realizaron los estudiantes y las conexiones entre las teorías revisadas en las sesiones virtuales. También evidenciaron que es necesario fortalecer el uso adecuado de las recomendaciones de la Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association, APA*) en las citas narrativas, parentéticas, parafraseo y otros criterios establecidos en el manual de APA.

Conclusiones

Con este estudio demostramos la importancia de repensar la educación en función de la sociedad del conocimiento. Los cambios vertiginosos de la tecnología obligan a desarrollar de manera convergente las prácticas pedagógicas de los asesores académicos mediatizadas con la informática, las telecomunicaciones y los medios de comunicaciones como la *internet*. Esta tendencia exige a los estudiantes de posgrado alfabetizarse digitalmente como nuevas técnicas y estrategias en el salón para favorecer la lectura y escritura virtual. En tal sentido, también contribuye a generar redes de trabajo colaborativo donde prevalezca la actitud cooperativa entre el docente y la comunidad educativa para responder a los intereses y las necesidades pedagógicas digitales de los estudiantes universitario.

El papel del docente en las subsedes de La Trinitaria y Las Margaritas de la UPN 071 fue trascendental para encaminar a los estudiantes en la construcción de programas informáticos y en el uso de plataformas digitales de *Classroom* y *Google Meet*. Observamos que los estudiantes tienen habilidades del entorno digital ya que utilizan en la vida cotidiana los dispositivos electrónicos, en particular, *laptop* y teléfono móvil como herramienta en la construcción del conocimiento académico virtual.

No obstante, se percibe que, en los estudiantes y asesores académicos universitarios denominados inmigrantes digitales de la Unidad 071 UPN, es necesario que se impliquen a la cultura digital para integrar en la práctica educativa las transformaciones de fondo y de forma en la enseñanza-aprendizaje digitalizada. La investigación también demuestra que la propia universidad históricamente ha experimentado serias dificultades en cuanto a infraestructura y equipamiento tecnológico para el acceso a la información globalizada a la sociedad del

conocimiento. Esta falta de política educativa digital conlleva de manera adversa a cumplir de manera satisfactoria las tareas académicas de los asesores y estudiantes.

En el trabajo de reflexión y análisis de los contenidos de las materias revisadas en las sesiones de actividades pedagógicas identificamos que los estudiantes comprenden lo que leen y argumentan con postura crítica sus opiniones. Sin embargo, al construir textos académicos se observan dificultades en la articulación de las ideas, la falta de ortografía y el orden de las palabras, mismas que se superaron de manera paulatina con el acompañamiento de los asesores. Finalmente, la experiencia vivenciada en un ambiente virtual de trabajo académico constituye un referente para otros estudios afines que denota la profesionalización de estudiantes de posgrado a partir de procesos de construcción del conocimiento digital en Chiapas, México y el mundo contemporáneo.

Referencias

- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, (3), 72-92. <https://atheneadigital.net/article/view/n3-ardevo-bertran-callen-et-al>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). Instituciones de Educación Superior. <http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/>
- Bastiani, G. J. y López, G. M. (2019). Profesionalización del profesorado indígena. Retos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, de Chiapas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 163-185. <https://doi.org/10.19053/01227238.10116>
- Bastiani, G. J. y López, G. M. M. (2020). Las competencias para la investigación: los estudiantes y sus procesos de titulación en dos universidades públicas

- con enfoque intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 30 (enero-junio, 2020), 108-128. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi30.2684>
- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2013). *Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedisa.
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (1), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutech.1996.1.576>
- Careaga, M. y Avendaño, V. A. (2007). Estándares y competencias TIC para la formación inicial de profesores. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (12), 93-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117030005>
- Castell, M. (1999). *La era de la información. Economía. Sociedad y Cultura*, Vol 1. La sociedad red. Alianza Editorial.
- Castrillón-Estrada, J. A., García, D. J. C., Anaya, T. M., Rodríguez, B. D., de la Rosa, B. D. y Caballero-Uribe, C. V. (2008). Bases de datos, motores de búsqueda e índices temáticos: herramientas fundamentales para el ejercicio médico. *Salud Uninorte*, 24(1), 95-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81724111>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Tecnologías digitales para un nuevo futuro*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46816/1/S2000961_es.pdf
- Cortes, T. F., Silva, J. D., Muñoz, M. D. y Lizondo, V. R. (2021). Análisis de la Implementación del Teletrabajo durante la pandemia del COVID-19. *Revista Pensamiento Académico*, 4(1), 93-111. <https://doi.org/10.33264/rpa.202101-07>
- Criollo, V. M. I. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>
- Dávila, N. G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>
- De la Garza, S. G. (2011). Competencias docentes en el siglo XXI. *Pálido de Luz*. <http://palido.deluz.mx/articulos/257>

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Constructivismo y aprendizaje significativo. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 23-62). McGraw-Hill.
- Eddine, T. D. (2015). Brecha digital y perfiles de uso de las TIC en México: Un estudio exploratorio con microdatos. *Culturales*, 3(1), 167-200. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v3n1/v3n1a6.pdf>
- Escamilla, A. (2008). Las Competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Gráo.
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. A. y Río, C. (2020). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de cardiología de México*, 90(Supl. 1), 7-14. <https://doi.org/10.24875/acm.m20000064>
- Fajardo, I., Villalta, E. y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales?: relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de psicología*, 32(1), 89-97. DOI: <https://doi.org/10.6018/anale-sps.32.1.185571>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Florez, O. R. (1994). Constructivismo pedagógico y enseñanza por procesos. En *Hacia una pedagogía del conocimiento* (pp. 234-253). McGraw-Hill.
- Forero, C. M. (2010). La investigación en el aula como estrategia de acción docente. Aproximación desde el paradigma cualitativo. *Revista Docencia Universitaria*, 11, 13-54. <https://core.ac.uk/download/pdf/230237516.pdf>
- González, P. T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (16), 135-144.
- Kraus, G., Formichella, M. M. y Alderete, M. V. (2019). El uso del Google Classroom como complemento de la capacitación presencial a docentes de nivel primario. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (24), 79-90. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592019000200010
- Martínez, J., López, G. y Guevara, I. A. (2017). *La competencia digital y el aprendizaje actual en el nivel superior. Un estudio en la facultad de idiomas de la Universidad Veracruzana Campus Xalapa*. Editorial Académica Española.

- Mendoza, Y. L. y Mamani, J. E. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano-puno 2012. *comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845035006>
- Mérida, M. Y. y Acuña, G. L. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Monroy, A., Hernández, I. y Jiménez, M. (2018). Aulas digitales en la educación superior: caso México. *Formación Universitaria*, 11(5), 93-104. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v11n5/0718-5006-formuniv-11-05-00093.pdf>
- Montejo, O., Orantes, S. J. y Bastiani, J. (2020). *El diseño tecnopedagógico de un objeto digital para enseñanza y aprendizaje del ch'ol en la Universidad Intercultural de Chiapas*. Ediciones Navarra/Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Intercultural de Chiapas/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Montiel, G. (2019). Construyendo la carrera docente en México. En Trejo, C. J. H. (Coord.) *Apuntes para una nueva reforma educativa* (pp. 200-217). CRESUR.
- Morales, V. G. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443008.pdf>
- Orellana, D. M. y Sánchez, M. C. (2007). Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 6-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017309002.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización Internacional del Trabajo (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella. Guía práctica*. https://www.ilo.org/wcms-sp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf

- Paul, R. y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/una_guia_para_los_educadores_en_los_estandares_de_competencia_para_el_pensamiento_critico.pdf
- Pérez, M. A. (s.f). *Papel y visión social del magisterio en la historia de México*. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/06/mendez-papel-y-visic3b3n-social.pdf>
- Pérez, S. G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pimienta, P. J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital: principios y práctica*. Morata.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Recuperado en [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. UDUAL.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. SEP/INEE.
- Restrepo, G. B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-55.
- Reza, J. J. (2019). Evaluación educativa y equidad social. En Trejo, C. J. H. (Coord.) *Apuntes para una nueva reforma educativa* (pp. 218-243). CRESUR.
- Rodríguez, I. (2015). La importancia de las competencias digitales de los docentes, en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-12. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/484>
- Roget, A. D. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M. y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>

- Román, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Editorial Conocimiento, S.A.
- Romero, L. N., Salinas, V. y Mortera, F. J. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820841007.pdf>
- Sandoval, E. y Sandoval, M. (2021). *Introducción a la epistemología de las ciencias sociales. Reflexiones sobre la pedagogía, la psicología y el psicoanálisis*. Editorial CEPOB.
- SEP (2019). Acerca de la UPN. <https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn>
- Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Trejo, J. H. (Coord.) (2019). *Apuntes para una nueva reforma educativa*. CRESUR.
- Trejo, J. H. y Martínez, M. (2019). Reflexiones y rutas para la (re)profesionalización del magisterio. En Trejo, J. H. (Coord.) *Apuntes para una nueva reforma educativa* (pp. 174-199). CRESUR.
- Universidad Pedagógica Nacional (2018). Acuerdo que reforma y adiciona el Reglamento General para Estudios de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. En *Gaceta UPN Número 131* (pp. 1-20). Órgano Informativo Oficial de la Universidad Pedagógica Nacional
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A. y Chávez-Vescance, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/estandares-tic-javeriana-unesco.pdf>
- Vygotsky, S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Semblanza de personas autoras



María Minerva López García
ORCID: 0000-0003-0629-2684
Universidad Autónoma de Chiapas
correo electrónico: minerva@unach.mx

Licenciada en Psicología de la Universidad Veracruzana, Maestra en Educación Superior de la Universidad Autónoma de Chiapas y Doctora en Educación de la Universidad del Sur. Docente de tiempo completo de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas. Perfil PRODEP. Hasta 2023, líder del Cuerpo Académico Educación, Diversidad y Desarrollo Sustentable. Miembro Honorífico del Sistema Estatal de Investigadores y Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores.

Ha cultivado la línea de Educación en y para la Diversidad. Responsable de proyectos de investigadores registrados ante la Dirección General de Investigación y Posgrado, con resultados publicados en artículos de revistas arbitradas, libros y capítulos de libros. Recientemente su interés ha estado en el análisis de los procesos de Educación Inclusiva. Ha participado en congresos con ambas líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento.



Dra. Marisol de Jesús Mancilla Gallardo
ORCID: 0000-0001-5344-9686
Universidad Autónoma de Chiapas
correo: marisol.gallardo@unach.mx

Licenciada en psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Maestra en Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios Universitarios. Doctorado en educación del Instituto de Estudios Universitarios. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Humanidades Campus, VI, de la UNACH. Reconocimiento de la Secretaría de Educación con Perfil PRODEP. Integrante del cuerpo académico, Educación, Diversidad y Desarrollo sustentable. Ha sido responsable de Proyectos de investigación registrados ante la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha publicado libros como autora y coautora. Sus líneas de investigación están relacionadas con inteligencia emocional, estrés académico, factores psicoemocionales y cognitivos en el aprendizaje y el adulto mayor.



Rita Virginia Ramos Castro
ORCID: 0000-0000-7896-3857
Universidad Autónoma de Chiapas
correo: correo: rvramos@unach.mx

Realizó estudios de doctorado en Educación, en el Instituto de Estudios Universitarios, Campus Tuxtla, Maestría en Educación Superior, en la Facultad de Humanidades Campus VI., (UNACH), estudió la Licenciada en Pedagogía, labora como Profesora de tiempo completo de Licenciaturas y en posgrado de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la UNACH. Cuenta con reconocimiento de Perfil deseable (PRODEP). Secretaria Académica de la Licenciatura en Bibliotecología, Coordinadora de la Especialidad en administración de la Maestría en Educación, consejera Universitaria, consejera técnica, ha publicado diversos libros, capítulos de libro, ponencias en Congresos Nacionales e internacionales, artículos de investigación, realizó una estancia de investigación en la Universidad de Jaén, España, perteneció al Sistema Estatal de Investigadores (SEI). Línea de generación que cultivo: Educación, Diversidad y Desarrollo Sustentable.



Marisol García Cancino

ORCID: [0000-0001-7159-9899](https://orcid.org/0000-0001-7159-9899)

Universidad Autónoma de Chiapas

correo: marisol.garcia@unach.mx

Ingeniera en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Maestra en Administración de Tecnologías de Información por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, Universidad Virtual); y, Candidata a Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora de tiempo completo en programas de licenciatura presencial y en línea, así como en programas de posgrado de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Actualmente, cuenta con el Perfil Deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y es miembro del Sistema Estatal de Investigación en Chiapas (SEI). Cuenta con 22 años de trayectoria en el nivel superior, durante los cuales ha desempeñado funciones de docencia, investigación, gestión y tutoría. Coordinó el proceso de diseño curricular del primer programa de licenciatura en línea: Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNACH y, posteriormente la gestión académica del mismo. Ha publicado diversos libros y artículos de investigación, además de participar en congresos de investigación educativa en el ámbito nacional e internacional en temas relacionados con el uso de las tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación, enfatizados especialmente en educación virtual y competencias digitales en contextos de educación superior universitaria. Actualmente, coordina el diseño curricular del programa de maestría en Educación y Tecnología en la Facultad de Humanidades, Campus VI de la UNACH y se encuentra colaborando en grupos de investigación interdisciplinaria.



Dra. Elisa Gutiérrez Gordillo
ORCID: 0000-0002-75764684
Universidad Autónoma de Chiapas

Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas, Maestría en Administración de la Educación Superior y Doctorado en Educación. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas desde el año 2000 en las Licenciaturas en Pedagogía y Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación y en las maestrías en Estudios Culturales, Psicopedagogía y Educación Superior. Integrante del Cuerpo Académico Educación, Diversidad y Desarrollo Sustentable. Ha dirigido y participado como colaboradora de varios proyectos de investigación y extensión. Reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública al Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Ha participado como ponente en varios congresos nacionales e internacionales, como árbitro de publicaciones en diversas revistas y es autora de varios libros y artículos

Colabora en programas educativos de posgrado en diversas instituciones y en las maestrías de Educación y Administración en políticas públicas en el Instituto de Administración Pública desde el año 2018.



José Felipe Reboredo Santes
Orcid: 0000-0002-0813-1246
Universidad Veracruzana.
correo: reboredo60988@hotmail.com

Licenciatura en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa México. Maestría en Psicología para Desarrollo Comunitaria por la Universidad Veracruzana. Doctorado en Educación por Instituto Veracruzano de Estudios Superiores. Especialidad en Terapia Familiar Breve por el Centro de Atención Psicológica la a Familia A.C. Docente en la Unidad Regional 303 de la Universidad Pedagógica Nacional en Poza Rica Ver., en la Licenciatura en Psicología Educativa y en la Maestría de Educación Básica. Docente Facultad de Psicología en la Región Poza Rica Tuxpan de la Universidad Veracruzana. Docente en la Universidad del Golfo de México campus Poza Rica en la Licenciatura en Psicología Educativa y en la Maestría de Educación Básica.



Dra. Olivia Jalima Vega Corany.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5073-4593>

Universidad Veracruzana

correo: ovega@uv.mx

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, con especialidad en Educación y Derechos Humanos por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo por la Universidad Pedagógica Veracruzana y Doctorado en Educación por la Universidad IVES. Actualmente profesora de tiempo completo en la Facultad de Psicología región Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Miembro del núcleo del Cuerpo Académico “Educación, Violencia y Comportamiento Sustentable”, coordinadora de Academia del Área Clínica, colaboradora del Centro Centinela de la región Poza Rica, colaboradora del CENDHIU región Xalapa. Participante de la Estrategia Nacional contra las adicciones a través de Clubes por la Paz, colaboradora de la cátedra Mahtama Gandhi. Ha impartido conferencias y talleres a jóvenes en las siguientes temáticas: Sexualidad Responsable, Inteligencia emocional, Relaciones de noviazgo, violencia en el noviazgo, comunicación asertiva, educación socioemocional, toma de decisiones, autoestima, manejo de emociones, vida saludable, gestión del aprendizaje sustentable, vivir en la sustentabilidad. Desde hace 17 años ha impartido cursos a nivel licenciatura en la Facultad de Psicología y en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana, en la Licenciatura en Educación y Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. En maestría ha sido profesora del programa educativo

Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo en la Universidad Pedagógica Veracruzana y en la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional. Las líneas de investigación que desarrolla se centran en: la violencia, los procesos educativos y la sustentabilidad.



Dr. José Arturo Jardinez Hernández

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1555-621X>

Universidad Veracruzana

Correo: jjardinez@uv.mx

Profesor de la Facultad de Psicología región Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico “Educación, Violencia y Comportamiento Sustentable”. Licenciatura en Psicología. Maestría en Educación especial con enfoque inclusivo. Doctorado en educación. Docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Asesor Técnico Pedagógico en Educación Especial. Se ha desempeñado como profesor del programa educativo en Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo y en la Maestría en Educación Básica, Especialidad en enseñanza y aprendizaje de la Historia. Las líneas de investigación que desarrolla se centran en: la violencia, los procesos educativos y de inclusión, género y sustentabilidad.



Dra. Diana Lizbeth Ruiz Rincón.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0612-0332>

Universidad Autónoma de Chiapas.

correo: diana.ruiz@unach.mx

Doctora en Filosofía por la Universidad de Salamanca (España); Doctora en Estudios Regionales, Maestra en Educación y Especialista en Procesos Culturales Lecto-Escritores por la Universidad Autónoma de Chiapas (México); y Licenciada en Filosofía por la Universidad de Guadalajara (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1; Miembro del Sistema Estatal de Investigadores (ITCI-ECH) Categoría VI “Investigadora Humanística, Científica y Tecnóloga Honorífica”. Realizó una Estancia Posdoctoral (2021-2022) para el programa de Estancias Posdoctorales por México del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología en la Universidad de Guadalajara, con el proyecto: “Modelo argumental para la comunicación hospitalaria en el ámbito de la deliberación bioética”. Líder del Grupo Colegiado de Investigación: “Filosofía, Información y Conocimiento”, registrado y vigente ante la Dirección General de Investigación y Posgrado de la UNACH. Docente de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Chiapas desde el 2012, es autora de más de una veintena de artículos, reseñas, capítulos de libro y libros; destacándose sus aportes en los ámbitos de la lógica, argumentación, bioética, filosofía de la ciencias y humanidades digitales. Fundadora y directora general del Instituto de Capacitación y Formación Estratégica Integral, S.C.; Miembro fundadora de la asociación filosófica del sureste de México A.C.; fundadora de Miscelánea Filosófica $\alpha\pi\chi\eta$ revista electrónica, perteneciente a la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Facultad de Humanidades, UNACH.



Mtra. Giselle Paulina Domínguez Pérez.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7172-2604>

Universidad Autónoma de Chiapas.

correo: paulinagisselle.dominguez@unach.mx

Estudiante del Doctorado en Tecnología Educativa; Maestra en Estudios Culturales y Licenciada en Comunicación por la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente de la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación desde el 2021. Autora de diversos artículos arbitrados y dictaminados en revistas indexadas como: *Miscelánea Filosófica αρχή* revista electrónica, y *Sincronía*. Bajo las temáticas de: Estudios Culturales, narrativas de resistencia y deliberación bioética. Colaboradora del Grupo Colegiado de Investigación: “Filosofía, Información y Conocimiento”, registrado y vigente ante la Dirección General de Investigación y Posgrado de la UNACH. Colaboró en el proyecto financiado por el ICTI en 2022, titulado “Formación Bioética para Infancias, en contextos plurales, multiculturales y democráticos”.



Dra. Verónica Concepción Castellanos León
ORCID: 0000-0003-3670-5988
Universidad Autónoma de Chiapas
correo: verónica.castellanos@unach.mx

Licenciatura en Derecho y Pedagogía, Maestría en Administración con formación en Organizaciones, Doctorado en Estudios Organizacionales, Especialidad en política y gestión educativa. Docente de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas desde 1998. Integrante del Grupo Colegiado de Investigación “Educación, Género y Tecnologías de la Información y Comunicación”. Su producción científica académica se centra en temáticas de Estudios de género, Violencia escolar y Estudios organizacionales principalmente, colabora en proyectos de investigación sobre educación con perspectiva de género, violencia escolar, Derechos Humanos y estudios organizacionales.



Mtra. Ileana del Carmen Carrillo González
ID ORCID: 0009-0005-4137-4919
Universidad Autónoma de Chiapas
correo: carrillo@unach.mx

Doctorante en Educación, Maestra en Educación, Licenciada en Bibliotecología. Fue Coordinadora de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (1996-1998). Coordinadora del Centro de Información en la Universidad del Valle de México, Campus Tuxtla (1999-2001). Coordinadora del Departamento de Desarrollo de Colecciones en la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas (2001-2006) y Coordinadora Académica de la Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de Información de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la UNACH (2013-2015)

Se desempeña como Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas en las Licenciaturas de Bibliotecología y Gestión de Información, Pedagogía y Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación en modalidad a distancia (2001 a la fecha).

Miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia e Integrante del Grupo Colegiado de Investigación: Educación, Género y Tecnologías de Información y Comunicación en donde ha publicado sobre violencia escolar y los estudios de género, así como del área de la Bibliotecología en temas como la Formación de usuarios, Desarrollo de Colecciones y Alfabetización Informacional, y en las áreas de Tecnologías con El Uso del B-learning, Literacidad Electrónica y Violencia Digital.



Mtro. Luis Salvador Aguilar López
ORCID: 0000-0001-8358-1661
Universidad Autónoma de Chiapas.
correo: Luis.salvador@unach.mx

Licenciado en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación Universidad Autónoma de Chiapas, Especialista en Procesos Culturales Lecto-Escritores Universidad Autónoma de Chiapas. Maestro en Educación Basada en Competencias Universidad del Valle de México. Profesor de tiempo parcial de la Universidad Autónoma de Chiapas en la línea de Tecnologías Aplicadas a la Educación. Integrante del cuerpo colegiado Género, Educación y TIC. Ha sido colaborador en proyectos de investigación y ha publicado artículos y capítulos de libros relacionados con la Línea: Educación mediada por Tecnologías.



Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima
ORCID: 0000-0001-8383-5510.
Universidad Autónoma de Chiapas
correo: vivian.mazariegos@unach.mx

Docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH. Cuenta con Posdoctorado en Desarrollo Humano y Doctorado en Educación. Docente de la Licenciatura en enseñanza del inglés y maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN). Miembro del C. A “Desarrollo Profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas” y del Núcleo Académico Básico de la MADILEN. Coordinadora del programa MADILEN adscrito a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Directora de Posgrado de la UNACH. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) y del Sistema Nacional de Investigadores SNI. Desarrolla la línea de investigación, Didáctica de Lenguas, una LGAC de la maestría: en Didáctica de las Lenguas avalado por CONAHCYT en el padrón de Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Miembro de comité editorial de la Facultad de Lenguas Tuxtla.



Dr. José Bastiani Gómez
ORCID: 0000-0001-7184-4508
Universidad Intercultural de Chiapas
bastianijose14@hotmail.com

Realizó estudios de Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) y cursó estudios de Maestría en Educación Indígena en la Facultad de Humanidades, Campus VI, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Sede Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México y estudió la licenciatura en Sociología en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Actualmente, labora como profesor-investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas, (UNICH). Perfil PRODEP. Ha publicado artículos en revistas arbitradas e indexadas sobre educación indígena y educación intercultural, comprensión lectora, conocimientos de la cultura Ch'ol, entre otros. Además, realiza investigaciones bajo la Línea de Generación y Aplicación de Conocimientos (LGAC) de educación intercultural sobre procesos inherentes a la educación de los pueblos originarios de Chiapas con especial interés al grupo Ch'ol que se localiza en la Región Norte de Chiapas, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, Nivel I y evaluador nacional y estatal, desde el año 2013 a la fecha.



Mtra. Silvia Biviana Moshan Álvarez
ORCID. 0009-0005-0235-5870
Secretaría de Educación Federalizada
correo: victoriabivi@gmail.com

Licenciada en Educación Preescolar Para el Medio Indígena y Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 en Chiapas. Actualmente, labora como profesora frente a grupo en el Jardín de Niñas y Niños Juan Amos Comenio de la localidad de Kotonte del municipio de San Juan Chamula, Chiapas. Y tiene como temas de interés académico: interculturalidad, educación y evaluación.



Mtro. Óscar Montejo Cruz
ORCID: 0000-0003-4260-5852
Secretaría de Educación Federalizada
montecruz.racso@gmail.com

Actualmente es Doctorante en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Realizó la Maestría en Didáctica de Las Lenguas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez y cursó Ingeniería en Sistemas Computaciones en el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas. Ha sido tutor virtual en el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP). Fue asesor de diversos diplomados con reconocimiento del CONAHCyT. Ha impartido cursos a docentes de educación básica primaria en la región ch'ol. También ha sido profesor de asignatura de lengua ch'ol en educación superior. Ha participado en ponencias y foros nacionales. También ha colaborado como asesor académico en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez y es profesor de educación primaria bilingüe. Perteneció al Sistema Estatal de Investigadores (SEI). Cuenta con publicaciones de libros, capítulos de libros y artículos científicos en revistas indexadas. Sus líneas de investigación se enfocan acerca de la enseñanza de lenguas originarias, tecnología educativa y saberes ambientales.



Mtra. Flor de Elsy Alvarez Suliano
ORCID: 0009-0005-3199-409X
Secretaría de Educación Federalizada
yareni.haz87@gmail.com

Actualmente es Doctorante en Desarrollo Educativo en el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP). Realizó la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez y cursó la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena, en la misma casa de estudios. Es directora técnica en un Centro de Educación Preescolar. Ha sido tutora virtual en el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP). Fue Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de educación preescolar en la Subsecretaría de Educación Federalizada. Ha impartido cursos a docentes de educación básica preescolar a nivel estatal. Cuenta con una publicación de capítulo de libro denominada: La función directiva en tiempos de pandemia en un centro de educación preescolar indígena en Chiapas, México.



Dra. Yannett Fabiola López Gutiérrez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3921-5642>

Universidad Autónoma de Chiapas

correo: yannett.gutierrez@unach.mx

Profesora de asignatura de la Facultad de Humanidades Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Integrante del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Chiapas; líder del Grupo Colegiado de Investigación Transversalidad educativa de la UNACH, y miembro de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (Redmiie). Egresada de la Licenciatura en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH); realizó estudios de Maestría en Psicopedagogía en la UNACH; tiene grado de Doctora en Estudios Regionales por la UNACH, inscrito al PNP-CONACYT, donde elaboró la tesis Experiencias de profesores Universitarios en el diseño de dos planes de estudios por competencias. Las líneas de investigación y docencia que ha desarrollado han sido la Investigación de la Investigación Educativa, Diseño Curricular e instruccional, Educación por Competencias, y en específico, Formación Docente. Es autora y ha publicado artículos en revistas educativas mexicanas, ponencias presentadas en congresos nacionales e internacionales. Actualmente desarrolla un proyecto a nivel nacional sobre los Estados del Conocimiento de la Investigación de la Investigación Educativa en México 2012-2021; además del proyecto Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en Chiapas 2012-2021, en colaboración con la Redmiie y el

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha participado en proyectos a nivel nacional y estatal como el diseño del Plan de Estudios del Diplomado de Evaluación por Competencias de la Universidad Digital del Estado de México; además de ser diseñadora Curricular del mismo diplomado. Diseñadora de cursos de formación docente en el estado Chiapas, en colaboración con la Coordinación Estatal de Formación Continua de la SEP de Chiapas y UNACH; de la misma manera, con la Universidad Politécnica de Chiapas. Respecto al ámbito de la administración y gestión educativa, ha sido Coordinadora de Investigación y Posgrado; Coordinadora de la Lic. en Pedagogía y actualmente, Encargada de Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Esta obra se terminó de editar en marzo del 2024
Universidad Autónoma de Chiapas

