



DIVERSIDAD INCLUSIVA EDUCATIVA

¿CÓMO TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE PARA LA EQUIDAD?

Personas Coordinadoras: **Ariadna Hernández Rivera,**
Fernando Paúl Pulgarín Chiriboga,
Marcela Ibarra Mateos

Serie Diversidad Inclusiva – VOLUMEN 2

DIVERSIDAD INCLUSIVA EDUCATIVA

¿CÓMO TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE PARA LA EQUIDAD?

Personas Coordinadoras:

Ariadna Hernández Rivera

Fernando Paúl Pulgarín Chiriboga

Marcela Ibarra Mateos

Coedición interinstitucional:

Instituto Superior Tecnológico de la Economía Social, Popular y Solidaria (ISTEPS) Calle Juan Montalvo 7-49 y Presidente Córdova, Cuenca, Ecuador.

www.isteps.edu.ec

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) 4 Sur 104, Centro Histórico, C.P. 72000 Puebla, Puebla, México. www.buap.mx

Universidad Iberoamericana Puebla Blvd. del Niño Poblano No. 2901, Unidad Territorial Atlixcáyotl, C.P. 72820 San Andrés Cholula, Puebla, México.

www.iberopuebla.mx

Primera edición: 2026.

D.R. © [2026] Instituto Superior Tecnológico de la Economía Social, Popular y Solidaria. D.R. © [2026] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

D.R. © [2026] Universidad Iberoamericana Puebla.

ISBN Volumen 2: 978-9942-609-77-9

Revisión por pares: Para su publicación esta obra fue aprobada por el sistema de “revisión por pares académicos bajo el sistema de doble ciego”. Los juicios expresados son responsabilidad de los autores.

El presente libro cumple con los criterios de calidad, se ha constatado con Turnitin que los capítulos presentados son inéditos. Con la finalidad de mantener un nivel de exigencia muy elevado en cuanto a la calidad de los contenidos, siempre desde el enfoque de excelencia científica, se verifica que los procesos de revisión de cada uno de los capítulos aquí presentados se han realizado bajo el principio de la revisión arbitral por pares a doble ciego por un Comité Científico Internacional.

Aviso legal: Queda prohibida la reproducción parcial o total de los contenidos de esta obra, por cualquier medio mecánico, electrónico, fotocopia o sistema de recuperación de información, sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. El contenido de los capítulos es responsabilidad exclusiva de sus autores y no refleja necesariamente la postura institucional de las universidades coeditoras.

Diseño de portada: David Josué Urgilés Morocho


Producción Editorial:

Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Ecuador - BINARIO

Corrección de estilo: Sherline Chirinos

Diagramación: Greguis Reolón Ríos

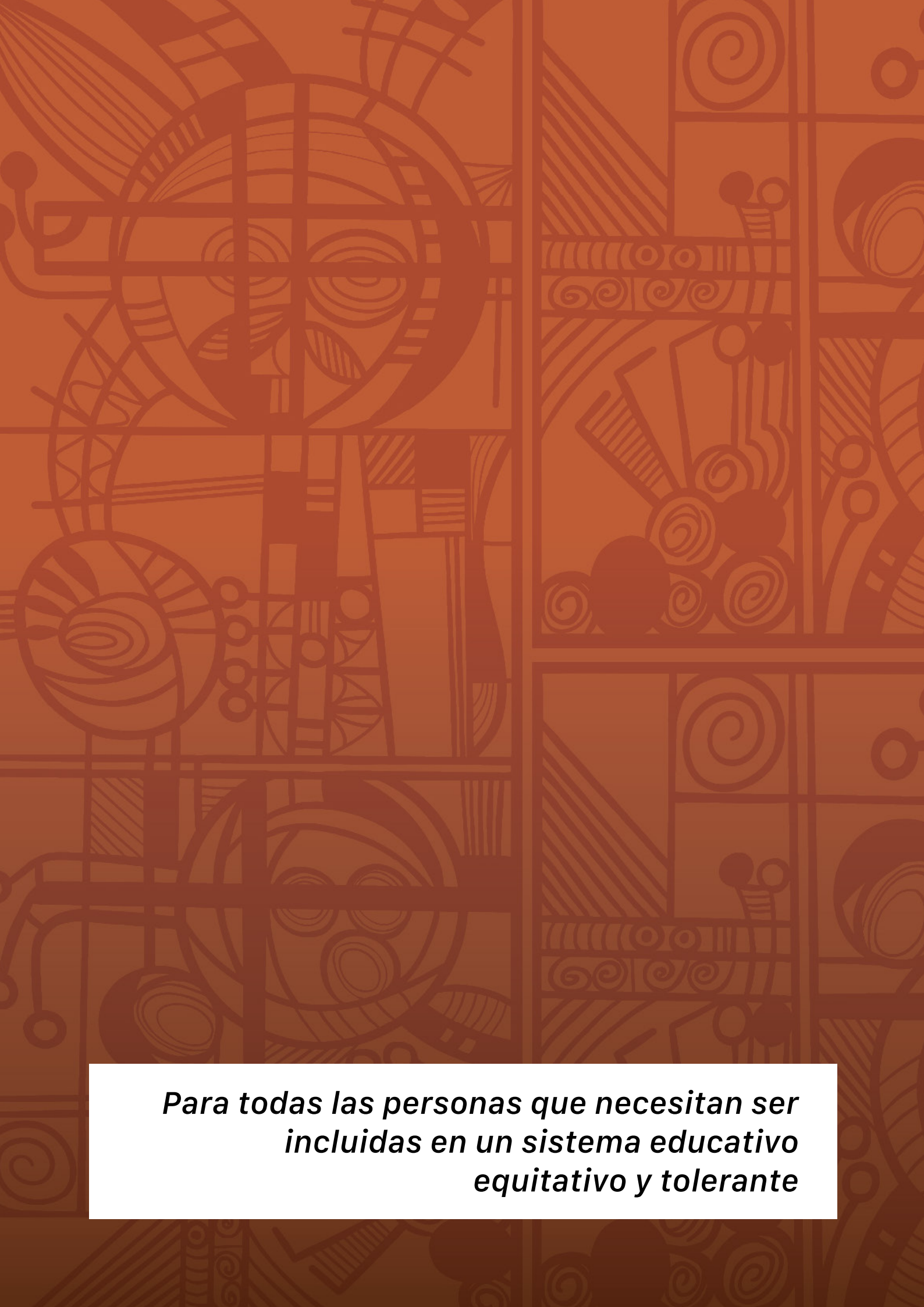
Hecho en Ecuador



INSTITUTO SUPERIOR
TECNOLÓGICO DE LA
**ECONOMÍA SOCIAL,
POPULAR Y SOLIDARIA**

Comité Científico Internacional

Albany Aguilera Fernández
Jorge Luis Alvarado Campoverde
Luis Augusto Chávez Maza
Sara Viviana Chuva Bueno
Juliana Gabriela Galarza Terán
Gonzalo Haro Álvarez
Gabriela Renata López Márquez
Vania del Carmen López Toache
Bárbara Yadira Mellado Pérez
María Emilia Molina de Tinto
Vera Patricia Prado Maillard
Martha Elva Ramírez Guzmán
Juan Pablo Sánchez Loor
María Guadalupe Venteño Jaramillo
Juana Isabel Vera López



*Para todas las personas que necesitan ser
incluidas en un sistema educativo
equitativo y tolerante*

PRÓLOGO

En el amplio y complejo escenario de América Latina, la educación se erige como un territorio estratégico para la construcción de sociedades más justas, igualitarias y diversas. Sin embargo, a pesar de las reformas impulsadas y de los avances logrados en las últimas décadas —incluido el reconocimiento del sistema educativo como uno de los espacios más cruciales para la transformación social—, la realidad en esta región sigue enfrentando profundas desigualdades estructurales, culturales y políticas. Estas dificultan la plena inclusión de la diversidad en todas sus dimensiones, pues persisten obstáculos como las brechas socioeconómicas, las tradiciones patriarcales y las prácticas discriminatorias que perpetúan la exclusión de voces y experiencias.

Investigar sobre la educación en este contexto es una tarea urgente. Por ello, comprender los procesos educativos en la región requiere un posicionamiento crítico que desafíe las concepciones hegemónicas sobre la educación, la cultura, la inclusión y el conocimiento mismo. Es necesario concebir la educación más allá de un mero proceso de transmisión de saberes para reconocerla como un espacio de ejercicio ético, político y emancipatorio, donde cobran fuerza las disputas por la igualdad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad.

Este libro, titulado **Diversidad Inclusiva Educativa ¿Cómo transformar el aprendizaje para la equidad?**, surge como un esfuerzo colectivo por analizar, reflexionar y proponer caminos que permitan promover un cambio profundo en las prácticas pedagógicas y las políticas educativas. En una región marcada por historias de colonialismo, desigualdad y resistencia, la persistencia de roles de género tradicionales, discriminaciones arraigadas y brechas socioeconómicas se constituye en una verdadera barrera para el acceso y la participación en la educación. Estas dinámicas, lejos de ser fenómenos aislados, están profundamente vinculadas a los procesos políticos y culturales que nuestras sociedades atraviesan y que, a menudo, refuerzan prácticas excluyentes y patriarcales en las instituciones educativas.

La obra está articulada en tres partes que reflejan un periplo crítico, creativo e inspirador.

La primera parte, “**Historia y dinámicas estructurales de la educación inclusiva**”, se adentra en las raíces y configuraciones históricas que han dado forma a la educación en nuestra región. Reconociendo que nuestras sociedades están marcadas por legados coloniales y luchas por el reconocimiento, esta sección busca comprender cómo estas heridas históricas aún influyen en el acceso, la permanencia y la exclusión en el ámbito educativo. El recorrido comienza con la exploración de “Deudas históricas, pasiones heredadas: Notas sobre el acceso a la educación superior en Puebla”, para luego analizar “Los desafíos de un posgrado con enfoque intercultural en México”, donde se examinan las limitaciones del método científico en el desarrollo de una investigación intercultural. Finalmente, se aborda el estudio “Dinámicas de exclusión y el derecho a la educación: Un estudio en comunidades ribereñas del Magdalena Medio colombiano en el postconflicto”, que resalta cómo el reconocimiento de este derecho y la identificación de estrategias de intervención pueden convertirse en actos de resistencia y reparación.

La segunda parte, “**Innovación y creatividad pedagógica para la inclusión**”, presenta propuestas que, desde la experiencia regional, trazan caminos creativos para el reconocimiento de la diversidad. En “Inclusión creativa desde la educación artística: transformando entornos en educación media superior”, se explora el potencial de la creatividad para potenciar el protagonismo juvenil en el contexto pospandemia. A continuación, “Inclusión Digital en México: progresión de la Estrategia Digital Nacional para garantizar el derecho de acceso a las TIC (1995-2024)” examina el impacto de las políticas públicas para reducir la brecha digital, analizando su evolución desde una diacronía tanto regresiva como progresiva. Cierra esta sección el capítulo “Inclusión educativa de madres jefas de familia de la UIEP-Tlacotepec; estrategias docentes de acompañamiento corpoterritorial en la región ngigua poblana”, que presenta propuestas pedagógicas para fortalecer el derecho a la educación de madres que enfrentan violencias sistemáticas en una estructura social patriarcal.

Finalmente, la tercera parte, “**Desafíos contemporáneos de género y equidad en la educación**”, reflexiona sobre los retos y resistencias que marcan la lucha por la equidad. Estudio etnográfico sobre tres generaciones de egresadas indígenas de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” ofrece una visión profunda de las experiencias de acceso, permanencia y egreso de mujeres de pueblos originarios que se forman como maestras

bilingües. Por su parte, “Brechas de género en las máximas autoridades de las universidades chilenas: un estudio reflexivo sobre la persistente inequidad” examina la representatividad y el liderazgo femenino en los espacios de toma de decisiones, evidenciando que la presencia de mujeres en la alta dirección no es solo un acto de justicia, sino también de transformación institucional.

Este libro constituye un esfuerzo colectivo que recoge voces y análisis desde distintos territorios de Latinoamérica, enriqueciendo la reflexión desde una perspectiva de derechos humanos y de género. Para ello, las y los autores recurren principalmente a metodologías cualitativas —como la etnografía y la investigación-acción participativa— que permiten comprender las experiencias de los sujetos desde sus propias historias de vida y generar así un verdadero conocimiento situado. Los estudios aquí planteados buscan fomentar el pensamiento crítico y proponer rutas pedagógicas que reconozcan, valoren y potencien múltiples identidades y expresiones.

Desde mi compromiso como psicóloga educativa, feminista y proveniente de una sociedad profundamente diversa, confío en que esta obra servirá como herramienta para docentes, estudiantes, investigadores, activistas y responsables de políticas públicas que deseen comprender y actuar sobre la raíz de las desigualdades, con la certeza de que la educación es un espacio de resistencia, oportunidad y emancipación.

Dra. Monserrath Jerves Hendriks

Psicóloga Educativa

Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo

Doctora en Ciencias Biomédicas

Vicerrectora de Investigación de la Universidad de Cuenca

PREFACIO

La educación es sin duda el factor más importante para la transformación de presente, no se puede vislumbrar un futuro prometedor si no se cierran las brechas educativas. Sin embargo, una variable obligada para atender la educación es la -diversidad-, aquella que considera a los niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores, a personas con capacidades diferentes, la ubicación geográfica, si pertenecen a una comunidad rural o a una zona urbana, los roles de género, los usos y costumbres, la condición socioeconómica o cultural, los deciles de ingreso donde se encuentran los hogares, entre otros aspectos.

Los antecedentes, historia y dinámicas estructurales de la educación inclusiva permiten comprender los desafíos, retos, brechas, exclusiones, luchas o conflictos a los que se ha enfrentado la población. Por otra parte, en la actualidad se contempla una acelerada innovación, acceso a la tecnología, creatividad, digitalización u otras formas de profundizar en el conocimiento, que por un lado acerca la información, aprendizajes o enseñanzas y en la otra cara de la moneda se generan dificultades de acceso a quienes por situaciones diferentes no logran ser partícipes de estas ventajas tecnológicas.

En el siglo XXI, aún persisten problemáticas que no han sido atendidas en su totalidad, por lo que se propone atender estos grandes desafíos contemporáneos con perspectiva de género y equidad en la educación. Mirar a los grupos vulnerables, comunidades originarias, o personas con algún tipo de discapacidad, hace que la diversidad logre ser más inclusiva. No se logra un equilibrio cuando la balanza está sesgada o inclinada en grupo de personas; atender, considerar e integrar a la diversidad, es una obligatoriedad para alcanzar Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Planes Nacionales de Desarrollo (PND), etc.

Por lo anteriormente señalado, decidimos coordinar un libro que evidenciara las vicisitudes, complejidades, aristas y escenarios en los que se encuentra la educación con la finalidad de que al leer este documento se obtengan referentes de análisis para abordar la temática de la Educación a través de su diversidad. Como coordinadores de estas investigaciones,

esperamos que estas acciones contribuyan a que se incluya a quienes aún no son considerados y se visibilice a los que todavía no están integrados.

Ariadna Hernández Rivera

Fernando Paúl Pulgarín Chiriboga

Marcela Ibarra Mateos

PRESENTACIÓN

La inclusión educativa es un componente clave para el desarrollo de sociedades más equitativas y justas. A través de la incorporación de métodos y enfoques pedagógicos que promuevan la participación de todos los estudiantes, independientemente de su contexto o condiciones, las sociedades pueden reducir las brechas de desigualdad y construir una base sólida para el bienestar social y económico. En este sentido, la inclusión educativa se transforma en un objetivo primordial, no solo desde una perspectiva de equidad social, sino también como una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo humano y la cohesión social.

Este libro, **Diversidad Inclusiva Educativa ¿Cómo transformar el aprendizaje para la equidad?** analiza las múltiples facetas de la inclusión educativa en América Latina, abordando temas críticos como la desigualdad de género, las barreras estructurales que limitan el acceso a la educación en comunidades rurales y marginadas, y los desafíos que enfrentan poblaciones vulnerables como las mujeres, los estudiantes indígenas y las personas con discapacidades. A lo largo de los capítulos, se exploran experiencias y propuestas pedagógicas innovadoras, que buscan generar entornos educativos más accesibles, inclusivos y equitativos.

La obra también profundiza en cómo la intersección entre género y educación ha afectado históricamente a las mujeres, quienes a menudo han enfrentado mayores obstáculos para acceder a la educación superior, especialmente en regiones rurales o con escasa infraestructura. Esta perspectiva de género, aplicada a las diversas problemáticas educativas, permite identificar no solo las barreras, sino también las oportunidades para transformar el sistema educativo, haciéndolo más inclusivo y equitativo para todos los sectores de la sociedad.

Además, se pone de manifiesto la importancia de la innovación pedagógica y el papel que juegan las tecnologías digitales y artísticas en la creación de ambientes educativos más inclusivos. En un mundo cada vez más globalizado y tecnológico, la adaptación de

las herramientas educativas para incluir a todas las personas, independientemente de sus capacidades o condiciones, es fundamental para garantizar un aprendizaje significativo y equitativo.

Este libro se dirige a académicos, docentes, investigadores y personas interesadas en la inclusión educativa, y ofrece una mirada profunda y crítica sobre los retos y avances en la materia. A través de un análisis riguroso de casos en México, Ecuador y otras regiones de América Latina, se plantean soluciones y propuestas que invitan a la reflexión y acción en favor de una educación más justa para todos.

Ariadna Hernández Rivera

Fernando Paúl Pulgarín Chiriboga

Marcela Ibarra Mateos

INTRODUCCIÓN

El presente libro integra capítulos basados en el estudio de la inclusión educativa, enfocados en las poblaciones más vulnerables de la sociedad, como son las mujeres, los estudiantes indígenas y las personas con discapacidades. A través de un análisis multidimensional, la obra examina los desafíos que enfrentan estas comunidades para acceder a una educación equitativa y de calidad. Se abordan también las acciones que se han implementado para mejorar su situación, permitiendo una visión integral de los factores que impactan en la inclusión educativa desde diversas perspectivas.

Para facilitar una mejor comprensión, el libro se ha estructurado en tres secciones. La primera, “Historia y dinámicas estructurales de la educación inclusiva”, se centra en los retos históricos y actuales que han moldeado el acceso a la educación, con especial énfasis en las comunidades marginadas. El primer capítulo presenta un análisis sobre las deudas históricas en el acceso a la educación superior en Puebla, seguido por estudios sobre la exclusión en comunidades rurales y posgrados con enfoque intercultural.

En la segunda parte, “Innovación y creatividad pedagógica para la inclusión”, se exploran enfoques innovadores que promueven la inclusión a través de la educación artística y digital. El cuarto capítulo examina cómo la educación artística ha sido utilizada para transformar entornos en la educación media superior, mientras que el capítulo cinco analiza la progresión de la Estrategia Digital Nacional de México, enfocada en garantizar el acceso a las TIC. Finalmente, en la tercera parte, “Desafíos contemporáneos de género y equidad en la educación”, se abordan los problemas relacionados con la equidad de género en el ámbito educativo. Los últimos capítulos examinan el acceso de las mujeres indígenas a la educación, y la representación de género en las universidades.

Cada sección de este libro busca no solo destacar las problemáticas inherentes a la exclusión educativa, sino también presentar propuestas y estrategias que contribuyan a un modelo educativo más inclusivo y justo para todas las personas.

Ariadna Hernández Rivera

Fernando Paúl Pulgarín Chiriboga

Marcela Ibarra Mateos

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	5
PREFACIO.....	8
PRESENTACIÓN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	12
PARTE 1. HISTORIA Y DINÁMICAS ESTRUCTURALES DE LA EDUCACIÓN IN- CLUSIVA.....	15
1. Deudas históricas, pasiones heredadas: Desigualdades estructurales en el acceso a la Educación Superior en Puebla (s. XIX-XX).	16
<i>Mariana Marín Ibarra</i>	
2. Los desafíos de un posgrado con enfoque intercultural en México: la expe- riencia de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje.....	42
<i>Nancy Elizabeth Wence Partida</i>	
3. Dinámicas de exclusión y el derecho a la educación: Un estudio en comuni- dades ribereñas del Magdalena Medio colombiano en el postconflicto.....	76
<i>Andrés Leño Nelson y Alexander Franco</i>	
PARTE 2. INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN... 101	
4. Inclusión creativa desde la educación artística: transformando entornos en educación media superior.....	102
<i>Melissa Isaaly Mendoza Bernabe</i>	
5. Inclusión digital en México: Progresión de la estrategia digital nacional para garantizar el derecho de acceso a las TIC (1995-2024).....	127
<i>René Palacios Garita</i>	
6. Inclusión educativa de madres jefas de familia de la UIEP-Tlacotepec; es- trategias docentes de acompañamiento corpoterritorial en la región Ngigua poblana.....	153
<i>Daniela Palma Patiño y Guillermo López Varela</i>	

PARTE 3. DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS DE GÉNERO Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN.....	182
7. Estudio etnográfico sobre tres generaciones de egresadas indígenas de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”	183
<i>Ana Arán Sánchez</i>	
8. Brechas de género en las máximas autoridades de las universidades chilenas: un estudio reflexivo sobre la persistente inequidad	206
<i>Michel Valdés Montecinos, Marilyn Beltrán-Mancilla y Ricardo Galaz-Morales</i>	
CONCLUSIONES DEL LIBRO	229
AGRADECIMIENTOS.....	231
CURRÍCULUM VITAE DE LOS AUTORES	232

PARTE 1

**HISTORIA Y DINÁMICAS
ESTRUCTURALES
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



1. Deudas históricas, pasiones heredadas: Desigualdades estructurales en el acceso a la Educación Superior en Puebla (s. XIX-XX).

Historical debts, inherited passions: Structural inequalities in access to Higher Education in Puebla (19th-20th centuries).

Mariana Marín Ibarra

Resumen

La reconstrucción del pasado educativo requiere un enfoque crítico que evidencie las bases de una educación históricamente elitista y excluyente. El presente capítulo realiza una revisión documental y analítica sobre la construcción histórica de la escuela pública, distanciándose de la historia social tradicional para enfocarse en la "epistemología social" propuesta por Popkewitz y Brennan (2000). Se examina cómo la escuela se forjó como un aparato legitimador de verdad y raciocinio, donde la ciencia y la innovación no solo nacieron, sino que reprodujeron criterios biologicistas de exclusión. A través del análisis de cronosistemas y pedagogías de la razón en el contexto poblano (s. XIX-XX), se documentan las dinámicas de desigualdad persistentes, demostrando cómo los canales institucionales y científicos legitimaron barreras de acceso basadas en la clase y el género, perpetuando deudas históricas en la educación superior.

La escuela se forjó como un aparato legitimador de la verdad y el raciocinio, sus paredes no sólo vieron nacer la ciencia y la innovación, también reprodujo y enraizó en su pensamiento los criterios científicos de una sociedad que, preocupada por la autorreflexión y disciplina, basó sus criterios de sabiduría y construcción del conocimiento las ideas biologicistas. Mediante estos ejes se crearon cronosistemas y pedagogías de la razón para el fomento de canales institucionales y científicos, formados y legitimados por actores y espacios educativos.

Palabras clave: Culturas escolares, cronosistemas, pedagogía, epistemología social, historia de la educación

Abstract

The reconstruction of the educational past requires a critical approach that reveals the foundations of a historically elitist and exclusionary education. This chapter conducts a documentary and analytical review of the historical construction of public schooling, distancing itself from traditional social history to focus on the “social epistemology” proposed by Popkewitz and Brennan (2000). It examines how the school was forged as a legitimating apparatus of truth and reasoning, where science and innovation not only emerged but also reproduced biologicist criteria of exclusion. Through the analysis of chronosystems and pedagogies of reason in the Puebla context (19th-20th centuries), persistent dynamics of inequality are documented, demonstrating how institutional and scientific channels legitimized access barriers based on class and gender, perpetuating historical debts in higher education.

The school was forged as an apparatus legitimizing truth and reasoning, its walls not only saw the birth of science and innovation, it also reproduced and rooted in its thinking the scientific criteria of a society that, concerned with self-reflection and discipline, based its criteria of wisdom and construction of knowledge are biologicistic ideas. Through these axes, chronosystems and pedagogies of reason were created to promote institutional and scientific channels, formed and legitimized by actors and educational spaces.

Keywords: School cultures, chronosystems, pedagogy, social epistemology, history of education.

Introducción

La historia educativa en Puebla se ha basado regularmente en el reconocimiento de las instituciones, actores y sistemas escolares, mostrando a los espacios educativos como estructuras académicas ensimismadas en su propia dinámica. Sin embargo, reconocer a la escuela a partir de la epistemología social, como parte de la teoría crítica de la educación, implica entender que esta va más allá de la institución; es a través de ella que se gestan las culturas escolares con dinámicas de participación social, construcción de redes, canales de conocimiento, reafirmación de pedagogías y estructuras de la élite letrada.

En este sentido, las culturas escolares propiciaron a lo largo de la historia la construcción de cronosistemas y pedagogías de la razón, impulsadas por la creación y desarrollo de disciplinas como la medicina, la educación física y la psicología. El desarrollo del pensamiento y el control del cuerpo se convirtieron en los objetivos ideales para la formación del alumnado. Así, la legislación pública y las ideas médicas y psicológicas construyeron la premisa escolar básica: "cuerpo sano en mente sana", favoreciendo y justificando las desigualdades entre los grupos poblacionales.

El objetivo principal de este estudio es realizar una revisión crítica documental bajo la metodología de la epistemología social, reconociendo desde el género, la gobernanza y la teoría crítica, la necesidad de visibilizar los procesos de desigualdad generados históricamente en los espacios educativos. Se analiza la construcción del aparato educativo universitario poblano, particularizando en los siglos XIX y XX como ejemplo de lo ocurrido a nivel nacional.

Para ello, la presente investigación se estructura de la siguiente forma: 1) Huellas de la investigación educativa, que esboza las propuestas de historia de la educación desde la teoría crítica; 2) De los Estados nación al México moderno, que plantea el contexto de gobernanza; 3) Los aportes del método, que establece el aparato teórico-metodológico; 4) Gestión y consolidación de las tradiciones académicas, que aborda la formación de cronosistemas y pedagogías de la razón; y 5) Conclusiones.

Revisión de Literatura

Huellas de la investigación educativa

Las relaciones sociales se encuentran inmersas en sistemas de razón que ordenan la percepción del mundo. Desde la perspectiva de la "epistemología social" propuesta por Popkewitz y Brennan (2000), la escuela no es un espacio neutral de transmisión de saberes, sino un aparato histórico que produce principios para calificar y descalificar a los individuos. Esta revisión de literatura se aleja de la historia social tradicional para adoptar un enfoque crítico que evidencia cómo las narrativas de "progreso" y "salvación" escolar han funcionado, paradójicamente, como mecanismos de exclusión y diferenciación social.

Thomas Popkewitz en sus diversas investigaciones, ha plasmado la necesidad de reconstruir el pasado educativo a través de las propuestas de la historia cultural de la educación, donde el enfoque crítico es la principal aportación, debido a que la historia de la escuela pública regularmente atendió al análisis de la memoria mediante la historia social y de las mentalidades, perspectivas que profundizaron en el carácter institucional, el espacio de control escolarizante, de regulación mediante el currículum oculto donde las historias de salvación y la idea de progreso son la punta de flecha en el desarrollo educativo (Popkewitz et al, 2003).

La historia posmoderna trajo como foco de atención la gobernanza en el ámbito educativo al configurar las identidades individuales y colectivas, como una estrategia de vigilancia y control mediante la construcción de narrativas específicas que se forjaron mediante culturas escolares verbales o escritas, así como el estudio de la élite cultural y académica o el análisis de la escuela como un territorio nómada que produce símbolos y disciplinas (Popkewitz, 2003).

Ian Hunter lleva al lector a “Repensar la escuela” pues, el pensamiento científico e investigativo se impregnó de los criterios de laicidad y democracia construidos en durante el periodo decimonónico y afianzados a lo largo del siglo XX. Hunter evidencia en su desarrollo histórico en la larga duración, si la formación universitaria partió desde los monasterios, conventos y en general fue construida mediante el aparato eclesiástico, estas tecnologías, pedagogías y acciones se trasladaron con el tiempo a la escuela pública y forman parte de la escuela del siglo XXI (Hunter, 1998).

Profundizando en el estado del arte respecto a la historiografía educativa mexicana y poblana, Jesús Márquez Carrillo compiló las propuestas de investigación realizadas en la segunda mitad del siglo XX donde se analizaron las estructuras escolares mediante estudios diversos y plurales arraigados a los procesos pedagógicos y educativos, por lo tanto,

El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas

culturales y, de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas. (Márquez, 2004, p. 30)

El punto nodal del trabajo de Márquez es situar que la historiografía poblana si bien ha profundizado en la educación de los siglos XVIII y XIX, el enfoque con que se realizó no atendió a la complejidad de los procesos pedagógicos y educativos y que, en el mejor de los casos, sólo los llegó a tocar de forma tangencial. Por lo tanto, la propuesta versa en reconstruir la historia educativa a partir del método regresivo que atiende a la modernidad y modernización educativas en los siglos XIX y XX.

De los Estados-Nación al México Moderno

La época novohispana marcó una particular dinámica en el desarrollo social mediante la construcción de cuerpos sociales que se movieron, afianzaron o resistieron de forma colectiva mediante la construcción de gremio o al formar parte de las castas. Este imaginario basado en la racialidad y trabajo creado mediante los oficios evidenció espacios de segregación a ciertos grupos, por ejemplo, la Real y Pontificia Universidad de México estableció en su constitución que “negros, mulatos o chinos no podían ser admitidos a matrícula ni, en consecuencia, optar por grados académicos. En descargo habría que mencionar el hecho de no haber excluido de los estudios superiores a los indios, si mostraban su expediente de limpieza de sangre” (Márquez, 2012, p. 123).

El siglo XIX marcó la construcción de los Estados-Nación que forjaron aparatos públicos que atendieran al desarrollo, control y vigilancia de la población, un ejemplo de ello fue la construcción de la escuela pública y su eventual desarrollo. El cisma independentista irguió los ideales antiesclavistas y, con el objetivo de que el patriota criollo pudiera llegar a los puestos de decisión, se fomentó el precepto de igualdad entre los individuos que, cansados de vivir en un mundo legal, racial y económicamente estratificado, la idea de República y democracia se les hizo ampliamente apetecible.

Así, la nación mexicana se construyó bajo estos preceptos de igualdad que, generados desde los espacios intelectuales y de privilegio de criollos ilustrados, borró las construcciones legales y socialmente diversificadas que existieron previamente como los reglamentos para las Repúblicas de españoles, indios, criollos, castas y esclavos.

Si bien la instrucción superior se generó y afianzó fuertemente en México desde el periodo virreinal, el siglo XIX vio nacer los conceptos constitucionales de educación laica, gratuita y obligatoria, donde la escuela moderna forjó infancias fuertemente arraigadas a las historias nacionales de salvación, construyendo memorias poblacionales con particulares lenguajes, costumbres, figuras, simbolismos, tradiciones, etcétera.

Así, las prácticas escolares se construyeron mediante la ciencia y la medicina en boga, ejes que marcaron los criterios de normalidad a desarrollar en los espacios educativos, bajo binarios irreconciliables, pues mientras los varones fueron sujetos dignos de adquirir conocimientos, las mujeres no lo eran médicamente, al considerárseles como sujetos con cerebros pequeños o su propensión a la histeria.

Ante dichos dogmas médicos y pedagógicos fue que se establecieron los criterios de infancia normal, donde cuerpos sanos en mentes sanas fueron el ideal, en oposición a aquellos con discapacidades, debido a que fueron considerados cuerpos incapaces de adquirir conocimiento:

La pedagogía también fue una estrategia que relacionó las racionalidades políticas con la conciencia individual... principios ordenadores que pasaron a formar parte de un sentido común para situar a los individuos en un nuevo sentido de razón y normalidad. Esa normalidad incluía binarios que situaban a ciertos individuos (el negro, la mujer) como “no educables” ya que existían fuera de la “razón” y de la salvación. (Popkewitz, 2003, p. 159)

Este concepto de igualdad desdibujó la heterogeneidad del alumnado que ingresó a las aulas y favoreció las barreras que limitaron el acceso a la instrucción superior a ciertos grupos sociales, por ejemplo, el sistema educativo del siglo XX considera a la discapacidad como problema educativo que requiere intervención profesional debido a que es un factor que motiva el abandono escolar. Entonces, lejos de favorecer la inclusión dentro de los espacios de instrucción, la discapacidad se muestra como un fallo en la normalidad que retrasa el progreso académico.

El determinismo del éxito o fracaso de la educación en México se mide en parámetros cuantitativos respecto a la deserción escolar, dejando de lado su importancia como factor

de movilidad social o simplemente como ejercicio de un derecho constitucional. Ante la óptica de Giroux (1999), el fracaso escolar se encuentra íntimamente relacionado con los colectivos minoritarios que, bajo la premisa de poseer una inteligencia genética inferior, la cultura de la privación o una patología, parecieran desvirtuar los objetivos de la instrucción, sin embargo, la enseñanza debe ir más allá de los contenidos.

Atender a los contextos interculturales es esencial, pues desde el siglo XIX el discurso dejó fuera a las y los indígenas del aparato educativo al considerarles como un lastre para el progreso, y aunque en el siglo XX se da un fuerte movimiento cultural pro indigenista, en la formación del sistema su inclusión siguió siendo un tema pendiente ante la escasez de infraestructura y recursos educativos, la creación de escuelas multigrados, la inexistencia de libros y clases en lenguas originarias, por mencionar sólo algunos ejemplos.

La influencia y trascendencia de la pandemia causada por SARS-COV19 en todos los aspectos de la vida fue innegable. La educación debió modificarse de forma abrupta y los sistemas digitales hicieron su aparición para que en lo individual y a la distancia, se pudiera continuar con las relaciones sociales y la instrucción generada por las universidades.

En este contexto, la escuela se volvió como diría Hamilton un territorio nómada donde desaparecieron los muros de los edificios y los espacios que desde antaño fueron considerados religiosa y literalmente los “templos del saber”, se desdibujaron en una virtualidad que, sin poderse tocar, se podía ver y escuchar. Así, las propuestas digitales acrecentaron las desigualdades sociales, Giroux (2021) expresó que la educación quedó a merced de ciertos actores que detentaron el poder y crearon propagandas de discursos de odio que relegó a las personas: refugiadas, de color o inmigrantes, y se les consideró como desechables.

Los Aportes del Método

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, empleando el método de revisión documental crítica. A diferencia de la historiografía tradicional que busca reconstruir hechos cronológicos, este estudio se centra en el análisis de los discursos y prácticas que han constituido la escolarización moderna. En este sentido, los individuos se convierten en creadores y agentes de un mundo subjetivo en el que tratan de forjar discursos de identidad, mismos que construyen los papeles sociales

que brindan sentido a las acciones que realizan, teniendo como bandera de dirección un lenguaje apropiado a cada momento y situación.

Se plantea entonces que las acciones sociales no se encuentran determinadas por las condiciones existentes, sino por la interpretación que los sujetos les dan a dichas condiciones, partiendo del significado que poseen en el discurso imperante (Cabrera, 2001). Por lo tanto, es necesario el análisis del discurso y su infraestructura, debido a que regularmente la escuela se encuentra inscrita bajo la idea de modernidad y progreso social, generando ecos y agentes de redención como son en este caso los preceptores.

Entre los nuevos postulados de la historia de la educación, se ha desprendido el giro lingüístico, una nueva propuesta realizada por Popkewitz y Brennan (2000) denominada “epistemología social”, la cual será base de la investigación presente y se define de la siguiente forma:

... ofrece un contexto en el que considerar las reglas y estándares que organizan las percepciones, formas de responder al mundo y concepciones del “sí mismo”. Al mismo tiempo, la epistemología social sitúa los objetos constituidos como conocimiento de la escolarización como prácticas históricas a través de las cuales se pueden comprender las relaciones de poder. Argumentamos que las afirmaciones y palabras de la escolarización no son signos o significadores que se refieran a las cosas y las fijen, sino prácticas sociales a través de principios generadores que ordenan la acción y la participación. El concepto de epistemología... es un esfuerzo por comprender las condiciones en las que se produce el conocimiento. (Popkewitz y Brennan, 2000, p. 23)

La propuesta anterior versa sobre la importancia de la creación histórica del conocimiento, así como sus formas constituidas de razonamiento que se ven afectadas por su contexto histórico, social y cultural.

Las compilaciones españolas lideradas por Popkewitz mencionan que la mayor parte de las investigaciones, evidencian al espacio educativo desde el ámbito reproductor de las desigualdades que genera el poder, siendo el conocimiento una estructura que apoya sólo unos cuantos intereses que reproducen desigualdades e injusticias.

La clase ha sido el concepto más prevaiente, aunque más recientemente se han incorporado también conceptos de raza y género, ya sea como conceptos privilegiados o como conceptos paralelos, considerados como fundacionales para explorar relaciones desiguales. Para definir el cambio de una forma más elaborada, que no se ve como determinista, se han introducido los conceptos de voz y resistencia, que son estructurales, en la medida en que se posicionan en relación con fuerzas predefinidas o como fundamentos de la dominación y la represión. (Popkewitz, 2003, p. 25)

Para Jesús Aguilar Nery esta propuesta teórico metodológica si bien proporciona alcances importantes, en sus palabras, (2020): “sobre los límites del presente y sus ortodoxias, para liberarnos de estereotipos e historizar los sistemas de razón que nos permiten pensar lo que se piensa y se hace” (p. 166), también, evidencia sus limitantes al mencionar que apela al compromiso ético y problematizaciones histórico sociales, sin proponer un “deber ser”, es decir, no establece una formula a seguir y sólo atiende a que los constructos analíticos recaigan en las personas que los realizan, definiéndolo como un “vértigo descriptivo”. Por lo cual, más que una guía, la propuesta puede llegar a convertirse en una mirada pesimista del contexto con una serie de laberintos conceptuales que no tienen un cierre o conclusión definida.

Sin embargo, Oviedo (2021) retoma la propuesta de Popkewitz para el análisis de la actividad educativa ecuatoriana durante la pandemia causada por el virus SARS COVID que modificó de manera profunda la escuela al pasar del modo presencial al virtual, lo que dio pie a nuevas prácticas, estructuras, interrelaciones y normas que relacionaron al individuo con su medio ambiente. El contexto motivó cambios significativos en la escolarización, el currículum y los discursos pedagógicos.

Al igual que el presente trabajo, Oviedo establece que la propuesta de Popkewitz es significativa para “interpretar fenómenos educativos y pedagógicos como la masificación escolar, propuesta matizada en diversas épocas; los estilos de la pedagogía, básicamente las desarrolladas en el siglo XIX; e incluso las propuestas de reforma educativa y reformulaciones curriculares ocurridas en el siglo XX” (Oviedo, 2021) debido a que los sistemas de razonamiento se consolidan en la larga duración y es mediante el poder que se legitiman e

invisibilizan. Por lo tanto, analizar el poder y las estructuras es indispensable para reconocer las desigualdades educativas que se forjaron con el paso de los siglos y que actualmente se encuentran normalizadas.

En pleno siglo XXI, Henry Giroux plantea la necesidad de que la educación sirva como práctica de la libertad, para empoderar a las personas y que no limiten su capacidad de agencia social, pues la educación debería ser una introducción al futuro.

En este sentido, es imperante repensar el ámbito académico, ya que usualmente se favorece la idea de que todas las personas son iguales, y su consecuencia es borrar las subjetividades y desigualdades sociales, económicas, políticas y estructurales, a las que se enfrentan las y los alumnos.

La noción de neutralidad aplicada a la educación, es política de la peor especie... porque le aplica un valor a la educación y esconde su finalidad real... esconde sus códigos para evitar que la gente entienda el papel ideológico de la educación, su papel al crear formas concretas del conocimiento, formas de poder, tipos de valores sociales, nociones de agencia, narrativas del mundo. Es imposible que la educación sea neutral, eso no existe. (Giroux, 2020)

Acceder a la educación superior en México es un derecho constitucional, sin embargo, es un derecho escasamente ejercido por la población que, ante contextos de desigualdad en cuanto a su entorno social y económico, ven limitada su participación, volviéndose una ciudadanía de segunda categoría. Cuando la educación se ve como ese acto escolarizante y totalizador que favorece la igualdad, realmente está desdibujando las necesidades específicas de grupos escasamente representados como personas en situación de discapacidad, grupos indígenas o afrodescendientes.

No se puede pasar por alto que para González et al (2021), si bien las investigaciones en materia de historia de la educación han crecido de forma exponencial en la última década, también es significativo que México no se encuentra dentro de los países que más investigaciones posee sobre el tema, siendo Brasil, la punta de lanza en dichos trabajos. Así mismo, las seis líneas de investigación principales a pesar de que atienden a la educación superior se encuentran íntimamente relacionadas con perspectivas culturales que analizan

la formación del profesorado y el desarrollo medioambiental, dejando de lado las estructuras pedagógicas e institucionales.

De tal forma que, la presente investigación es trascendente debido a que atiende a la construcción de la epistemología social desde la propuesta de Márquez (2004) sobre el estudio de la historia educativa atendiendo a la “Sociedad e historia de las poblaciones escolares”. Se propone analizar los mecanismos de selección y exclusión que parten de los espacios educativos, reconociendo las actitudes diferenciadas en los procesos de reclutamiento, elección y capital cultural que se ven influidos por factores religiosos y culturales en que se encuentra inmersos en la sociedad.

Gestión y Consolidación de las Tradiciones Académicas

La Formación de Cronosistemas

Los espacios educativos que atendieron a la educación superior y se forjaron en la Nueva España durante el periodo virreinal partieron de una pedagogía pastoral, pues las bibliotecas y las cátedras universitarias crearon conceptos a partir de su ideología religiosa y espacios conventuales medievales donde la vigilancia, autorregulación, obediencia y autoexpresión fueron las actitudes y valores a desarrollar mediante tecnologías de enseñanza-aprendizaje.

El silencio, la quietud, el no mover el cuerpo y el desarrollo de la mente fueron legados de esta pedagogía pastoral que se basó en el castigo, pero, sobre todo, el conocimiento se vio fuertemente influenciado por la construcción de intelectuales transformadores con altos valores éticos (Hunter, 1998).

La industrialización y modernidad del siglo XIX, modificó algunos de estos tiempos, espacios y tecnologías educativas, pues la labor útil del obrero requirió que desde la escuela se marcaran tiempos específicos para realizar actividades; se abogó por el conocimiento útil y la formación de la instrucción técnica se abrió paso en el complicado currículum anquilosado en la formación de profesiones.

En este complejo sistema se afianzó la pedagogía del recuerdo mediante la repetición de acciones, valores y actitudes. Ante este contexto, no es de extrañarse la aseveración de Escolano (2000):

...la cohabitación de las dos culturas de la escuela, la del conocimiento experto y la del mundo de lo cotidiano, esto es, la académica y la artesanal. Una, asociada al desarrollo de la ciencia positiva, sobrevoló como un puente la realidad; otra quedó reducida bajo el túnel que encubrió el mundo de la vida escolar, caracterizado por inercias y arcaísmos de tradición secular. (p. 135)

En el caso poblano, el Colegio del Estado se establece en 1825 en el edificio Carolino donde se desarrolló la cultura científica, al destacar la astronomía, química, física, medicina y ciencias naturales con sus gabinetes, además de contar con una estación astronómica y sismológica. Sin embargo, es importante reconocer que estos lugares mostraron la transición entre la modernidad de los gabinetes con la secularización de los espacios escolares, en contraposición con los resabios religiosos del periodo clerical donde el Salón de Actos Públicos o Aula Mayor muestra y ratifica el pensamiento científico; Al ser un sitio abovedado con candelabro de cristal, sillería de cedro en los costados y al ser antiguamente una capilla, posee cuatro sillas que se ocupaban antiguamente para la misa de tres padres, arbotantes para focos y un piano, posee también una tribuna que imita un dosel que cubre un óvalo de un retrato en busto de Santo Tomás, y a los lados el retrato de Melchor de Covarrubias (fundador del colegio novohispano) y el de Alfonso de Mota Escobar y Llamas (Obispo de Puebla y benefactor del colegio) así como el Escudo Heráldico de la ciudad (Aguera, 2011).

La formación de cronosistemas educativos se relacionó íntimamente con la coacción civilizatoria donde se estableció un tiempo de aprendizaje, cuadros horarios que, basados en el ritmo de la vida y la cultura escolar, marcaron las formas de interacción y regulación de los cuerpos, pues el tiempo se convirtió en una tecnología organizadora de la escuela. De tal forma que “eran los tiempos del reloj y del taylorismo, del calendario tradicional y del panóptico, de los ciclos lineales o circulares reversibles y repetibles y de las distribuciones racional y fundamentalmente graduadas” (Escolano, 2000).

Los tiempos y espacios se vieron transformados de forma sustancial, ya que los horarios de la fábrica distaron mucho de las concepciones marcadas por las campanas de las iglesias que denotaron el ángelus o los maitenes, y los pequeños espacios escolares se transformaron en galerones mucho más grandes para intentar llevar a cabo el método

lancasteriano y la escolarización del mayor número de personas que se pudiera. Aunque, cabe destacar que los estudios superiores siempre obedecieron a espacios de privilegio social, donde sólo quienes detentaron el capital económico y cultural llegaron a las aulas para convertirse en profesionales.

Para el siglo XX, se dio un fuerte impulso a la educación en Puebla con la construcción de escuelas que atendieran a la recreación y el deporte en diversos espacios públicos como la alberca popular en el Barrio de Santa Anita, el Centro Recreativo Juventud Revolucionaria en el Convento de las Piadosas o el Country Club al costado del río Atoyac. Ante este contexto, el Colegio del Estado creó laboratorios de análisis clínicos, la Escuela de Estomatología, el auditorio Julio Glockner y la Farmacia Alexander Fleming. En 1937, con el cambio de Colegio a Universidad el edificio Carolino ubicado en el centro histórico se acondicionó para dar paso a construcciones e instalaciones que atendieron a pedagogías más modernas con la creación de una alberca, jardines para esparcimiento de alumnos e internos, un teatro y el gimnasio. Sin embargo, ante el auge de la universidad y el mayor ingreso de alumnos a las aulas, los espacios se volvieron insuficientes y se tuvo que crear Ciudad Universitaria de Puebla (Montero, 2009).

Esta ciudad se estableció en la periferia de la zona urbana y se entregó a las autoridades universitarias el 31 de enero de 1969. La propuesta de campus se realizó en base a tres zonas: la escolar, la deportiva y la de servicios generales. Estos elementos pedagógico-arquitectónicos muestran la importancia de continuar con la propuesta decimonónica de cuerpo sano en mente sana, debido a que tuvo igual peso la construcción de zonas escolares como las deportivas.

Aquí desaparecieron los salones de los pisos altos y bajos, así como las catacumbas del Carolino con mesas bancos y pizarrones, para dar paso a espacios amplios, ventilados, con abundante follaje y llenos de luz donde existieron otras tecnologías educativas con aparatos especializados para laboratorios, restiradores para las clases de arquitectura o talleres.

Atendiendo a la primera propuesta, es necesario mencionar que se formó un conjunto de plazas articuladas por una serie de andadores, las cuales se conformaron mediante espacios verdes y arbolados, teniendo como edificios principales Rectoría, El Aula Magna y la Biblio-

teca Central; Además de las aulas, se crearon otros espacios como laboratorios, talleres, salas de conferencias y auditorios. Respecto a la zona deportiva, se comprendió un campo de juegos para béisbol, fútbol, basquetbol, frontenis y alberca olímpica (Montero, 2009).

En pleno siglo XXI la pandemia causada por el virus SARS COVID 2 replanteó la conformación del aula al desplazarse del espacio presencial al virtual, y la reconstrucción de la escolarización en masa se vio repensada ante una llamada “nueva normalidad” en la que los ambientes de aprendizaje se volvieron virtuales y los hogares se forjaron como espacios educativos, favoreciendo nuevamente la desigualdad social, económica y estructural, pues como menciona Oviedo (2021) para el caso ecuatoriano, tener clases por medio de la plataforma zoom se convirtió en un privilegio al que pocas personas lograron acceder.

De tal forma que la casa-escuela tuvo que construirse como un espacio de aprendizaje que desdibujaron las barreras entre el espacio público y privado, educativo y laboral, al estar conviviendo de forma simultánea padres, madres, hijas/os y en algunos casos, adultos mayores y mascotas. Además, se tuvo que dotar de una infraestructura fuerte y eficaz al adquirir costosos planes de internet que tuvieran la suficiente rapidez y banda ancha, además de contar con varios dispositivos electrónicos para que cada integrante de la familia pudiera acceder a sus actividades educativas o laborales (Marín y Pérez, 2023).

Pedagogías de la Razón

La construcción del ciudadano modelo atendió a una capacidad moral y racional que se forjó y afianzó mediante prácticas y disciplinas específicas, en palabras de Hunter (1998) “la pedagogía cristiana aportó por tanto al desarrollo de los sistemas escalares de masas... a organizar las rutinas, las prácticas pedagógicas, las disciplinas personales y las relaciones interpersonales” (p.82). El profesor se convirtió en la mayor autoridad moral y la construcción del alumnado partió de ideas capacitistas que se afianzaron mediante el precepto de razón construido y legitimado por la academia.

La construcción de las disciplinas atendió a ciertos retos académicos como la construcción del tiempo, que se ve como un continuo lineal para así enraizar en los imaginarios educativos la idea de modernidad y progreso. El currículum no sólo marcó los conocimientos sino los tiempos escolares a través de principios que ordenaron los sistemas simbólicos

mediante los cuales se interpretaba, organizaba y actuaba en el mundo para formar una cultura educativa estandarizada.

La modernidad construyó ideológicamente al sujeto susceptible de educarse, el cual iniciaría desde la infancia como digno de complementarse y moldearse mediante pedagogías que, bajo específicas construcciones biológicas, psicológicas y sociales, forjaron la racionalidad y normalidad a desarrollar desde el aula. De acuerdo con Pineau (1999), esta construcción surgió desde una doble operación de represión y liberación:

Reprimir el cuerpo para liberar la mente (o el alma), reprimir lo animal para liberar lo humano, reprimir los impulsos y los deseos para liberar la razón, reprimir el habla para liberar la concentración, reprimir el egoísmo para liberar la socialización, reprimir la infantilidad para liberar la adultez, reprimir la naturaleza para liberar la cultura, reprimir la barbarie para liberar la civilización, reprimir el placer para liberar el deber, reprimir el azar para liberar la predicción, reprimir la dependencia para liberar la liberación. (p. 51)

Si para los egipcios el pensamiento y la razón se encontraron establecidos en el corazón, las sociedades occidentales influenciadas por los preceptos greco-romanos centraron la capacidad de conocimiento en la cabeza y más particularmente en el cerebro, volviendo este órgano como centro, principio y fin de la intelectualidad.

De tal forma que la construcción de las sociedades disciplinarias implicó la articulación de tres elementos: una población, una institución de encierro y la imposición de una disciplina o saberes propios. La pedagogía moderna construyó un sistema total de regulación para las personas consideradas como normales, porque los anormales como “huérfanos, hijos sacrílegos, naturales, menores abandonados, menores delincuentes, enfermos mentales, etc. Fueron secuestrados en instituciones como asilos, orfanatos y reformatorios” (Pineau, 1999, p. 53). Si obviamente no recibieron las primeras letras, jamás podrían llegar a la instrucción superior que se forjó desde un inicio como un espacio de privilegio.

En el caso poblano, el siglo XIX trajo consigo la secularización de espacios, mientras que la asistencia social de la población desvalida y anormal se llevó a cabo mediante ejercicios conjuntos del Ayuntamiento, el Clero y las sociedades de beneficencia. Por ello, no es extraño que el Hospicio de Pobres, el Orfanatorio de San Cristóbal y casa de asistencia se

proyectaran a los costados de templos eclesiásticos como La Concepción o Nuestra Señora de Guadalupe, aunque las obras caritativas siguieron siendo un ramo de la administración civil (Herrera, 2012).

Dichas instancias atendieron en primer lugar a las infancias en situación de abandono, quienes podían ingresar en calidad de expósitos, asilados en gracia o indigentes (presentados por sus familias por no poder mantenerlos ni darles educación) o los pensionistas (donde los padres daban una cuota a la institución para su mantenimiento). La pobreza y el hacinamiento trajeron consigo enfermedades que mermaron o terminaron con la vida de las infancias, siendo las más frecuentes “apoplejía, viruela, meningitis, erisipela, las derivadas de la lactancia y que se registran como “de pecho”, deposiciones (diarrea y vómito) y fiebres intermitentes” (Herrera, 2012).

Para finales de siglo, la escuela estableció desde la primera infancia los criterios de normalización, basándose en las disciplinas escolares que se construyeron atendiendo al mundo del trabajo individual con valores, creencias, actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo del sistema capitalista; el cual demandó una particular fuerza de trabajo:

El cuerpo infantil, percibido como blanco del poder, se volvió objeto de un minucioso control de movimientos, gestos, actitudes y comportamientos. Los resultados se valoraban, no tanto por la profundización de la sujeción y el aumento de las habilidades, sino con los parámetros de rapidez y la eficacia. En la escuela se trabajó de manera concienzuda sobre la postura correcta, entendida como actitud corporal vertical. Ésta se constituyó en un referente moral y adquirió en el niño la característica de un valor que se manifestaba en el control de la voluntad, el dominio de sí mismo, el mantenimiento de una conciencia recta y el desprecio de lo vil. El lenguaje corporal aprendido en la escuela empezaría a establecer la diferencia entre quienes han accedido o no a la educación. Asimilando mediante la memorización, la repetición y la aplicación incesante, el comportamiento propuesto en los manuales de urbanidad y de buenas maneras, se convierte en equivalente de la buena educación. (Herrera, 2005, p. 228)

La actividad muscular cuidada y atendida mediante la educación física y la práctica de deportes que se planteó para hombres y mujeres en la educación superior, continuó con las

propuestas morales y capacitistas que surgieron en el s. XIX. Desde las primeras letras esta actitud se afianzó mediante el discurso de moralidad, urbanidad e higienismo, aboliendo gestos y conductas no deseadas por la sociedad poblana.

En este mismo tenor, el nacimiento de la psiquiatría también estableció los criterios de normalidad y la discapacidad mental. En Puebla, se creó el Hospital de San Roque desde el periodo colonial, el cual atendió a personas que fueron consideradas: Demente. Para 1861, el hospital tuvo un proceso de secularización y pasó a manos del Estado y debido al deterioro que sufrió, ocho años más tarde los hombres fueron llevados al Hospital de Santa Rosa, de tal forma que San Roque atendería únicamente a mujeres; a quienes debía enseñárseles a trabajar porque sólo así lograrían una reincorporación en la sociedad. Sin embargo, la historia de la institución muestra que fue un espacio de aislación y encierro más que de inserción social (Ramírez, 2020).

La barrera entre la criminalidad y la locura se desdibujó en estos espacios de encierro, pues igual llegaron personas que trastocaron la ley como enfermas mentales, lo que dio pie a que el desarrollo de la disciplina partiera de la medicina legal y “el conocimiento psiquiátrico era el único capaz de esclarecer si los actos criminales eran consecuencia de la locura” (Vicencio, 2014, p. 1) desarrollando las teorías eugenésicas con el concerniente desarrollo de la monstruosidad. Así mismo, se propuso el alcoholismo como elemento central para la peligrosidad del individuo, por eso no es de extrañarse que el Estado estableciera, a través de la educación, una forma de contrarrestar la vagancia y el alcoholismo en la población.

Las primeras letras y la formación secundaria brindaron el acceso de las mujeres a la instrucción. Es necesario tomar en cuenta que, en una población eminentemente iletrada, el poseer estos conocimientos trajo consigo poder, al lograr una profesión y las féminas encontraron en las escuelas normales el vacío idóneo para su desarrollo académico. Las poblanas, a finales del siglo XIX, lograron acceder a la Escuela Normal de Profesoras, inaugurada en 1879 en el edificio del ex convento de San Jerónimo o, en el ámbito privado, en el Instituto Normal Metodista.

En Puebla, el acceso de las mujeres a la educación superior se dio a cuentagotas a inicios del siglo XX, pues romper con la tradición decimonónica de la ciencia patriarcal fue un cisma

importante. El dejar atrás las teorías biologicistas respecto a que el cerebro femenino era más pequeño que el masculino y, por lo tanto, menos susceptible al aprendizaje o desterrar la enfermedad de la histeria femenina como causa principal de la sinrazón que permeó su actuar, fueron pasos importantes para su inserción en la educación universitaria.

Aunque existieron diversos postulados médicos que trataron de establecer la histeria también como un padecimiento masculino, estas propuestas no prosperaron, ya que al convertirla en una predisposición médica que se relacionó con individuos débiles, automáticamente se hizo una correlación con la construcción de una educación afeminada al ir a bailes o teatros y “especialmente a las mujeres que, más impresionables a las excitaciones caían vencidas por las impresiones del yo sensible” (Grobach, 2005). Por lo tanto, no existe una superioridad de la mente sobre el cuerpo, las pasiones emergen al convertirse en una enfermedad sensible y femenina que afectó el campo mental, la psique, lo orgánico y lo social.

Para brindar un ejemplo al respecto, se debe recurrir a reconocer a las pioneras en los diversos campos del saber académico en la Universidad Autónoma de Puebla, antes Colegio del Estado:

El 7 de febrero de 1893 Francisca Campos se tituló por unanimidad como la primera enfermera partera; 16 de febrero de 1893 Teodora Acosta se tituló como la primera enfermera obstetra; 7 de Diciembre de 1917 Herminia Franco Espinosa se volvió médico cirujano (cabe destacar que Matilde Montoya tomó unas cátedras en el Colegio del Estado y para 1881 ya era la primera médica en México); 19 de junio de 1928 Irene Rojas se tituló como la primera química-farmacéutica y Delphy Oropeza Menéndez como química farmacéutica bióloga; Carmen R. Arellano Muñoz el 29 de Octubre de 1940 se convirtió en la primera licenciada en derecho; el 16 de octubre de 1945 Teresa Zafra Ortega se convirtió en la primera odontóloga; En 1946 María Cuesta Contreras fue la primera mujer titulada de la carrera de Contaduría Pública y Auditoría; en 1960 Ana María Ochoa Calderón fue la primera maestra en Ciencias Físicas. (Blazquez, 2002, p. 1)

Como se muestra, la incursión femenina tuvo un largo y sinuoso camino, ya que fue en las áreas de cuidados como la salud donde inició la punta de flecha de su incursión; las pioneras se forjaron en saberes sobre salud, medicina, partería y obstetricia. Mientras su formación y desarrollo en las ciencias duras como las ingenierías se muestra más tarde, pues entre la primera partera titulada en 1893 y la primera química-farmacéutica titulada en 1928, existen treinta y cinco años de diferencia. Si a esto le sumamos que regularmente se les negó el acceso al trabajo remunerado en el desarrollo de sus profesiones, no es de extrañar que tanto en la formación de academias, sociedades científicas y desarrollo laboral sus esfuerzos fueran tímidos.

El que las mujeres ingresaran en las carreras tecnológicas no ha sido un paso fácil al representar una serie de retos del currículum oculto de las universidades, pues el menosprecio a su participación en dichos ámbitos al establecer la maternidad y el casamiento como fin último de las mujeres, aunado a la presión social que limita y escasamente promueve su inserción en las ingenierías y tecnologías, promueve la discriminación femenina en la educación superior.

Cabe destacar que, el uso del sanitario, a pesar de ser una necesidad biológica básica sin importar el género, ha sido un territorio de lucha dentro de los espacios educativos. En este sentido se reconoce la experiencia de María Fernanda Campa -quien fue la primera mujer ingeniera en graduarse como geóloga en el Instituto Politécnico Nacional- menciona que cuando estudió en el edificio donde cursó su carrera no se consideraron baños para mujeres “las autoridades pasaron por alto su presencia y esto remite a esas condiciones en las que ellas, las estudiantes, eran “invisibles”. Veinte años después recordó que tomaba todas sus clases sin ir al baño” (Tirado, 2018, p. 47).

A pesar de ello, la enseñanza superior a través de las escuelas normales (espacios mayormente reconocidos por la sociedad para la instrucción femenina) en conjunto con las universidades, significaron la plataforma de acceso a un trabajo remunerado y cierta libertad económica, que incluso les valió prestigio moral construido por la sociedad. Las letras fue la actividad de incursión a la toma del espacio público y como menciona Valles: “(...) la incursión de mujeres en la prensa a través de las revistas marcó un parteaguas en

la difusión de las ideas reivindicadoras de los derechos de las mujeres” (Valles, 2023, p. 115), que, a pesar de iniciar con recetas de cocina, pasaron a la novela, los cuentos e incluso a la formación de canales del conocimiento y activismo gracias al desarrollo de revistas feministas como *Mujer Moderna*.

Si para las mujeres el acceso a la universidad ha sido complicado, en el caso de los grupos escasamente representados es una deuda pendiente. A pesar del marco normativo internacional, como el Convenio 169 que aboga por los Derechos de los Pueblos Indígenas (1989), el Convenio Internacional Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) o los Principios de Yogyakarta-Derecho diversidades sexo-genéricas (2006), el llevar a cabo la utopía del ejercicio de la educación como derecho humano sigue siendo una meta por alcanzar, debido a que existen una serie de barreras socio-estructurales que limitan su acceso a la instrucción superior.

Un ejemplo de ello, son las comunidades indígenas o las personas en situación de discapacidad quienes regularmente viven en contextos de pobreza y sus medios económicos, así como su capital cultural y la falta de accesibilidad en la infraestructura escolar, promueven el abandono de su trayectoria académica. En tanto que, en el caso de las diversidades sexo-genéricas, los círculos de violencia que se dan dentro de los espacios educativos incitan a su deserción escolar. Lo anterior se debe a que, al ver limitado su acceso a espacios elementales como son los sanitarios (mismos que no quieren ser compartidos por sus compañeras/compañeros y personal docente al no identificarles como parte de su género) fomentan violencia física, verbal y psicológica a estos grupos. En palabras de Maldonado:

... quienes habitan la norma no quieren perder su comodidad y eso hace que la defiendan, por ejemplo, varias personas cisgénero entienden como un peligro que las personas trans ingresen a los mismos baños que ellas, habría que preguntar ¿cuál es el peligro de la presencia trans en el baño público?, ¿quién dijo que el uso de los baños públicos es exclusivo para personas cisgénero?, ¿qué trabajo de inclusión necesitamos hacer? (Maldonado, 2023, p. 115)

La escuela como instrumento normalizador, ha reproducido y reforzado los estereotipos de género dónde sólo existe espacio para el binarismo hombre-mujer con sus consecuen-

tes características. Lejos de innovar y ser vanguardista, los espacios universitarios bajo el emblema de la ciencia, la verdad y la razón fomentan en su currículum oculto las violencias y exclusiones hacia las personas que no forman parte de ese binarismo culturalmente aceptado.

El currículum oculto, expresado a través de las actitudes docentes, se evidencia en el desconcierto, desconocimiento e incomodidad que muestran al tener poblaciones con discapacidad o que atiendan a la diversidad sexo-genérica, por ello se considera que “La defensa por lo común/lo propio niega la diferencia, asume que esto que somos (comunidad universitaria) es exclusiva y excluyentemente uniforme” (Maldonado, 2023, p. 115). Nuevamente, se evidencia que cuando el aparato educativo enfatiza los valores de igualdad sin atender a la equidad, se desdibujan las disparidades, desigualdades y exclusiones que son generadas por entornos capacitistas y normalizadores, en los que no hay cabida para que todas las personas puedan ejercer su derecho a la educación.

Es necesario poner en tensión las particularidades de la “normalidad y la razón” donde no existe espacio para los cuerpos diversos que pueden habitar la discapacidad y la diversidad sexogenérica, es por ello por lo que Maldonado habla sobre cómo la escuela y la sociedad construye ideas del cuerpo heterocapaz que desprecia las diferencias y divergencias deseando, incluso, que desaparezcan (Maldonado, 2023, p. 39).

Este instrumento se ve construido y legitimado por el personal docente, para Monarca (2022) son los profesores universitarios regularmente se consideran a sí mismos como depositarios del sistema de los sistemas de dominación educativa, pues al ser beneficiados evitan analizar el orden preestablecido. Es entonces que en su entrevista a Popkewitz se ratifica la idea en la actualidad al mencionar que en las universidades norteamericanas:

... existe una creciente racionalización de las prácticas y la jerarquía de la toma de decisiones en los EE. UU. que no estaban presentes antes en sus universidades de investigación de élite. Pero con ello también ha aumentado la politización de la ciencia y el conocimiento en el discurso público y las polarizaciones de la sociedad, lo que ha resultado paradójico. Por un lado, ha aumentado la legitimidad de la disidencia y el cuestionamiento crítico; y al mismo tiempo, las polarizaciones han producido

una censura que no es sólo del Estado, sino también de las movilizaciones de los movimientos sociales cuando se convierten en parte de las culturas académicas. (Monarca, 2022, p.190)

Es así que, la formación de los sistemas de la razón se afianza y analizarlos, requiere de reconocer su construcción en la larga duración, pues actualmente, estos grupos que han sido históricamente oprimidos han buscado nuevas estrategias y formas de presentar resistencias y luchar contra los sistemas violentos de la escuela. Activismo como #NoMasMatildas restituye la participación de las mujeres en la ciencia para eliminar el sexismo y la discriminación que se forma en el mundo académico o en el caso de la LGBTIQ+ se han desentrañado y visibilizado las aportaciones de Alan Turing, quien a pesar de haber generado los primeros algoritmos para las computadoras y el desarrollo de lo que hoy conocemos como inteligencia artificial, no fue reconocido socialmente debido a que ser homosexual para su época fue un delito (Marín, 2023, p. 53).

Conclusiones

La escuela se forjó como un aparato legitimador de la verdad y el raciocinio, sus paredes no sólo vieron nacer la ciencia y la innovación, también reprodujo y enraizó en su pensamiento los criterios científicos de una sociedad que, preocupada por la autorreflexión y disciplina, basó sus criterios de sabiduría y construcción del conocimiento las ideas biologicistas que forjó mediante la medicina y el posterior desarrollo de la psicología.

Si en la época novohispana, la racialidad determinó el acceso a la educación superior, el siglo XIX estipuló los criterios de cuerpo y mente requeridos y solicitados para ingresar a la universidad. Se solicitaron características específicas, basadas en un cuerpo masculino eminentemente que atendía a la conquista del alma mediante la construcción de preceptos higienistas que, al realizar una simbiosis con la psicología, forjaron el imaginario del estudiante susceptible a instruirse. De tal manera que el foco educativo pasó del campo de las relaciones sociales y familiares, a la construcción de alumnos con cuerpos lo suficientemente sanos para aprender y trabajar.

Entre los principales hallazgos de la presente investigación, está la necesidad de reconstruir la historia de las personas sin historia. Es decir, reconocer la participación pública, social y educativa de las personas con discapacidad que, al estar usualmente relegadas a los espacios del hogar como parte de su encierro y escasa participación, evidencian la necesidad de la inclusión, de la construcción de una red de apoyos y cuidados proporcionadas desde las instituciones, fomentadas por el Estado, para dejar de ser los invisibles, las y los sin historia, sin memoria.

Es observable que la pedagogía pastoral en conjunto con los preceptos higienistas de cuerpo y mente, favorecieron la construcción del sujeto sano y digno de instruir. La racionalidad y el escrutinio individual, urbano y cultural fomentaron al individuo productivo, rápido e industrioso que desarrollaría los mayores preceptos del capitalismo a partir de su formación como técnico o profesionalista. De tal forma que los mecanismos que forjaron y afianzaron los cronosistemas educativos, promovieron la desigualdad y dejaron de lado la participación de personas no reconocidas en el estereotipo de la élite letrada.

Las estructuras educativas promovieron hasta ya bien entrado el siglo XX espacios áulicos donde el saber se concentró en la figura del docente, portador de la sabiduría y la razón, tanto así que la existencia de un pódium fue trascendente, así como el juego de luces, y la correcta ventilación de las áreas con campos arbolados favorecería la instrucción. Sin embargo, estas estructuras se enraizaron en el entendido de admitir en sus espacios cuerpos sanos, sin limitaciones físicas. Incluso, los tiempos marcados para la instrucción atendieron a los horarios y sistemas fabriles que no dan pie a la lentitud.

La formación de las mujeres en los estudios superiores fue una deuda pendiente por parte del Estado desde la formación del aparato de instrucción y gobernabilidad escolar, pues durante su construcción en la modernidad del siglo XIX sólo dio cabida a las mujeres de los estratos medios y altos en las escuelas normales; Su inserción en las carreras universitarias fue significativa ya entrado el siglo XX. La deuda existente sigue siendo con las poblaciones consideradas como sin razón, anormales o fuera de la política pública como es el caso de las personas en situación de discapacidad de cualquier tipo y las diversidades, las poblaciones migrantes o, por el contrario, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, que

a pesar de llevar en el territorio siglos de existencia, se desdibujaron en los preceptos de igualdad escolar.

Finalmente, ante este panorama histórico, resulta imperativo impulsar políticas públicas universitarias que trasciendan la igualdad formal. Se requiere una institucionalización de la perspectiva de género y la inclusión que no solo garantice el acceso, sino que acompañe la permanencia y el egreso, desmantelando las estructuras simbólicas que han perpetuado la exclusión de mujeres y grupos vulnerables en la educación superior. Es necesario diseñar protocolos de admisión que ponderen las barreras históricas de género y discapacidad, no como una concesión, sino como una medida de justicia restaurativa institucional.

Referencias

Agüera Ibáñez, E. (2011). *Alma Mater*. BUAP.

Aguilar Nery, J. (2020). La epistemología social de Thomas Popkewitz. Una lectura crítica a partir de la fenomenología de la experiencia argumental de Carlos Pereda. *Perfiles Educativos*, 42(170), 154-168.

Blázquez, N. (2002). Primeras mujeres que egresaron de nuestra casa de estudios. *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*.

Cabrera, M. Á. (2001). *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre la historia*. Institución Fernando el Católico; Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Comisión de Derechos Humanos de Puebla. (2023). *Gaceta CDH Puebla* (Año 3, No. 8). <https://www.cdhpuebla.org.mx/pdf/Gacetas/2023/Gaceta%20CDH%20Puebla%20octubre-diciembre%202023.pdf>

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.

Giroux, H. [CCCB]. (2020). *Toda educación es una lucha para elegir qué tipo de futuro queremos para los jóvenes* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L-CMXKt5vRQk>

- Giroux, H.** (2021). *Pedagogía crítica, cultura fascista y esperanza en tiempos oscuros* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IWedvpfGSa4>
- González, M. D., Abad, E. y López, E.** (2021). Educación e historia desde la teoría y la práctica: Tendencias investigativas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (95), 160-171.
- Grobach, F.** (2005). Histeria y locura. Tres itinerarios en el México del fin del siglo XIX. En L. Cházaro (Coord.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia* (pp. 97-116). COLMICH; BUAP.
- Herrera Feria, M. D.** (2005). El cuerpo de los niños bajo la mirada de las instituciones sociales y médicas en Puebla a finales del siglo XIX. En L. Cházaro (Coord.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia* (pp. 209-239). COLMICH; BUAP.
- Herrera Feria, M. D.** (2012). Frágiles y desamparados: mujeres y niños en la ciudad de Puebla. En C. Contreras Cruz (Coord.), *Puebla. Historia de una identidad Regional* (pp. 149-166). Milenio.
- Hunter, I.** (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares.
- Maldonado Ramírez, J.** (2023). Respira sin miedo. El trabajo de inclusión en el contexto universitario. *Retos actuales de la educación inclusiva*, 108-136.
- Marín, M. y Pérez, R.** (2023). El reto de la educación en casa. Familias y enseñanza en tiempos de pandemia. En M. P. Toledo, V. J. Carro, B. Muñoz, M. M. Quitl y S. Jiménez (Coords.), *Familias y Desprotección social. Desafíos, estrategias e intervención en tiempos violentos*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Márquez Carrillo, J.** (2004). *Historia social y cultural de la educación*. BUAP.
- Márquez Carrillo, J.** (2012). *La oscura llama. Élite letradas, política y educación en Puebla 1750-1835*. BUAP; Educación y Cultura.
- Montero Pantoja, C.** (2009). *La Ciudad Universitaria de Puebla: Origen y evolución, 1969-2009*. BUAP.

- Oviedo Oviedo, M. A.** (2021). La educación en tiempos del COVID desde la epistemología social de Thomas Popkewitz. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (31), 211-235.
- Pineau, P.** (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, 39-61.
- Popkewitz, T. S.** (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Ediciones Pomares.
- Popkewitz, T. S. y Brennan, M.** (Comps.). (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Ediciones Pomares; Corredor.
- Popkewitz, T., y Monarca, H.** (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
- Ramírez Velasco, E. B.** (2020). Un acercamiento a la historia del Hospital de San Roque de Puebla. *Cuetlaxcoapan*, 24-29.
- Tirado Villegas, G.** (2018). *María Fernanda Campa Uranga. Geología y revolución*. ICSyH; BUAP.
- Valles, R. M.** (2024). Desparpajadas, transgresoras y vanguardistas: cinco escritoras feministas de América Latina. En G. A. Tirado, E. Rivera y L. E. Gómez (Coords.), *La persistente lucha de las mujeres: Discursos y prácticas a través de su historia. Siglos XVI-XXI*. ICSyH; BUAP.
- Vicencio Muñoz, D.** (2014). Locos criminales en los años del Porfiriato. Los discursos científicos frente a la realidad clínica, 1895–1910. *Elsevier*, 79-119.

2. Los desafíos de un posgrado con enfoque intercultural en México: la experiencia de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje

The challenges of a postgraduate program with an intercultural approach in Mexico: the experience of the Master in Intercultural Learning Environments.

Nancy Elizabeth Wence Partida

Resumen

La intención de generar investigaciones que contribuyan a la construcción del conocimiento y la atención de problemas en contextos de diversidad cultural se enfrenta a múltiples retos y desafíos. Estos se relacionan con las estructuras institucionales y de financiamiento, pero también con las nociones preconcebidas en torno al conocimiento válido y a las metodologías convencionales para hacer ciencia. A partir de la experiencia de creación de un programa de posgrado con enfoque intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) ubicada en la sierra norte de dicho estado en México, se plantea una reflexión que aporta a los debates en torno al epistemicidio y al racismo en los modelos de generación de conocimiento y de formación de profesionales en los posgrados. Se intenta avanzar en una ruta anticolonial y antirracista en un contexto en el que, por un lado, las y los profesionales indígenas se enfrentan a la reproducción de las barreras de acceso para ingresar a programas de posgrado, lo que genera exclusión; y por otro, los programas que operan en contextos de diversidad cultural se encuentran en condiciones estructurales complejas que inciden en la intención de interculturalizar la educación y la producción de conocimiento. El trabajo es el resultado de una revisión bibliográfica en torno a los balances que se han elaborado de la experiencia del subsistema de universidades interculturales en México, así como del caso de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje (MAIA) de la UIEP.

Palabras clave: Educación intercultural, Programas de posgrado, Investigación, Conocimientos, Ciencia.

Abstract

The intention to generate research that contributes to the construction of knowledge and to addressing problems in contexts of cultural diversity faces multiple challenges. These are related to institutional and financing structures, but also to preconceived notions about valid knowledge and conventional methodologies for doing science. Based on the experience of creating a graduate program with an intercultural focus at the Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) located in the North Region of Puebla of said state in Mexico, a reflection is proposed that contributes to the debates around epistemicide and racism in the models of knowledge generation and training of professionals in graduate programs. The aim is to advance along an anti-colonial and anti-racist path in a context in which, on the one hand, indigenous professionals face the reproduction of access barriers to enter graduate programs, which generates exclusion; and on the other hand, the programs that operate in contexts of cultural diversity are in complex structural conditions that affect the intention to interculturalize education and the production of knowledge. The work is the result of a bibliographic review of the assessments that have been made of the experience of the subsystem of intercultural universities in Mexico, as well as the case of the Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje (MAIA) of the UIEP.

Keywords: Intercultural Education, Postgraduate Programs, Research, Knowledge, Science.

Introducción

En este texto se presenta la sistematización de la experiencia de trabajo del diseño y puesta en marcha de un programa de posgrado en una universidad intercultural (UI) en México, la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje (MAIA), la cual se encuentra operando en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) desde el año 2019. Este programa, a la par de la Maestría en Ciencias en Manejo de Recursos Naturales de esta misma institución, fue el primero del subsistema de universidades interculturales que obtuvo el reconocimiento como programa de calidad en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, mismo que ha transitado hacia el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del CONAHCYT, hoy Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti).

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo, mediante un ejercicio de reflexión crítica, un análisis en torno a los logros, retos y dificultades que se han presentado en esta experiencia. Para ello, con una metodología cualitativa, se hace una revisión de la bibliografía publicada referente a los balances de las UIs; así como un seguimiento de la experiencia del proceso desde que se originó la propuesta de creación de la MAIA, hasta este momento en el cual se encuentra en formación la cuarta generación de estudiantes. Se muestran los aciertos y dificultades en dos derroteros: en primer lugar, en torno al diseño e implementación de un posgrado en el contexto de México como un país con una rica diversidad cultural y lingüística, cuya formación escolarizada no ha sido pertinente de modo general en todos los niveles del sistema. La pregunta al respecto es: ¿qué implica diseñar, implementar y evaluar un posgrado que se sitúa en una universidad intercultural?

En segundo lugar, se presenta una reflexión más específica que aborda las dificultades e implicaciones de tener una práctica intercultural en la investigación, en tanto los estudios de posgrado no se consideran como parte de las tareas escolares de los niveles básico, medio superior y superior, sino que se encuentran encaminados hacia la especialización de la práctica profesional o hacia la investigación en torno a problemas a los cuales se busca solucionar, o al menos, contribuir a su atención. ¿Cómo se hace una investigación intercultural y de calidad con el método científico que predomina en los espacios de las instituciones de investigación y posgrado?

A partir de este planteamiento y estas preguntas, el supuesto de investigación que orienta este trabajo consiste en que el diseño, implementación y evaluación de un programa de posgrado intercultural como parte del subsistema de universidades interculturales, así como el desarrollo de investigación de calidad con este enfoque implica hacer frente constantemente a un conjunto de dificultades administrativas y materiales que son particulares de este modelo de educación superior. A este conjunto de dificultades que hacen más complejo el trabajo cotidiano, se suman las de índole epistémica que hacen parte de la noción canónica de ciencia y conocimiento, lo cual genera la necesidad y oportunidad de innovar permanentemente para continuar trazando las rutas para interculturalizar la formación de posgrado y las metodologías de investigación.

Revisión de Literatura

Las reflexiones del presente trabajo se basan en un enfoque teórico que se centra en la propuesta de la interculturalidad crítica (Walsh, 2010), misma que, para Zuchel y Enríquez (2020) debe tomar distancia de la interculturalidad funcional, la cual ha sido apropiada y vaciada de significado por parte de los discursos neoliberales desde múltiples instituciones de gobierno. Para evitar este uso neoliberal del enfoque intercultural, los autores plantean que es necesario reconocer las existencias coloniales y posicionarlo como una “propuesta reivindicativa y constructiva” (p. 92).

Esta postura teórica coincide con Camboni y Juárez (2020), quienes proponen que la escuela ha tenido un papel reproductor de ese orden colonial y de una distribución desigual del poder. Para ellos, aun cuando se han reconocido diversas posturas en torno al colonialismo, el neocolonialismo opera como un conjunto de prácticas organizadas. En ese sentido, para los autores, “En México, el concepto de interculturalidad ha sido retomado a partir de los años 90 solo como un discurso político que sustituye las viejas prácticas del indigenismo institucional”. (p. 203)

De este modo, el enfoque de interculturalidad en la educación que se retoma en este trabajo se basa en el reconocimiento de las desiguales relaciones de poder que señalan los autores mencionados y que han propuesto también otros enfoques en América Latina. Nos interesa la noción de interculturalidad crítica porque permite reconocer esas desigualdades y, a partir de ello, acordar en torno a los caminos que se pueden seguir en las investigaciones. A Camboni y Juárez (2020) le interesa aportar y reconocer las estrategias que se pueden trazar para lograr objetivos diversos, pues para ella hay una trampa creada en el discurso de la modernidad que ha empujado a la universalización de la cultura y del conocimiento. En este marco se identifican los desafíos del posgrado al que se refiere este trabajo, pues la educación y la ciencia no son ajenas a relaciones de poder y, por tanto, es necesaria una mirada desde la interculturalidad crítica.

En este sentido, es preciso recordar que en el campo de la educación y la ciencia se ha generado una colonialidad según la cual el conocimiento científico es superior a los otros conocimientos, de la misma forma que el dominio cultural de Occidente se ha sobrepuesto

al de otras epistemologías, entre ellas las indígenas (Camboni y Juárez, 2019, p. 207); y se basa en lógicas dicotómicas y jerarquizantes (Melgarejo, 2019). Por lo tanto, los autores convocan a una praxis decolonial que pueda vivirse en prácticas educativas con posicionamientos diversos. Una de esas prácticas se concreta en la propuesta de milpas educativas basada en contribuir a la consolidación de un entramado socionatural comunitario que tiene intención de caminar hacia el bien común desde la interculturalidad crítica (Sartorello, 2021). En el nivel de los posgrados y de la investigación, este sigue siendo un gran desafío, como se puede observar en esta propuesta.

En México, en el año 2003 comenzó a concretarse un modelo de educación superior intercultural derivado de una política pública que se articuló desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) creada en 2001 como parte de la Secretaría de Educación Pública, la SEP (Hernández, 2016). Desde esta, se instauró una forma de habilitar la noción de educación intercultural con el objetivo de atender, en el ámbito educativo, la deuda histórica que los Estados tenían y siguen teniendo con los pueblos originarios en América Latina, en México, en este caso (Mateos y Dietz, 2016). En esta iniciativa, los programas educativos que implementó no se han dirigido de forma exclusiva hacia la población que se adscribe como parte de los pueblos originarios o indígenas.

Desde esta política educativa se han diseñado y puesto en marcha programas de licenciatura e ingeniería en las UIs que se crearon en diferentes estados del país, se han orientado, no solo a atender el rezago en el acceso a la educación superior que caracteriza a las y los jóvenes pertenecientes a pueblos originarios y que habitan en regiones rurales alejadas de las Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales, sino también, a hacerlo con programas educativos que se consideran con mayor pertinencia cultural, con formación desde las lenguas originarias y con un eje de vinculación comunitaria que busca el ejercicio de las y los egresados en la atención de problemas en sus propios territorios o comunidades para propiciar mejoras en ellas (Lozano, 2018).

A veinte años del inicio de la práctica de las universidades interculturales, han madurado los procesos a partir de revisiones de investigadores e investigadoras sobre el campo de la educación superior intercultural. En este trayecto se han dado cambios en la estructura

institucional al interior de la SEP, se han hecho estudios de seguimiento de egresadas y egresados frente al mercado laboral general y al reto de las iniciativas más autónomas en sus propios territorios, por lo que se han identificado algunas de las contradicciones, problemas y desafíos a los que se han enfrentado las universidades de este subsistema. Paralelamente, se han creado nuevas universidades interculturales en años recientes, tal es el caso de los estados de Colima, Guanajuato, Baja California y Tlaxcala, que contribuyen a que sumen ya 17 UIs en este subsistema, incluyendo a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que se creó con una estructura diferente. Además, es importante referir aquellas que se han generado a partir de acuerdos y formas diferentes a las implementadas por el Estado y en el marco de esta política educativa, operando más como iniciativas independientes cercanas a organizaciones comunitarias o no gubernamentales (Schmelkes en Mateos y Dietz, 2016).

En esta tendencia reciente, aunque con propósitos particularmente distintos, se puede nombrar a la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM), creada como parte de la estructura del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) con el objetivo de “proteger, revitalizar, fortalecer y desarrollar el patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de México y contribuir a la construcción de una sociedad basada en el reconocimiento y respeto de su diversidad lingüística, étnica y cultural” (INPI, 2023, párr. 2).

Por otro lado, en el seno de las universidades interculturales y como una tendencia en la profesionalización y la continuidad en la formación especializada de sus egresados y egresadas, así como desde el impulso de una intención de producir investigación en las líneas de trabajo que se han cultivado desde estos espacios, se han multiplicado los programas de posgrado en los niveles de especialidad, maestría y doctorado, asentados en el modelo de educación superior intercultural. Estos programas se sitúan, sobre todo, en las UIs que tienen más tiempo operando y que se encuentran más consolidadas en sus condiciones, tanto de financiamiento e infraestructura, como de capacidades humanas e investigativas. Se sitúan en diferentes áreas del conocimiento, manteniendo, en mayor o menor medida, un enfoque intercultural en sus contenidos, pedagogías y orientaciones.

En el ejercicio que desde las investigaciones educativas se ha realizado para hacer diversos balances de la educación superior intercultural en México, se han identificado problemas y desafíos que, aunque se manifiestan de modo particular en cada institución, son comunes en su conjunto. Entre ellas resalto las siguientes: carencia en la formación intercultural y rotación del personal docente, precariedad presupuestaria, rigidez en las entidades evaluadoras y en las entidades encargadas de otorgar presupuesto, falta de autonomía (Dietz y Mateos, 2019), entre otras. De modo específico, Hernández (2016) enfatiza en el hecho de que las UIs, al estar fundadas en decretos de creación, tienen serias limitantes enmarcadas en un problema de fondo que sintetiza de esta manera:

Así, la estructura organizativa de carácter vertical de las UIs las pone en contradicción con los presupuestos de la educación intercultural y de los derechos de los pueblos indígenas, pues no hay espacios de participación, sino que todas las decisiones quedan en manos de agentes gubernamentales que imponen sus agendas y proyectos políticos a las comunidades universitarias. (p. 111)

Estos desafíos y limitantes, sin embargo, no han impedido la continuidad del proyecto de educación superior intercultural. Las características de cada universidad se van negociando y redefiniendo en el marco de acción del Estado, sus normativas federales y estatales en el campo educativo, así como las propias de los estados que las acogen. A su interior son variadas las acciones a partir de las cuales se da en mayor o menor medida la participación de las comunidades, de las y los docentes y estudiantes en la toma de decisiones en torno a la vida universitaria.

El Problema: Los Posgrados desde la Noción de Educación Intercultural

En este escenario antes descrito tienen lugar los programas de posgrado que han germinado en las universidades interculturales. Es cierto que el objetivo explícito de ampliar la cobertura de educación para población indígena y que habita en regiones que tienen poco acceso a las universidades convencionales, se centró en el nivel superior; se planteó transitar hacia programas de educación superior con mayor pertinencia lingüística, cultural y en relación con la formación más adecuada desde una mirada no urbano céntrica. Es comprensible, entonces, que la formación a nivel de posgrado no se haya propuesto

como objetivo prioritario, ni siquiera explícito en esta política educativa. No obstante, la trayectoria del trabajo de las Instituciones Interculturales de Educación Superior o IIES (Mato en Dietz y Mateos, 2019) tiene múltiples convergencias con las de las Instituciones de Educación Superior convencionales, arropadas todas en el Sistema Educativo Nacional. La tendencia hacia la creación de programas de posgrado es una de ellas.

Así, las UIs han sumado a sus esfuerzos el diseño de programas de posgrado que atiendan la demanda de sus egresados y egresadas, quienes han manifestado su deseo y su derecho de continuar con su profesionalización, especialización profesional o con el fortalecimiento de sus trayectorias en investigación. En este sentido, los estudios de seguimiento de egresados y los documentos de balance de las IIES han dado cuenta de la diversificación de las trayectorias profesionales una vez que se incorporan al mercado laboral o que se reincorporan a la vida comunitaria como “un tipo de profesionista letrado y, a la vez, fuertemente identificado con su comunidad o región” (Mateos y Dietz, 2016, p. 689).

Si se considera que los estudios de posgrado no son parte del derecho a la educación, consagrado en la Ley General de Educación (LGE) y en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2024), sino que su objetivo es profundizar en determinadas áreas y generar conocimiento, ¿es posible hacerlo manteniendo la premisa de contribuir desde ahí a cumplir con los objetivos planteados por la educación intercultural? Mateos y Dietz sostienen que hay “una deuda histórica que se tiene con los pueblos originarios en cuanto a una educación propia o apropiada para las necesidades, los valores, los saberes y las cosmovisiones indígenas” (2016, p. 684). Si es así, ¿de qué manera se puede atender esta deuda desde los posgrados? La colonialidad, el racismo y las prácticas asimilacionistas que se han identificado en los sistemas educativos en Abya Yala (Huanacuni, 2015), ¿de qué modo se reproducen en la formación de los posgrados en el continente y en México? ¿Hay en ellos posibilidad de contrarrestarlos?

Uno de los problemas a los que el modelo de las IIES ha contribuido en estos veinte años de existencia, es a la falta de acceso de las y los jóvenes que son parte de los pueblos originarios y que habitan en zonas alejadas de las universidades. Al respecto, este problema tiene continuidad en los programas de posgrado, donde las cifras de exclusión son aún

mayores. Un ejemplo de ello es que para 2019, del total de estudiantes de posgrado inscritos en programas reconocidos por el Sistema Nacional de Posgrados (antes PNPC) de la Secihti, la población indígena era menos del 1% (MAIA, 2019); y solo el 1.8% de las personas con doctorado en México son indígenas (Sartorello et al., 2007). Esta realidad acentúa también la brecha de género si tenemos en cuenta que para el periodo 2021-2022, de la población indígena inscrita en un programa de doctorado en México, la mayoría eran hombres, aunque en el nivel de maestría para este mismo periodo predominaron las mujeres (Romero y Anell, 2023). Es decir, las barreras de acceso se recrudecen para las mujeres indígenas conforme es más alto el nivel educativo, pese a que las UIs han representado una estrategia exitosa para su incorporación a la educación superior. Esto es, teniendo en cuenta no solo las condiciones económicas y de distancia de las universidades no interculturales, sino también las construcciones de género que prevalecen en muchas familias y comunidades en torno a la poca utilidad de que ellas se formen como profesionales en un espacio urbano alejado.

En el caso de las condiciones en las que operan los programas de posgrado de manera general, hay que decir que no solo se ofertan en instituciones concentradas en las zonas urbanas, sino que suponen el pago de cuotas elevadas, y, sobre todo, implican mecanismos de ingreso que suelen dejar fuera a las y los egresados de las universidades interculturales y a quienes provienen de una formación ajena a la académica valorada en estos procesos. Un ejemplo de ello es la dificultad para cubrir el requisito de acreditación de una segunda lengua, pues aun cuando muchas y muchos de los profesionales indígenas son bilingües, las lenguas nacionales no son consideradas en estos procesos de evaluación, por lo que suelen quedarse fuera, a pesar de que cubran el perfil de ingreso y otros requisitos estipulados. Así, se sigue reproduciendo lo señalado por Mateos y Dietz (2003) en los diferentes niveles de educación: no se reconocen los valores, saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas. Su dificultad para ingresar a un posgrado de calidad, financiado con recursos públicos, es mayor al del general de la población. Así, el abordaje de la problemática en torno a la interculturalidad en los posgrados en México puede hacerse en al menos tres líneas: 1. El acceso de la población indígena a los programas de posgrado. 2. Los posgrados

diseñados e implementados en las UIs. 3. La posibilidad de interculturalizar los estudios de posgrado y las formas de hacer investigación.

El Acceso de la Población Indígena a los Programas de Posgrado

Uno de los sentidos de la implementación del subsistema de las UIs se relaciona con el objetivo de que determinados sectores sociales, que se consideraban marginados de ser beneficiarios de la educación superior, logran su acceso. En este propósito, como parte de una política social, no se incluía solo a las y los jóvenes indígenas, sino también a otros, como la población con alguna discapacidad a partir de distintos programas (Tapia, 2016, p. 20). Esta falta de acceso de la población indígena al sistema educativo, en sus diferentes niveles, se reproduce en el acceso a estudios de posgrado en general, y es aún más grave el problema en los programas que pertenecen al SNP. Si bien es cierto que en los últimos años se han implementado, desde el CONAHCYT, hoy Secihti, y otras y otras instituciones, algunos programas dirigidos de modo específico a jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios, especialmente a mujeres, estos se encuentran aún lejos de lograr que la presencia de indígenas y no indígenas en los programas de posgrado sea equitativa.

Romero y Anell (2023) identifican la cantidad de población hablante de una lengua indígena que está cursando alguno de los tres niveles de estudio de posgrado (especialidad, maestría y doctorado). En un seguimiento, a partir del periodo 2016-2017 y hasta el 2021-2022, observan, en primer lugar, que la presencia de esta población ha tenido un aumento muy ligero. Para situarnos un poco más, es conveniente hacer la acotación de que las autoras hacen referencia únicamente al indicador “ser hablante de una lengua indígena” (p. 51), no a tener adscripción como parte de un pueblo originario. Por tanto, se quedan fuera del conteo las y los jóvenes que son indígenas, pero no son hablantes de alguna lengua originaria. Esto tiene que ver, en gran parte, con la continuidad de la exclusión a las instituciones convencionales, con los procesos de evaluación para el ingreso, permanencia y egreso, así como con las condiciones estructurales de las instituciones, como son la lejanía y los costos. Sin embargo, para poder determinar con certeza las causas, harían falta más estudios de corte cualitativo que aborden los motivos de la poca presencia de estudiantes indígenas en los programas de posgrado.

Los Posgrados Diseñados e Implementados en las Universidades Interculturales

Las UIs tienen la obligatoriedad de cumplir con las funciones que comparten con las IES de manera general: hacer investigación, docencia, divulgación y, de manera particular, vinculación comunitaria. En el ejercicio y cumplimiento de estas funciones, las actividades de las y los docentes que en ellas laboran, sigue la tendencia que tienen los modos de producción predominantes en el ámbito académico de las diversas áreas del conocimiento.

De este modo, se comprende que haya un interés genuino por participar en programas de posgrado desde los lineamientos de la educación intercultural, lo cual vuelve a esta tarea sumamente interesante. Además, se presentan retos en cuanto a la innovación de las metodologías y los planteamientos epistemológicos, mucho más si en esa tarea se cuestionan, de alguna manera, “los valores hegemónicos de la cultura occidental moderna” que están presentes en las universidades (Gandarilla, 2010, p. 136). Por ello, es vital poner atención a la manera en la que desde ahí se da continuidad a la noción de interculturalidad en la producción de conocimiento y en la investigación que se hace como parte de los programas de posgrado de las UIs, considerando, además, que estos programas, al igual que los de licenciatura, no se encuentran dirigidos de modo exclusivo a la población indígena, y no se convoca únicamente a egresados y egresadas de este subsistema.

Desde luego, las universidades interculturales que van en la delantera en cuanto a su oferta de posgrado son las que tienen más tiempo operando, lo que coincide con una mayor consolidación en su infraestructura y capacidades humanas. No obstante, poco a poco, se van sumando otras, como la Universidad Intercultural de Baja California, que comenzó a operar con la oferta de una maestría desde su inicio. A la fecha, las UIs ofrecen 23 programas de posgrado: 17 maestrías y 6 doctorados (Tabla 1). Es importante destacar que, aun cuando las UIs se han sumado a la tendencia del incremento en la cantidad de posgrados que se ofrecen en México, este crecimiento se encuentra limitado, no sólo porque la prioridad en sus ejes de trabajo es la atención al estudiantado a nivel de licenciatura, sino también por sus condiciones y recursos. Un ejemplo de ello es que, para el año 2022, se identificó en México la operación de un total de 13,447 programas en los tres niveles (Romero y Anell, 2023), contabilizando a los que forman parte del SNP y a los que no. De este total los que se encuentran situados en las UIs representan apenas el 0.17% (23 programas).

En relación con los programas de maestría que se imparten en este subsistema, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), localizada en el estado de Sinaloa, es la que tiene el número más alto con un total de 6. En relación con los doctorados, 5 de los 6 que se ofrecen en total, son oferta de esta UI. Estas propuestas son importantes, no solo porque buscan aumentar el acceso de la población indígena, sino también porque lo hacen con programas ubicados en regiones geográficas en las cuales la oferta general no se adecúa a sus necesidades o a las de los territorios. Basta mencionar que la mayor parte de la oferta en este nivel de formación se encuentra concentrada en el centro del país y en las zonas urbanas más importantes como la Ciudad de México, la ciudad de Puebla, Guadalajara, entre otras.

Tabla 1. Posgrados ofertados en el sistema de universidades interculturales en México, 2024

No.	Programa	Universidad	Orientación	SNP
1	Maestría en Educación Intercultural	UIBC	Profesionalizante	No
2	Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje	UIEP	Profesionalizante	Si
3	Maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales	UIEP	Investigación	Si
4	Maestría en Economía Social y Solidaria	UNICH	Profesionalizante	Si
5	Maestría en Estudios Interculturales	UNICH	Investigación	No
6	Maestría en Gestión de la Innovación Rural Sustentable	UIEM	Profesionalizante	Si
7	Maestría en Interculturalidad para la Paz y los conflictos escolares	UIEM	Profesionalizante	Si
8	Maestría en Educación Intercultural	UIMQRO	Profesionalizante	No
9	Maestría en Ingeniería para la Sostenibilidad Energética	UIIM	Profesionalizante	--
10	Maestría en Sostenibilidad para el Desarrollo Regional	UIIM	Profesionalizante	--
11	Maestría en Educación Ambiental	UIIM	Profesionalizante	--

12	Doctorado en Ciencias para la Sostenibilidad e Interculturalidad	UIIM	Profesionalizante	Si
13	Maestría en Estudios Sociales	UAIM	Investigación	--
14	Maestría en Ciencias en Estudios para la Sostenibilidad y Medio Ambiente	UAIM	Investigación	--
15	Maestría en Economía y Negocios Internacionales	UAIM	Profesionalizante	--
16	Maestría en Educación para la Diversidad Cultural	UAIM	Profesionalizante	--
17	Maestría en Sistemas Computacionales	UAIM	Profesionalizante	--
18	Maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar	UAIM	Profesionalizante	--
19	Doctorado en Estudios Sociales	UAIM	Investigación	--
20	Doctorado en Ciencias en Estudios para la Sostenibilidad y Medio Ambiente	UAIM	Investigación	--
21	Doctorado en Economía y Negocios Internacionales	UAIM	Profesionalizante	--
22	Doctorado en Educación para la Diversidad Cultural	UAIM	Investigación	--
23	Doctorado en Sistemas Computacionales	UAIM	Profesionalizante	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de las universidades.

En cuanto a las áreas de conocimiento de los programas, destacan dos: Ciencias Sociales y Educación, así como las relacionadas con la sustentabilidad y el medio ambiente. Al respecto, es necesario señalar que la oferta de posgrados en general, en las universidades en México en el periodo de 2017 a 2022, en el área de Ciencias Sociales y Derecho aumentó de 2,477 programas de posgrado a 3,161; en Educación pasó de 2,001 a 2,468 (Romero y Anell, 2023), por lo que puede observarse que es el área de conocimiento en la cual se ha dado un mayor crecimiento en la cantidad de programas de posgrado que se ofrecen en el país.

Esto significa, por un lado, que, en términos numéricos, las UIs se han sumado a esta tendencia, pero faltaría información cualitativa respecto a su enfoque e incidencia y, de

manera muy incisiva, en cuanto a los propósitos descolonizadores en las orientaciones y metodologías para profesionalizar y generar investigación en estas áreas del conocimiento. Esto es, teniendo en cuenta el potencial para interculturalizar los modos de producción de conocimiento y, por lo tanto, de formación de estudiantes de posgrado, al considerar que “la producción de conocimientos entre los mapuches, al igual que en otros pueblos indígenas, acarrea una serie de tensiones y contradicciones no sólo para aquellos investigadores no indígenas, sino también para los propios investigadores que pertenecen a los pueblos y comunidades” (Nahuelpán, 2013, p. 77).

La oferta de programas que se ubican en el área de las ciencias naturales, de modo más específico, centradas en el ámbito de la sustentabilidad (8 programas de maestría y doctorado), podrían tener una lectura desde dos variables. La primera, es que en su inicio las UIs comenzaron con una oferta educativa que contemplaba dos programas: Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable, o alguna variación de este nombre (Mateos y Dietz, 2016). Por tanto, los programas de posgrado le dan continuidad a esta línea de formación. La segunda se refiere a la posibilidad de que estén respondiendo a la urgente demanda de atención a los problemas derivados de la devastación socioambiental, una preocupación latente alrededor del mundo. Desde estos espacios de formación e investigación, tal vez, se está buscando abrir puertas para propuestas alternativas, teniendo en cuenta la articulación de los conocimientos científicos, con los que tienen los pueblos no occidentales.

Como se ha señalado, el diseño, creación y puesta en marcha de estos programas en las diferentes áreas de conocimiento, se ha enfrentado a diversas dificultades. La mayor parte de ellas se derivan de los problemas propios de las universidades interculturales que se mencionaron anteriormente. Resalta, por ejemplo, que ante la alta rotación de docentes hay mucha dificultad para sostener grupos de trabajo que se conformen como Núcleos Académicos consolidados y con la formación que requieren las instituciones evaluadoras de cada estado y a nivel nacional. Es preciso mencionar la legítima proyección de estos programas educativos para cumplir con los requisitos del SNP para ser valorados como programas de calidad, pues esto no solamente los dota de reconocimiento y prestigio, sino que abre la posibilidad de que las y los estudiantes sean acreedores a las correspondientes becas de manutención y a otros recursos que se derivan de ello.

En la tabla 1 puede observarse que, a la fecha, no todos los programas de posgrado de las UIs han obtenido este reconocimiento. Algunos no han estado en condiciones de cumplir con todos los requisitos, mientras que otros se encuentran en revisión, dada la reciente publicación de los nuevos lineamientos del SNP, en los cuales, una de las modificaciones más importantes se refiere al número mínimo de docentes que forman parte de los Núcleos Académicos y que son miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Esto no siempre es posible si se tiene en cuenta que, para caminar hacia el cumplimiento de los propósitos de las universidades interculturales, especialmente en cuanto al eje de la vinculación comunitaria, es idóneo que sus docentes tengan trayectorias profesionales más diversificadas y no centradas únicamente en la producción científica altamente valorada en estos sistemas. Si mantenemos el propósito de continuar en el camino de la formación de profesionales a nivel de la educación superior y de posgrado, con un enfoque intercultural, ¿cómo podrían evaluarse de manera positiva las producciones de conocimiento que se hacen de forma más horizontal con las comunidades y organizaciones que participan en los procesos de investigación en general, y de los trabajos de titulación y obtención de grado en particular?

La posibilidad de interculturalizar: los estudios de posgrado y las formas de hacer investigación

El ingreso a un programa de posgrado en cualquiera de sus tres niveles no es la única ruta de formación, especialización o investigación que existe para las egresadas y egresados de los estudios superiores. Las rutas profesionales para indígenas y no indígenas son múltiples y en la mayoría de los casos, es necesario trazarlas paso a paso, pues tampoco existen certezas de obtener un empleo digno en el mundo laboral. Sin embargo, la posibilidad de que el acceso a estudios de posgrado se vislumbre como una opción en el horizonte de los deseos de las y los profesionales, es legítima en tanto algunas personas sí la tienen mientras que otras no. Al respecto, es necesario decir que la población indígena vuelve a enfrentarse a las barreras y limitantes que se conocen para los otros niveles de formación, pues con mucha más fuerza, este campo se encuentra minado de peligros racistas, clasistas, patriarcales y coloniales que impiden el humano tránsito de las y los sujetos. Desde luego, para plantear la factibilidad de que las y los profesionales indígenas y no indígenas construyan

trayectorias humanas en los posgrados y en los ejercicios de hacer investigación, hay que recordar que las cualidades positivistas y coloniales están presentes en diferentes grados y modos en todos los programas, tanto en los del modelo de universidades interculturales como en los de las IES convencionales. Entonces, ¿cuál es, en este contexto, la posibilidad y el campo de acción para que las UIs contribuyan a descolonizar e interculturalizar este nivel de formación y los modos de hacer ciencia e investigación?

En esta línea de preocupación, en su reflexión en torno a la inclusión de estudiantes indígenas en los programas de las universidades privadas, Sartorello et al. (2007) sugieren que “el tema de la inclusión intercultural de ‘lo indígena’ en la universidad va mucho más allá de la simple inserción de estudiantes indígenas en ella, sino que atañe dimensiones político-estructurales y epistémicas” (2007, p. 6). Aunque su observación se hace para el caso de estudiantes de licenciatura en una universidad privada, es pertinente ampliarla a la perspectiva de las IES de modo general, tanto en la formación de grado, la de posgrado y en los posicionamientos al hacer investigación. De esta manera, se contribuye al complejo y difícil camino de lo que Bertely et al. (2015) señalan como interculturalidad en la educación para la población no indígena, lo que se propone considerar en este trabajo como interculturalidad en la educación, investigación, metodologías y generación de conocimiento.

Es indispensable recordar que el señalamiento hacia las universidades respecto a su tradición colonial, monolítica y en la que predomina el positivismo no es nuevo, ha sido referido en un importante cuerpo de investigaciones. Huanacuni (2015) por ejemplo, alude a la educación de manera general por su carácter instrumental en los procesos de colonización, cristianización y asimilación de los pueblos indígenas a las culturas occidentales; Gandarilla (2007) observa la trayectoria de consolidación de la universidad como institución soberana de la construcción y validación del conocimiento, quedando al margen otras maneras de saber y conocer; Fernet (2008) identifica este problema en el campo específico de la filosofía, donde se pregunta por la exclusividad de esta noción desde la ciencia y las posibilidades de interculturalizarla a partir de los conocimientos y preguntas de los pueblos no occidentales; y Kaltmeier (2012) analiza las posibilidades y necesidades de descolonizar las metodologías y las formas de hacer investigación, considerando las agendas y modos de conocer de los pueblos originarios (Tuhiwai, 2015).

En este archipiélago de iniciativas, es indispensable reconocer que las oportunidades de interculturalizar los estudios de posgrado han estado presentes, sobre todo en iniciativas centradas en territorios y espacios específicos. Estas coexisten con una realidad de estructuras atravesadas por asimetrías de poder simbólico, económico y político, cuyo agrietamiento se enfrenta a andamiajes históricos enclavados en lo más profundo de las instituciones universitarias y en las ideologías del saber científico. Una muestra de ello se observa en la resistencia que ha ocasionado la reciente Ley de Ciencia y Tecnología (CONACYT, s.f.) en la que se apela a modos más horizontales de hacer ciencia que tengan en cuenta los conocimientos que hay en los pueblos originarios.

Si bien es cierto que la citada Ley no es perfecta y que su existencia como normativa no garantiza que se lleve a la práctica, es importante reconocer que algo de esas estructuras está moviéndose. Desde luego, esos movimientos se alimentan de otros más profundos, los que se han generado desde abajo (Bertely, 2011) y desde los reclamos legítimos que por décadas han realizado grupos y sectores sociales que han sido marginados, no solo de ser beneficiarios de las políticas educativas y científicas, sino, sobre todo, de su participación en la construcción de las concepciones de mundo que subyacen a estas. Su ausencia en estas concepciones ha traído como consecuencia, entre otras, una continuidad en la dominación y colonialidad en los modos de hacer ciencia, pues se ha perpetuado la relación de poder, dominio y extractivismo por parte de los sujetos que investigan y conocen, sobre los que han sido cosificados como objetos de ese conocimiento.

Resultados

A partir de los planteamientos anteriores, a continuación, se presenta el análisis y la discusión de los resultados de este ejercicio, los cuales se muestran en cuatro ejes temáticos.

a. *Algunos retos de los posgrados desde las universidades interculturales: el caso de la MAIA*

Los programas de posgrado que se ofrecen en el subsistema de las universidades interculturales oficiales en México se desarrollan en las condiciones estructurales que se mostraron anteriormente. Por lo tanto, el margen de acción en el que operan se encuentra

restringido por tres aspectos importantes: a) las condiciones estructurales propias de cada universidad; b) las normativas educativas específicas de los estados en los cuales se encuentran las universidades; y c) los lineamientos del SNP, por lo menos para aquellos programas en los cuales hay una intención de obtener o mantener este reconocimiento.

En ese conjunto de aspectos que delimitan el margen de acción de los programas, la MAIA logró abrirse camino y, tras un periodo de trabajo con su diseño basado en un diagnóstico y estudio de factibilidad en la región de la Sierra Norte de Puebla, así como de la asesoría y revisión por parte de la CGEIB y de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior del Estado de Puebla (COEPES), se logró su aprobación. En este proceso se hizo presente una tensión respecto a las demandas de la CGEIB, respecto a que el plan de estudios tuviera un enfoque intercultural muy claro, tanto en su perfil de ingreso y egreso, como en los objetivos reflejados en las asignaturas. Adicionalmente, desde esta instancia era necesario repensar el eje de la vinculación comunitaria en este nivel de estudios; mientras que para la COEPES los mayores puntos de interés se encontraban en la justificación del campo laboral y de la necesidad de contar con programas de posgrado en este campo de conocimientos y en esta región del estado.

En este sentido, aunque inicialmente el programa estaría centrado en la educación intercultural, su desarrollo fue transitando hacia la construcción de una propuesta que no se circunscribiera a este, ni a la formación para la docencia, sino a ampliar y transversalizar el enfoque intercultural en otras áreas, en las cuales se presentan problemas relacionados con la diversidad cultural y en las que está presente un ejercicio de poder basado en el racismo. De ahí, se gestó la noción de Ambientes Interculturales de Aprendizaje (MAIA, 2019) como espacios relacionados con la salud, el desarrollo sustentable, la lengua, la economía, la justicia y la educación. No obstante, estas áreas se concibieron de modo transversal y con la intención de que las y los profesionales que egresaran del programa, aportaran al análisis de esos problemas y a la generación de propuestas para su atención, pero no impuestas, sino con la comprensión de la diversidad cultural atravesada por relaciones de poder que se van reconfigurando a través del tiempo y toma distintas formas.

El diagnóstico y estudio de factibilidad realizados en la región, por su parte, mostraron que la población identifica de modo claro, que hay una estrecha relación entre la condición socioeconómica desfavorecida con el hecho de que son parte de un pueblo indígena, en este caso, el totonaco o el nahua. Es decir, que son pobres porque son indígenas. Al mismo tiempo, se obtuvo como resultado que la población identifica, en el campo de la educación formal o escolarizada, una vía para atender este problema, pues consideran que ingresar al sistema educativo superior abrirá las oportunidades de mejora social y económica.

El desafío para llevar adelante el proyecto de la primera maestría en la UIEP ante esta situación era no reproducir la lógica de que obtener un título garantiza el ingreso al mercado laboral y, mucho menos, de que este será en condiciones salariales que permitan escalar social y económicamente. Como sabemos, el acceso al sistema educativo de cualquier nivel o capitalizarse en términos económicos, no incide directamente en modificar las construcciones sociales estigmatizadas que pesan sobre las personas. Esto depende, entre otras cosas, de las formas que toma el poder en las que está presente el factor económico, pero también del racismo anclado en la vida cotidiana. Por ello, se confirmó que la propuesta del programa de posgrado no debía limitarse al campo educativo, sino que a partir de un espacio formativo universitario se generaran reflexiones y habilidades que pudieran incidir en esos entramados del problema de modo más transversal. A pesar de ello, en términos de los campos de conocimiento que consideran instituciones como la COEPES, la CGEIB y el CONAHCYT, hoy Secihti, se presentó el reto de tener que definir uno, aun cuando el programa planteó una ruta transdisciplinar acorde con el modelo de atención del problema.

Es necesario reconocer, que para esta universidad que no tenía programas de posgrado hasta ese momento, el proceso de diseño y el tránsito administrativo y burocrático, implicó caminar por una ruta de aprendizajes que requirió poner tiempo y trabajo adicional al reconocido por las jornadas laborales. Una universidad que no ha tenido programas de posgrado y que opera en condiciones de desventaja respecto a las convencionales ubicadas en los centros urbanos, solo puede poner en marcha un programa de posgrado mediante la inversión adicional de energía humana. Por otro lado, si hacemos referencia a otros aspectos al margen de los recursos materiales, el programa se enfrentó a disyuntivas importantes respecto al modelo pedagógico de la educación intercultural, ante es-

quemas formativos y de evaluación que derivan de epistemologías monoculturales y en las cuales predominan criterios de excelencia que no tienen pertinencia social ni anclajes contextualizados.

Ante la poca investigación que se ha producido en torno al enfoque intercultural en los estudios de posgrado en México y en Abya Yala, se enfrentó el desafío de construir un posicionamiento al respecto. ¿Qué es la formación de posgrado con enfoque intercultural? ¿Cómo se construye desde las universidades interculturales? ¿Cómo dialoga y aprende de programas con un enfoque intercultural ofertados en universidades convencionales? ¿Qué posibilidades tiene de formar profesionales y producir conocimiento desde una lógica epistemológica más plural? Estas preguntas no han sido respondidas, continúan como parte de la reflexión y del hacer continuo del trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los proyectos que se desarrollan desde el programa y en las formas de vincular la investigación con la gente de las comunidades y con las organizaciones que participan en los proyectos para la obtención del grado de las y los estudiantes.

Figura 1. *Modelo de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje.*



Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de estudios de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje, 2019.

Es necesario reconocer que estos procesos no son unidireccionales ni interpelan de la misma manera a directivos, administradores, miembros del núcleo académico y estudiantes.

Las tendencias de la formación de estudiantes de posgrado y las lógicas de generación de conocimiento tienen una inercia de productividad orientada por la evaluación con indicadores de calidad generales, que dejan poco margen para pluralizar los modelos con los que se atienden los problemas sociales en contextos de diversidad cultural y desigualdad económica. Desde la MAIA se apostó, en su origen, por un modelo en el que se construyera una interculturalidad con transdisciplina y anclada en los procesos que tienen lugar fuera del aula, en las comunidades, así como en otras instituciones y organizaciones. En la figura 1 se muestra un esbozo del modelo, al mismo tiempo que se identificaron las dificultades que se han presentado en el camino.

Han ingresado tres generaciones de estudiantes y han egresado dos, 19 en total (Ramírez y Hernández, 2024), de manera que continúa el proceso de construcción de una propuesta de posgrado intercultural que logre situarse en el marco de la generación de conocimiento en el país en este nivel.

b. *Transdisciplina y codocencia*

Desde el diseño del programa se identificó la necesidad de hacer un trabajo que, además de los lineamientos básicos del sistema de universidades interculturales (vinculación comunitaria, lenguas originarias y programas encaminados hacia el ejercicio profesional en los territorios de las y los estudiantes), tuviera en el centro una orientación hacia la transdisciplina. La dificultad al respecto radicó en que no había un modelo a seguir que pudiera replicarse tal cual en este programa y en las condiciones que tenía. En este sentido, la estrategia que se habilitó fue la codocencia, partiendo del hecho de que el núcleo académico está conformado por compañeros y compañeras provenientes de distintas disciplinas y áreas de conocimiento. La dificultad al respecto se ha encontrado en lograr traspasar las fronteras disciplinarias, sobre todo entre las grandes áreas, por ejemplo, entre las ciencias sociales y humanas frente a las naturales y de la salud; o entre estas dos como conjunto en el marco de la ciencia, frente a los conocimientos no científicos o no académicos que existen en los espacios de aprendizaje fuera del aula. Todo ello se puede ver de forma muy concreta en lo relacionado con las metodologías y las definiciones de conocimiento. Prevalece una división prejuiciada, de la cual se desprende una clasificación jerárquica en-

tre unas disciplinas y otras, por lo que, en este espacio de construcción de conocimiento con enfoque intercultural se reflejan las preconcepciones latentes en las universidades y centros de investigación más convencionales, pero también en el equipo de docentes, sobre quienes recae el ejercicio de reaprender la docencia desde la colaboración.

Por ello, es necesario reconocer que la concreción de formas de codocencia transdisciplinaria, implican mayor tiempo de preparación de la docencia, así como un ejercicio de reflexión desde la propia subjetividad profesional de cada miembro del núcleo académico, quienes deben anclarse en el modelo de las estructuras posibles en un espacio que intenta construir interculturalidad, pero que está sujeto a los lineamientos de la universidad como la institución que legitima el saber relevante que “ha sido pautado desde la objetividad, la imparcialidad, la neutralidad, en pocas palabras, el ‘rigor científico’ como criterio del saber relevante, con lo cual se excluyen otros tipos de discursos, otros tipos de saber (Gandarilla, 2010, p. 137). De este modo, no es posible aseverar que la transdisciplinariedad propuesta se ha logrado, ni entre las diversas disciplinas al interior de la universidad, ni entre esta y los conocimientos que preexisten en su entorno como región predominantemente indígena.

Mientras la transdisciplina busca la integración de saberes más allá de los límites disciplinares, la codocencia se instrumentaliza aquí como el mecanismo pedagógico operativo donde docentes de distintas áreas gestionan simultáneamente el espacio de aprendizaje, modelando el diálogo de saberes en tiempo real.

c. Ámbito profesional y estancias en Ambientes Interculturales de Aprendizaje (AIAs)

Si nos situamos en la premisa de que los estudios de posgrado buscan especializar a las y los profesionales en áreas específicas del conocimiento, así como formar investigadores de alto nivel (Pacheco y Díaz-Barriga, 2016), es necesario considerar el modo en el que ambos objetivos se concretan en una universidad intercultural y si al respecto hay propósitos más específicos. En esta consideración es indispensable tener en cuenta que se han determinado dos tipos de orientación para los programas de posgrado: de investigación y profesionalizante. La MAIA tiene orientación profesionalizante, lo que implica que cursarla tiene una carga importante en el desempeño y práctica de los egresados y egresadas. Esto no significa que se encuentran exentos de realizar investigación y de desarrollar las

habilidades necesarias para ello, sino que hay una intención de que las investigaciones se relacionen en una articulación cercana a su práctica profesional, en este caso particular centrados en un interés por atender problemas identificados en contextos de diversidad cultural (MAIA, 2019).

De esta manera, el programa de la maestría se ocupa de atender la intención que hubo en el origen de las universidades interculturales, pues el trabajo que las y los estudiantes desarrollan tiene lugar en sus propias regiones o en otras en las que están presentes los problemas relacionados con la diversidad cultural, que pueden ser cercanos a sus contextos y en los que pueden tener incidencia; permanecer en sus comunidades no es un imperativo, aunque tienen la reflexión en torno a cuál es su lugar en la comunidad. Una de las maneras en las que se contempló la articulación de las opciones de empleo e incidencia de las y los egresados fue que quienes ingresan al programa tengan identificado un problema en su propia área profesional, de modo que se pueda establecer un vínculo con alguna comunidad, organización o institución donde este puede atenderse a partir de las metodologías, aproximaciones teóricas y sistematizaciones que se trabajan en el transcurso de la maestría.

Para concretar esta articulación, se habilitó en el plan de estudios, la realización de estancias en esos espacios fuera del aula con organizaciones, instituciones y comunidades, es decir, en espacios que se concretaran como Ambientes Interculturales de Aprendizaje (AIAs) y que curricularmente, son contemplados como horas prácticas (HP) y horas de trabajo independiente (HTI). En la práctica, la concreción de tales estancias ha tenido diversas dificultades, entre las cuales se pueden suponer las comunes en otros casos similares a los del eje de la vinculación comunitaria (Ávila et al., 2016) o al del trabajo de campo que se realiza en la etnografía propia del campo antropológico (Restrepo, 2018). Por ejemplo, entre esas dificultades comunes, pueden reconocerse las de carácter administrativo, en especial las que se relacionan con el tiempo que suele ser más largo en los procesos “naturales” de las organizaciones y comunidades, mientras que los periodos establecidos en los calendarios escolares son restringidos y con casi nula flexibilidad.

No obstante, más que estas dificultades de índole administrativo, burocrático y de calendarios, es preciso señalar que se enfrentaron otras de carácter epistémico y metodológico que surgen en los intentos por pluralizar las formas de hacer investigación y de reconocer diversas formas de conocer. Al poner en práctica nociones como las de descolonización de las metodologías (Tuhuwai, 2015), diálogo de saberes (Argueta, 2011; Peralta et al., 2019), epistemología pluralista (Prada, 2014) o pluralidad epistemológica (Olivé, 2009), aparecen o reaparecen en la universidad los mitos de la ciencia como único modo de validar la construcción de conocimiento y la formación de las y los estudiantes de posgrado.

Esto, además, se encuentra habilitado en los modos y parámetros de evaluación vinculados con la noción de calidad y excelencia de los programas de posgrado en México, que han sido influenciadas por nociones derivadas de la fábrica fordiana (Abreu-Hernández y de la Cruz-Flores, 2015), es decir, en contabilizar la productividad, el número de miembros de los núcleos académicos que pertenecen al SNII, entre otros; en lugar de centrarse en la pertinencia de la formación y del conocimiento que se genera.

Como ya se mencionó en apartados anteriores, los nuevos lineamientos para la evaluación de los programas en el SNP introdujeron cambios en relación con los aspectos que se evalúan para acceder a tal reconocimiento, pero estos no transforman radicalmente los procedimientos de validación, ni inciden de modo directo en el trabajo concreto en los paradigmas del conocimiento. Mientras tanto en la formación cotidiana, continúan presentándose disyuntivas en las y los estudiantes para poder llevar adelante proyectos de investigación que resitúen el lugar de sus colaboradores y colaboradoras, al mismo tiempo que luchan por hacerlo con rigurosidad en el molde de las metodologías y técnicas, diseñadas desde puntos de vista que no permiten en la realidad la concreción del diálogo de saberes, aun cuando este se encuentra en la retórica de las políticas de las humanidades, la ciencia y la tecnología del país, así como en el de la educación superior intercultural.

d. *Proyecto social participativo*

Frente al marco de las limitaciones y los desafíos que tienen los programas de posgrado con enfoque intercultural, específicamente, en el sistema de UIs, es muy importante reconocer los aciertos y los esfuerzos que se han hecho al construir propuestas, más allá de

solo identificar los rezagos y las dificultades a las que se enfrentan como instituciones de educación superior.

Además de la codocencia, la interdisciplina, las estancias en espacios fuera del aula y la propuesta de trabajos orientados a la articulación de la atención de los problemas presentes en los contextos de diversidad cultural, hay una intención de diseñar proyectos con participación de la gente que acompañe la elaboración de los documentos para la obtención del grado como tesis, a las cuales, las y los colaboradores van a tener poco o nulo acceso. El “proyecto social participativo” que se diseña a partir de un diagnóstico inicial en el transcurso del posgrado, representa un esfuerzo para hacer praxis de las epistemologías plurales, del diálogo de saberes y de la atención a los problemas desde metodologías que intentan no ejercer el colonialismo, al que ya nos hemos referido, en las formas canónicas de recoger información en las ciencias naturales y en las sociales.

Con ello se contribuye, no sólo a andar el camino de la formación de investigadoras(es) y profesionales, con una mirada que se acerque a la interculturalidad crítica (Walsh, 2010), sino también al diseño de metodologías anticoloniales. En el trabajo de Aragón, centrado en la intersección entre la antropología y el derecho, se refiere a etnografías colaborativas y descoloniales, que se caracterizan en que “suelen entender el compromiso político como algo que debe ser incorporado a la propia producción del conocimiento y no como algo externo a esta; desbordan la lógica del destinatario del conocimiento y buscan producirlo con los propios actores, ya sea para la academia o para su aplicación sociopolítica.” (2021, p. 390). Por su parte, en esta ruta de pensamiento, Katzner et al. (2022) se refieren a las etnografías colaborativas y comprometidas como procesos de investigación que implican responsabilidad e involucramiento social en el acompañamiento de los trabajos que se realizan en el ámbito de la educación.

La MAIA no es un programa de formación en antropología ni exclusivo de un único campo disciplinario; su origen fue construido, explícitamente, con una orientación transdisciplinaria. Sin embargo, la noción de investigación colaborativa y descolonial está o debe estar presente de forma consciente si se mantiene la premisa de no reproducir el extractivismo que ha caracterizado a muchas prácticas de las ciencias en todos los campos. Desde los

proyectos sociales participativos se busca caminar en esta ruta de la generación del conocimiento, teniendo en cuenta que a esta tarea se suma el desafío de atravesar las subjetividades de las y los miembros del núcleo académico, así como de las y los estudiantes en su formación. Este ejercicio es más que necesario para situar o resituar su propio posicionamiento y punto de vista (Maffia y Suárez, 2021) como investigadores e investigadoras en los problemas y realidades de las que son parte, teniendo en cuenta las terminologías propias en las formas de conocer y saber en lo local (Monterde, 2023).

Conclusiones

Los programas de posgrado que se ofertan en las universidades interculturales se encuadran en las estructuras de estas instituciones, en sus problemas circunscritos en las limitantes que tienen en sus Decretos de creación (Hernández, 2016), por ser parte de estructuras en las cuales no es posible la autonomía. En mayor o menor medida, la vida universitaria, su docencia, su investigación y los proyectos de vinculación comunitaria están marcados por la alta rotación de docentes, por las carencias presupuestales y por la incertidumbre que se encarna en los cuerpos, en las relaciones y en la emocionalidad de quienes ahí laboran. Se hace evidente la falta de participación efectiva en la toma de decisiones por parte de las y los estudiantes y docentes, así como de las comunidades y organizaciones que habitan en los territorios correspondientes. Además, hay un riesgo latente de trivializar y folclorizar la noción de interculturalidad en la educación al concebirla de modo funcional (Walsh, 2010; Camboni y Juárez, 2020) y superficial. Una propuesta importante al respecto estaría encaminada hacia la apertura para una mayor participación comunitaria en la vida de la universidad.

Pese a ello, es preciso señalar, que la puesta en marcha de programas de posgrado en las UIs se suma a la intención de tener mayor acceso y participación de las y los excluidos en los posgrados de calidad, en especial de mujeres indígenas o provenientes de espacios rurales. Ellas difícilmente podrían ingresar a programas ubicados en las zonas urbanas alejadas o en sus propias regiones, porque ello implicaría altos costos o ceñirse a determinados campos profesionales. Sin embargo, es necesario un mayor apego a una noción

de interculturalidad crítica alejada de los discursos neoliberales que se han apropiado de la noción de interculturalidad de modo funcional.

Las disyuntivas entre caminar, por un lado, en la ruta de la producción académica neoliberal, que se mide con los mismos indicadores que en las universidades convencionales; o por otro, en los inciertos caminos que se trazan paso a paso, para construir modelos de generación de conocimiento, investigación, profesionales y una ciencia más abierta al diálogo con los otros modos de conocer, son una constante a la que se enfrentan los posgrados desde las aulas, la gestión y la administración. En este complejo entramado, se encuentran los mayores retos. Casi siempre los modelos para medir la eficiencia y la calidad de los programas no son compatibles con los modos ni con los tiempos que se requieren para generar conocimiento y formación de profesionales con un enfoque de interculturalidad crítica (Walsh, 2010), mucho menos, si al mismo tiempo se busca situarse en una ética de cuidado de las personas que ahí laboran y se forman.

Desde la experiencia de la MAIA se han solventado dificultades en estos términos, ya que las políticas educativas y de investigación implementadas desde instituciones como el CONAHCYT, hoy Secihti, no han construido o implementado, todavía, los mecanismos para medir la eficiencia y calidad con enfoque intercultural. No obstante, puede intuirse que está en camino y como muestra de ello, podemos observar el cambio en su propio nombre al incluir la H para las humanidades y el plural en ciencias y tecnologías. Las estructuras, las maneras de pensar y de concretarse esta pluralidad en las instituciones, en sus pedagogías y en los autoritarismos de sus administraciones, todavía tienen la difícil tarea de ser transformadas. Para ello se tiene que hacer frente a las resistencias que se presentan cotidianamente en múltiples sentidos. Estas transformaciones, en el caso de las UIs, deben darse desde espacios donde se tengan en cuenta las limitantes señaladas en sus decretos de creación. Tienen a favor que, al menos en el discurso y en la narrativa, ahora hay una mayor posibilidad de que el conocimiento que se genere sea más horizontal y cercano a los problemas que la gente tiene.

Hay un acierto muy grande en el camino que las UIs han tomado al aceptar el reto de ofrecer programas de posgrado: suman a la tarea de contrarrestar el rezago histórico en

el acceso a la población indígena y rural a estos espacios, sobre todo, a los de calidad y gratuitos. Por otro lado, al ser programas que no son exclusivos para la población indígena, contribuyen -es deseable que lo hagan- a profundizar los debates nacionales y en Abya Yala en torno a cómo romper la lógica de la construcción del conocimiento desde la colonialidad que predomina en la ciencia. Para ello, es necesaria la construcción de modelos pedagógicos con y para profesionales situados en la problematización de sus identidades y con el propósito de agrietar las nociones canónicas de ciencia, conocimiento, calidad y metodología, en el objetivo de identificar las “constelaciones de poder” y la “colonialidad del saber” (Kaltmeier, 2012) que se ponen de manifiesto al formar estudiantes de posgrado y al hacer investigación.

En este camino se han fortalecido los procesos de resiliencia y resistencia hacia las lógicas autoritarias que se hacen presentes en las prácticas administrativas en diferentes niveles de las universidades, incluidas las interculturales. Aunque no es posible generalizar, sí es justo reconocer que se están formando generaciones de profesionales especializados y especializadas en las áreas de la educación, las ciencias sociales, el derecho, la lengua y la sustentabilidad, que desde su ejercicio de hacer investigación, no solo cuestionan los modelos, sino que reflexionan en torno a sus propias identidades y los motivos para generar más conocimiento desde espacios no urbanocéntricos, más allá de acumular títulos académicos en una lógica neoliberal.

En el caso específico de la MAIA se ha generado, de modo parcial, un proceso de auto reflexión en el cual se han identificado las propias limitantes, así como las potencialidades de las herramientas y capacidades concretas que se tienen; con las finitas posibilidades de perspectivas, de recursos, de capacidades administrativas y de infraestructura; y más con la imaginación de posibilidades que en común se pueden seguir sembrando y abonando. En el mundo del cultivo de la tierra se sabe que no hay certezas de tener abundantes cosechas, pero ello no ha impedido que se continúe manteniendo vivo el oficio de sembrar y de abonar con cuidado.

Referencias

- Abreu-Hernández, L. F. y de la Cruz Flores, G.** (2015). Crisis en la calidad del posgrado. ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII, núm. 147, pp. 162-182.
- Aragón, O.** (2021). La etnografía del derecho, el diálogo de saberes y la investigación descolonizada desde la antropología jurídica militante. En: Márquez, B. y Rodríguez, E. (Coords.) *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje*. UNAM, pp. 383-404.
- Argueta, A.** (2011). Introducción. En: Argueta, A., Corona-M, E. y Hersch, P. (Coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. UNAM-CRIM-UIA Puebla, pp. 11-47.
- Ávila, L. E., Betancur, A., Arias, G. y Ávila R., A.** (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, núm. 70, pp. 759-783.
- Bertely, M.** (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, número especial, pp. 66-77.
- Bertely, M. et al.** (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Desacatos*, núm. 48, pp. 6-11.
- Camboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M.** (2019). Colonialidad y práctica pedagógica: hacia la descolonización del quehacer docente. En Patricia Medina Melgarejo (coord.) *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana, pp. 204-223.
- Camboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M.** (2020). Interculturalidad, colonialidad y conocimiento. La lucha por una educación otra. Veredas. *Revista del pensamiento sociológico*, núm. 41, año 21, pp. 196-219.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** Última reforma publicada en el DOF en marzo de 2024. Consultado en noviembre de 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Dietz, G. y Mateos, L. S.** (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, pp. 163-186.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural** (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/estructura/antecedentes>
- Fornet, R.** (2008). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, Núm. 3, año 3, pp. 23-40.
- Gandarilla Salgado, J. G.** (2010). La universidad entrando al siglo XXI. Por el laberinto de la complejidad. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, pp. 130-143.
- Hernández, S. E.** (2016). Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 4 (2), pp. 95-119.
- Huanacuni, F.** (2015). Educación comunitaria. *Integra Educativa*, Vol. VII / No 4, p.159-168.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas - INPI** (2023). Universidad de las Lenguas Indígenas de México -ULIM. Consultado en marzo de 2024. <https://www.inpi.gob.mx/ulim/>
- Kaltmeier, O.** (2012). Hacia la descolonización de las metodologías. Reciprocidad, horizontalidad y poder. En: Corona, S. y Kaltmeier, O. (Eds.) *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales culturales*. Gedisa, pp. 25-54.
- Katzer, L., Álvarez, A., Dietz, G. y Segovia, Y.** (2022). Puntos de partida. Etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa, Revista de Humanidades*, núm. 43, pp. 11-28.
- Lozano González, E. O.** (2018). La cultura política de estudiantes de universidades interculturales en México. *Región y Sociedad*, año XXX, núm. 73, pp. 1-26.
- Maffía, D. y Suárez Tomé, D.** (2021). Epistemología Feminista. En: Gamba, S. y Diz, T. (Coords.) *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Editorial Biblos, pp. 217-220.

- Medina Melgarejo, P.** (2019). Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur. Sistemas médicos y herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio. En Patricia Medina Melgarejo (coord.) Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación. Universidad Veracruzana, pp. 90-128.
- MAIA.** (2019). Plan de estudios de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje. Dirección de Investigación y Posgrado, UIEP, enero de 2019.
- Mateos, L. S. y Dietz, G.** (2016). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, Núm. 70, pp. 683-690.
- Mendoza Zuany, G., Dietz, G. y Mateos, L. S.** (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 192, pp. 93-117.
- Monterde L., H.** (2023). El método de adquisición y socialización del saber y conocer masewal-nahua de la Sierra Nororiental de Puebla a través de las terminologías locales. *RLEE Nueva Época*, Vol. LIII, Núm. 3, pp. 183-214.
- Nahuelpán, H.** (2013). El lugar del “indio” en la investigación social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 24, pp. 71-91.
- Olivé, L.** (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: Olivé, L. et al. (Eds.) *Pluralismo epistemológico*. CLACSO, Muela del Diablo Editores, Comunas, CIDES, UMSA, pp. 19-30.
- Pacheco, T. y Díaz-Barriga, A.** (2016). Prólogo. En: Pacheco, T. y Díaz-Barriga, A. (Coords.) *El posgrado en educación en México*. ISSUE - UNAM, pp. 9-16.
- Peralta, M. I., Fernández, N. y Bompadre, J. M.** (2019). Territorios y luchas territoriales en diálogo: los talleres de traducción intercultural como pedagogías del reconocimiento. *Revista e+e*, Vol. 6, Núm. 8, pp. 1-17.

- Prada A., R.** (2014). Epistemología pluralista. En: Zambrana B., Amílcar (Ed.) Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia. PROEIB Andes, SAIH, UMSS.
- Ramírez G., A. y Hernández L., P.** (2024). Programa de seguimiento de egresadas y egresados de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje (MAIA) de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). UIEP, pp. 1-30, consultado en noviembre de 2024. http://posgrado.uipe.edu.mx/seguimiento_egresados/
- Restrepo, E.** (2018). Etnografía. Alcances, técnicas y éticas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Romero, R. y Anell, X.** (2023). Análisis de los programas de posgrado en México con relación a las variables género, área de formación, entidad federativa, hablantes de lengua indígena y personas con discapacidad. UVserva, (16), pp. 37-59.
- Secretaría de Gobernación** (s.f.). Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. DOF, 16 de agosto de 2023. Consultado en febrero de 2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698698&fecha=16/08/2023#gsc.tab=0
- Sartorello et al.** (2007). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, Núm. 62, pp. 2-25.
- Sartorello, S. C.** (2021). Milpas educativas. Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 26, núm. 88, pp-183-309.
- Schmelkes, S.** (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En: Mato, D. (Coord.) Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. IESALC-UNESCO, pp. 329-338.
- Sistema Nacional de Posgrados** (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <https://conahcyt.mx/consultas-snp/>

Subsecretaría de Educación Superior (s.f.). Universidades Interculturales. Consultado en marzo de 2024. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>

Tapia, L. A. (2016). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLVI, núm. 1, enero- marzo, pp. 7-50.

Tuhiwai, L. (2015). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas.* Lom Ediciones.

Universidad Autónoma Indígena de México (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <http://uais.edu.mx/cgip2020/index.php/direcciones/direccion-de-posgrado/2-uncategorised/15-oferta-educativa-de-posgrado>

Universidad Intercultural de Baja California (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <https://uibc.edu.mx/ofertaEducativa.php>

Universidad Intercultural de Campeche (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <https://uicam.edu.mx>

Universidad Intercultural de Chiapas (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <https://www.unich.edu.mx/#>

Universidad Intercultural de Colima (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <https://uicolima.edu.mx/#>

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <http://www.ueg.edu.mx/oferta-educativa/>

Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <http://www.uiceh.edu.mx>

Universidad Intercultural del Estado de México (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <http://uiem.edomex.gob.mx/posgrado>

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (s.f.). Consultado en marzo de 2024. <https://posgrado.uipe.edu.mx>

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (s.f.). Consultado en marzo de 2024.

<https://uiet.edu.mx>

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (s.f.). Consultado en marzo de 2024.

<http://iipi.uiim.edu.mx>

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (s.f.). Consultado en marzo de 2024.

<https://www.uimqroo.edu.mx/oferta-educativa/>

Universidad Intercultural de San Luis Potosí (s.f.). Consultado en marzo de 2024. [https://](https://www.uicslp.edu.mx/paginas/carreras.html)

www.uicslp.edu.mx/paginas/carreras.html

Universidad Intercultural de Tlaxcala (s.f.). Consultado en marzo de 2024. [https://www.](https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-110-inauguran-sep-y-gobierno-de-tlaxcala-universidad-intercultural?idiom=es)

[gob.mx/sep/es/articulos/boletin-110-inauguran-sep-y-gobierno-de-tlaxcala-universidad-intercultural?idiom=es](https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-110-inauguran-sep-y-gobierno-de-tlaxcala-universidad-intercultural?idiom=es)

Universidad del Pueblo Yaqui (s.f.). Consultado en marzo de 2024. [https://uniyaqui.sonora.](https://uniyaqui.sonora.edu.mx)

[edu.mx](https://uniyaqui.sonora.edu.mx)

Universidad Veracruzana Intercultural (s.f.). Consultado en marzo de 2024. [https://www.](https://www.uv.mx/uvi/)

[uv.mx/uvi/](https://www.uv.mx/uvi/)

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J. et al. (Eds.).

Construyendo Interculturalidad Crítica, Instituto Internacional de Integración - Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-96.

Zuchel Lovera, L. y Henríquez Leiva, N. (2020). Una crítica a la interculturalidad desde

de la interculturalidad crítica. *Revista Hermenéutica Intercultural*, núm. 33, DOI: [10.29344/07196504.33.2298](https://doi.org/10.29344/07196504.33.2298), pp. 85-103.

3. Dinámicas de exclusión y el derecho a la educación: Un estudio en comunidades ribereñas del Magdalena Medio colombiano en el postconflicto

*Dynamics of exclusion and the right to education:
A study in communities riversides of the Colombian middle
Magdalena in the post-conflict*

Andrés Leño
Nelson Alexander Franco

Resumen

El presente capítulo analiza el complejo proceso de producción social de la exclusión y sus efectos en el derecho a la educación. Se detallan y exploran tres dinámicas que entorpecen la realización de este derecho, particularmente en Colombia, con énfasis en la región del Magdalena Medio, afectada por el conflicto armado. Se realiza una revisión de bibliografía académica sobre exclusión social, derecho a la educación y el contexto del postconflicto en el Magdalena Medio. Se complementa con entrevistas a profundidad a diversos actores sociales como estudiantes, profesores, víctimas del conflicto y firmantes de paz. Estas experiencias brindan comprensión sobre las dinámicas de exclusión en el derecho a la educación.

Se plantea un cuestionamiento profundo sobre el derecho a la educación en un contexto político donde la vida y los derechos humanos son despreciados; la educación es percibida como un mero instrumento de reproducción de la exclusión, generadora de pobreza, desigualdad y violencia; perpetuando así un ciclo vicioso de marginalización y violencia. En este contexto, emerge la necesidad de redefinir el derecho a la educación como un pilar fundamental de los derechos humanos, una piedra angular para edificar una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Esta visión trascendente no solo apunta hacia una transformación radical de las estructuras sociales, sino que también aboga por una revolución en la conciencia colectiva, donde la educación sea la fuerza motriz que impulsa la inclusión, progreso y la paz.

Palabras Clave: Educación, Exclusión, Conflicto armado, Producción social, Paz.

Abstract

This chapter analyzes the complex process of social exclusion production and its effects on the right to education. It details and explores three dynamics that hinder the realization of this right, particularly in Colombia, with emphasis on the Middle Magdalena region affected by armed conflict. A review of academic literature on social exclusion, the right to education, and the post-conflict context in the Middle Magdalena is conducted. This is complemented by in-depth interviews with various social actors such as students, teachers, conflict victims, and peace signatories. These experiences provide understanding of the dynamics of exclusion in the right to education.

A deep questioning is raised about the right to education in a political context where life and human rights are disregarded; education is perceived as a mere instrument for reproducing exclusion, generating poverty, inequality, and violence; thus, perpetuating a vicious cycle of marginalization and violence. In this context, there emerges the need to redefine the right to education as a fundamental pillar of human rights, a cornerstone for building a fairer, more equitable, and peaceful society. This transcendent vision not only aims at a radical transformation of social structures but also advocates for a revolution in collective consciousness, where education is the driving force behind inclusion, progress, and peace.

Keywords: Education, Exclusion, Armed conflict, Social production, Peace.

Introducción

En regiones como el Magdalena Medio de Colombia, las secuelas del conflicto armado siguen afectando profundamente la estructura social y educativa. Este estudio busca explorar cómo las interacciones entre la pobreza, la exclusión y los legados del conflicto han moldeado el acceso a la educación, identificando barreras específicas que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en el sistema educativo. Además, se indagarán las percepciones sobre el derecho a la educación, vital para la reconstrucción social y el fomento de la paz en el área.

Esta investigación no solo busca aportar al cuerpo académico sobre exclusión educativa y derechos humanos en contextos de postconflicto, sino también ofrecer directrices

prácticas para formuladores de políticas, educadores y activistas. Al entender mejor las percepciones locales y las recomendaciones derivadas directamente de los actores involucrados, se pueden diseñar estrategias más efectivas que atiendan las necesidades reales y promuevan la justicia social a través de la educación.

A través de una serie de entrevistas semiestructuradas con actores clave del sistema educativo, se identifican los factores que obstaculizan el acceso equitativo, tales como la distribución desigual de recursos, barreras físicas y psicológicas, y la persistencia de prejuicios culturales. Asimismo, se explora la resiliencia de las comunidades que, ante la adversidad, desarrollan estrategias innovadoras para superar estos desafíos.

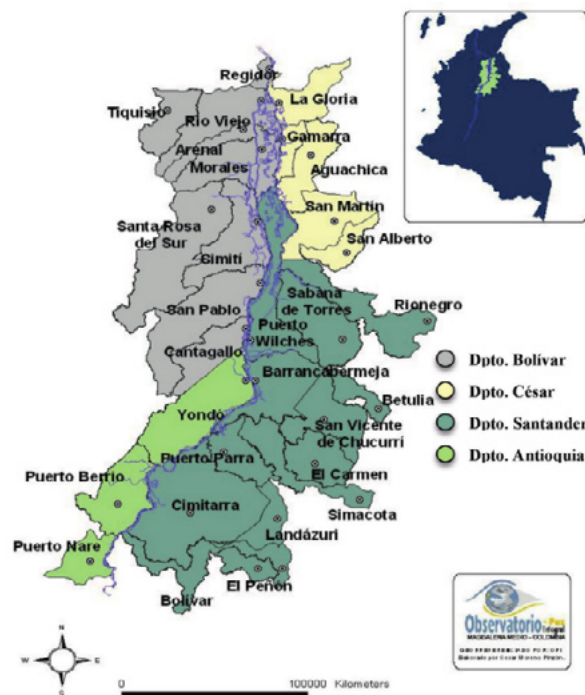
Metodología

Esta investigación se realizó en la región del Magdalena Medio Colombiano, donde las secuelas del conflicto armado siguen afectando profundamente la estructura social y educativa. El Magdalena Medio es una región ubicada en la cuenca del río Magdalena, abarcando varios departamentos del centro-norte del país. Históricamente, esta zona ha sido escenario de intensos conflictos armados, presencia de grupos paramilitares y guerrilleros, y actividades ilícitas como el narcotráfico. Estas dinámicas han dejado un legado de violencia, desplazamiento forzado y pobreza extrema, que influyen significativamente en las oportunidades educativas y el desarrollo social de las comunidades ribereñas (Durán Gutiérrez, 2020).

Esta investigación se apoyó en una metodología de entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos para recopilar datos sobre el sistema educativo en comunidades ribereñas del Magdalena Medio. El análisis de documentos complementó los datos obtenidos en las entrevistas. Se revisaron informes oficiales, estudios previos, políticas educativas locales y nacionales, y documentos de organizaciones no gubernamentales para proporcionar un contexto amplio y detallado de la situación. La investigación utilizó entrevistas para explorar el sistema educativo en comunidades ribereñas del Magdalena Medio. Las entrevistas, guiadas por preguntas abiertas sobre acceso educativo, barreras económicas, desigualdad social, impacto del conflicto, recursos educativos, soporte psicosocial y políticas educativas, permitieron obtener datos detallados y flexibles. Se realizaron 20 entrevistas con actores clave: 5 funcionarios del sector educativo, 5 docentes, 5 líderes sociales y 5 representan-

tes de ONG. Los entrevistados fueron seleccionados por su experiencia y conocimiento del contexto educativo local. Las entrevistas se llevaron a cabo en diversas ubicaciones del Magdalena Medio, cada una durando entre 60 y 90 minutos, con grabaciones y notas detalladas con el permiso de los participantes, además de tomar notas detalladas para complementar la transcripción de las grabaciones.

Figura 1. Mapa regional del Magdalena Medio



Fuente: Adaptado del Observatorio de Paz Integral, Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, citado en “Participación electoral en el Magdalena Medio colombiano. Un análisis del posacuerdo con las FARC” (p. 244), por F. Barrios, 2019, OPERA, 26 (12)

Para asegurar una representación diversa y comprehensiva de las perspectivas sobre el sistema educativo, se seleccionaron entrevistados con criterios específicos. Los actores clave incluyeron funcionarios del sector educativo, docentes en actividad, líderes sociales de las comunidades y representantes de organizaciones no gubernamentales. Los criterios específicos de selección fueron la experiencia relevante en el contexto educativo de la región, el conocimiento sobre las políticas y prácticas educativas locales, y la participación activa en iniciativas de desarrollo comunitario y educativo.

El análisis de los datos se realizó mediante codificación cualitativa, identificando categorías amplias que agrupan varios códigos relacionados con los desafíos y oportunidades edu-

cativas. Las categorías identificadas incluyeron "Exclusión y Acceso", con códigos como acceso educativo, barreras económicas y desigualdad social; "Influencias del Contexto", que consideraron el impacto del conflicto y recursos educativos; y "Soporte y Desarrollo", que abarcó el soporte psicosocial y políticas educativas. Adicionalmente, se destacaron temas emergentes como "Resiliencia Comunitaria", "Ciclos de Marginalización" y "Estrategias de Intervención". Esta metodología permitió obtener una visión profunda y detallada de las dinámicas educativas en el Magdalena Medio, resaltando tanto los desafíos como las oportunidades presentes en esta región, tal como se esquematiza a continuación:

Figura 2. Categorías de investigación



Fuente: Esta figura muestra las diferentes categorías de investigación en el programa ATLAS.ti. Elaboración propia.

Educación en comunidades ribereñas del magdalena medio colombiano

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su concepción hace más de 76 años, representó un hito significativo en la búsqueda de la igualdad y la justicia social a nivel mundial. La inclusión del derecho a la educación como un derecho humano fundamental marcó un reconocimiento crucial de las interconexiones entre este derecho y otros aspectos esenciales para una sociedad democrática y equitativa. (Cruz-Picón y Hernández-Correa, 2022). Este reconocimiento se inspiró en una visión libertaria y emancipadora de la justicia social, buscando empoderar a las personas a través del acceso a la educación. En el contexto específico del Magdalena Medio colombiano, marcado por décadas de conflicto armado y complejidades sociales, la realización efectiva del derecho a la educación se enfrenta a desafíos únicos. Las dinámicas de exclusión derivadas del conflicto y otras causas profundizan las brechas en el acceso a una educación de calidad, especialmente para comunidades vulnerables y afectadas por la violencia. La Declaración de 1948 establece

la educación como un derecho humano esencial, reconociendo su naturaleza como un bien público y social. (Andrade-Rivera, 2021). Más allá de ser un proceso de adquisición de conocimientos, la educación se considera un pilar fundamental para el desarrollo integral de los individuos, su capacidad para ejercer sus derechos y participar plenamente en la vida social y política (Gentili, 2007).

En el contexto del Magdalena Medio, esta concepción adquiere una dimensión aún más profunda. La educación se convierte en una herramienta vital para la reconstrucción del tejido social y la promoción de la paz en una región marcada por el conflicto armado. Además de brindar oportunidades de desarrollo personal y profesional, la educación se presenta como un medio para superar las barreras de exclusión y construir una sociedad más justa e inclusiva. No obstante, a lo largo de las décadas posteriores a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación ha sido objeto de diferentes interpretaciones y enfoques.

Diversos estudios, (Friedman, 1976; Schultz, 1979; Becker, 1992), han avalado la visión de la educación como un motor fundamental del desarrollo económico. La Teoría del Capital Humano, propuesta por Gary Becker, ha sido particularmente influyente en este sentido, moldeando el discurso político sobre la educación durante las últimas décadas. Esta perspectiva considera la educación como un factor de producción que incrementa las oportunidades de ingresos y la competitividad en el mercado laboral. Quienes poseen mayor capital educativo pueden desarrollar estrategias competitivas más efectivas, maximizando sus beneficios en un mercado cada vez más exigente. La educación, en este contexto, impulsa la productividad y abre puertas para acceder a conocimientos técnicos y disciplinarios especializados, esenciales para competir por las mejores posiciones y obtener mayores réditos económicos (Villegas y Arnosó, 2021).

En el Magdalena Medio, esta dualidad entre la visión humanista de la educación como un derecho fundamental y su enfoque económico ha generado tensiones y desafíos adicionales. Por un lado, se reconoce la relevancia de una educación que promueva valores de igualdad, libertad y respeto por los derechos humanos, especialmente en un entorno postconflicto. Por otro lado, persisten desafíos en términos de acceso equitativo, calidad

educativa y alineación con las necesidades reales de las comunidades locales. Es crucial abordar estos desafíos desde una perspectiva integral, que reconozca la complejidad de la educación como un derecho humano y su papel en la transformación social y la construcción de la paz. Esto implica no solo garantizar el acceso a la educación, sino también mejorar su calidad, relevancia cultural y pertinencia para las realidades locales ribereñas y otras regiones afectadas por conflictos y desigualdades. Leño, A (2015).

Desde la segunda mitad del siglo XX, se ha promovido un enfoque economicista de la educación que contrasta con la perspectiva humanista plasmada en la Declaración de 1948. Este enfoque ha sido utilizado para explicar la crisis educativa y para argumentar que la educación es la clave para alcanzar la felicidad y el bienestar general. (Camallonga, 2019).

Se establece una relación directa entre educación y desarrollo económico, empleo y aumento de la renta, lo cual ha llevado a reducir la educación a un mero medio para obtener beneficios económicos individuales, desvinculándola de su esencia como derecho humano. Es fundamental reconocer que la Declaración de 1948 enfatiza la dimensión pública y política de la educación, otorgándole un papel central al Estado en su garantía y promoción. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha priorizado una visión mercantilizada de la educación, donde los beneficios privados han prevalecido sobre el bien común y los derechos colectivos.

Esta visión economicista choca con la realidad de una región marcada por el conflicto armado y la exclusión social. La educación se convierte en un terreno donde se enfrentan visiones opuestas sobre su papel en la sociedad y su relación con la ciudadanía, la igualdad y la política. (García Gómez, 2018). Mientras que algunos la ven como un motor para el desarrollo económico personal, otros la entienden como un derecho colectivo esencial para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La educación se convierte en un campo de batalla simbólico y real. Por un lado, representa una oportunidad para romper ciclos de exclusión y violencia, brindando herramientas para la reconstrucción social y la promoción de la paz. Por otro lado, enfrenta desafíos estructurales que limitan su acceso y calidad, especialmente para comunidades marginadas y víctimas del conflicto armado.

Es esencial comprender que la educación no es simplemente un bien de consumo o una inversión económica individual, sino un derecho humano fundamental que debe ser garantizado para todos sin discriminación. La lucha por los sentidos de la educación y la defensa del derecho a una educación de calidad son pilares de una sociedad justa y equitativa. Es por ello, necesario replantear el papel de la educación en el Magdalena Medio y en toda Colombia, reconociendo su potencial transformador y su importancia para la construcción de una sociedad basada en el respeto a los derechos humanos y la inclusión social. Esto implica políticas educativas que aborden las desigualdades estructurales, promuevan la participación ciudadana en la toma de decisiones educativas y garanticen el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los ciudadanos.

La educación no puede ser reducida a un mero instrumento para la acumulación de riqueza individual; debe ser vista como un derecho colectivo que contribuye al desarrollo integral de las personas y al fortalecimiento de la democracia y la justicia social. La lucha por una educación inclusiva y emancipadora es parte de una lucha más amplia por un modelo de sociedad basado en la igualdad, la libertad y la dignidad de todos sus miembros.

Exclusión, pobreza y desigualdad en poblaciones marginales.

La expansión de la cobertura educativa en América Latina ha sido un paso importante para incluir a sectores históricamente excluidos del sistema escolar. Sin embargo, en el contexto colombiano, específicamente en el Magdalena Medio, se enfrenta a desafíos significativos debido a los altos niveles de exclusión, pobreza y desigualdad que persisten en la región. Estos problemas están estrechamente ligados a la desigualdad y la injusticia social que caracterizan el desarrollo colombiano contemporáneo, lo cual limita el potencial democratizador de la educación como derecho humano. En el Magdalena Medio colombiano, la combinación de altos niveles de miseria, evidenciados en problemas como el hambre, la desnutrición y las condiciones precarias de vida y salud de la población más vulnerable, actúa como un obstáculo para que la educación sea una herramienta efectiva de democratización. Según datos del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) del año 2018, la tasa de pobreza para la población indígena en esta región es del 62,4%,

mientras que para la población afrodescendiente es del 48,2%, cifras que superan la tasa nacional de pobreza en Colombia, situada en el 35,7%.

A pesar de los esfuerzos por disminuir la pobreza en la región, los impactos de crisis económicas y situaciones como la pandemia de COVID-19 amenazan con un aumento de los índices de pobreza e indigencia en los próximos años Leañó y Corzo (2020). Esto se debe a la precarización de las condiciones de vida, el incremento del desempleo y la reducción de ingresos, especialmente para la población más vulnerable que depende del mercado laboral formal e informal para subsistir. Durante las décadas de los 80 y 90, Colombia enfrentó un período marcado por altos índices de pobreza y conflictos armados en varias zonas del país, incluyendo el Magdalena Medio. Aunque en años recientes se ha observado una mejora gradual en algunas áreas, la incertidumbre económica y social generada por eventos como la pandemia sugiere una posible regresión en los avances logrados. (BID, 2020).

Es crucial destacar que los impactos de la pobreza afectan de manera desproporcionada a la población infantil y juvenil en todas las regiones de Colombia, incluyendo el Magdalena Medio. La situación de pobreza estructural y la exclusión interfieren directamente en las oportunidades educativas de estos grupos, desde la primera infancia hasta la adolescencia. Las desigualdades económicas contribuyen a un mayor riesgo de abandono escolar entre los estratos sociales más bajos, lo cual refleja la urgente necesidad de abordar estas problemáticas de manera integral. El ciclo que va desde el nacimiento hasta la prematura inserción en el mercado laboral, también acompañado, en el caso de las niñas, por el ejercicio temprano de la maternidad marcada por riesgos y una atención médica precaria, condiciona seriamente las oportunidades educativas de la infancia. "Las desigualdades económicas han reducido el avance de los progresos hacia la educación universal, pues el riesgo de abandonar la escuela es mayor en los estratos sociales más bajos" (UNICEF, 2006, p. 46).

La región del Magdalena Medio en Colombia presenta una realidad compleja en términos de población y condiciones socioeconómicas. Según el DANE (2018), la región alberga una población indígena de aproximadamente 54,343 personas, pertenecientes a diversos pueblos como los Emberá Chamí, Emberá Katío, Sikuani, U'wa y Tunebo. Por otro lado, se

estima que la población afrodescendiente en el Magdalena Medio es considerable, llegando a unas 428,124 personas, entre las cuales se destacan comunidades como los Palenqueros de San Basilio, Afrodescendientes del Bajo Calima y Afrodescendientes del río Cimitarra. Estas cifras, aunque reflejan la diversidad étnica en la región, también revelan una realidad preocupante en términos de pobreza y desigualdad. Según los datos del DANE, la tasa de pobreza para la población indígena en el Magdalena Medio es alarmantemente alta, alcanzando el 62,4%, mientras que para la población afrodescendiente es del 48,2%. Estos índices superan significativamente la tasa de pobreza nacional de Colombia, situada en el 35,7%. Es esencial destacar que la incidencia de la pobreza y la indigencia es especialmente marcada entre los niños, niñas y jóvenes de estos grupos étnicos, lo cual representa un desafío importante para el desarrollo y bienestar de estas comunidades.

El acceso a una educación de calidad es uno de los aspectos más afectados por la pobreza y la desigualdad en el Magdalena Medio. La realidad muestra que los niños, niñas y jóvenes indígenas y afrodescendientes enfrentan mayores dificultades para acceder y permanecer en el sistema educativo en comparación con otros grupos poblacionales. Leañó (2021). La exclusión escolar y la calidad educativa degradada son problemas que persisten y que afectan directamente el desarrollo futuro de estos jóvenes. Además de la pobreza, la desigualdad económica es otro factor importante que influye en las oportunidades educativas y el bienestar de la población en la región. La distribución desigual de los ingresos en Colombia se traduce en brechas significativas entre los estratos socioeconómicos, perpetuando la injusticia social a lo largo del tiempo. Aunque se puedan observar ciertos avances en la reducción de la pobreza, la desigualdad sigue siendo una barrera importante para lograr una sociedad más equitativa y justa.

Las disparidades educativas en Colombia son multifacéticas y reflejan un proceso incompleto de universalización del acceso a la escuela, donde la asistencia no garantiza el derecho a una educación de calidad. En este contexto, se observa una profunda correlación entre la pobreza socioeconómica y la pobreza educativa, la cual se ha intensificado a pesar de los avances en el acceso y permanencia dentro del sistema educativo. Esta situación se enmarca en un panorama antidemocrático donde la desigualdad social se ve agravada por una desigualdad educativa persistente y cada vez más compleja. Así, la escuela se

universaliza, pero lo hace en condiciones de extrema pobreza para aquellos sectores que finalmente logran ingresar, multiplicando las desigualdades y polarizando aún más las oportunidades educativas entre el 10% más rico y el 40% más pobre. Un sistema educativo pobre y desigual es el claro reflejo de sociedades que avanzan sustentadas en un modelo de desarrollo que genera un gran número de pobres y una desigualdad estructural y brutal.

Es esta combinación de pobreza y desigualdad la que hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, convirtiendo las cada vez más amplias. Las oportunidades educativas de las minorías se convierten en un verdadero privilegio. (Chaverra Santos, 2020). La desigualdad en el campo educativo hace que, a medida que las oportunidades de los más pobres aumentan (aunque esto suceda en condiciones de extrema pobreza), también tienden a aumentar las condiciones y oportunidades educativas de los más ricos. Los pobres pasan más años en el sistema escolar. Los ricos también, y al hacerlo en mejores condiciones y con un progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad educativa, lejos de disminuir, aumenta o se mantiene constante. (Lafleur y Srivastava, 2019).

La disparidad en las oportunidades educativas, estrechamente ligada a la desigualdad social en general, se intensifica en grupos poblacionales como los indígenas y afrocolombianos, quienes enfrentan discriminación y exclusión de manera más aguda. Una de las manifestaciones más evidentes y perversas de esta desigualdad en Colombia, especialmente en el Magdalena Medio, es la persistencia del racismo dentro del sistema escolar. Este racismo, presente en sociedades que se autoproclaman multiculturales y defensoras de una democracia racial, se refleja en prácticas discriminatorias en el ámbito pedagógico y curricular, como lo han demostrado diversos estudios e investigaciones (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017; García Villegas, Mauricio y Quiroz López, 2011; Murillo y Carriello-Luna, 2021), así como en una constante y tenaz segregación sufrida por estos grupos en la calidad y cantidad de sus oportunidades educativas. Las oportunidades de acceso y permanencia de la población indígena y negra han aumentado sustancialmente en la región. Sin embargo, la distancia que separa las condiciones educativas entre estos grupos y los más favorecidos no ha disminuido.

Sistema educativo desde los actores ribereños

La expansión del acceso a la educación en América Latina ha estado acompañada de una profunda diferenciación y segmentación de los sistemas escolares, tal como lo evidencian diversos estudios regionales (Echeita, 2020). Los sistemas educativos nacionales se caracterizan por circuitos institucionales con oportunidades educativas altamente heterogéneas y desiguales.

Si bien el marco legal busca garantizar una escolaridad común, esta aspiración se enfrenta a un aparato institucional que, aunque formalmente abierto a todos, discrimina en la práctica a los estudiantes en función de factores como el origen étnico, el género, la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico, entre otros. En este contexto, la escuela se ha universalizado sin democratizar su carácter público, es decir, sin convertirse en un bien común y un derecho social desmercantilizado. A pesar del aumento en las oportunidades de acceso a la educación, las formas de exclusión y la negación de oportunidades escolares se han vuelto más complejas y difusas.

Las desigualdades educativas se intensifican en un sistema escolar fragmentado y diferenciado, donde los bienes educativos se convierten en mercancías, otorgadas o negadas en función del poder y la capacidad económica. Esta situación genera una aparente contradicción entre el reconocimiento formal de los derechos y la desigualdad en el acceso a las oportunidades que ofrece el mercado. La universalización de la educación, si bien ha ampliado el acceso a la escolaridad, no ha logrado democratizar el sistema educativo ni garantizar una educación de calidad para todos. La segmentación y diferenciación de los circuitos escolares, junto a la mercantilización de la educación, perpetúan las desigualdades sociales y obstaculizan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

La fragmentación de los sistemas educativos refleja la profunda desigualdad social que caracteriza a las sociedades contemporáneas. A pesar del aumento en la riqueza y el conocimiento disponible, el acceso a la educación de calidad sigue siendo un privilegio para muchos. La escuela, lejos de democratizar el conocimiento, reproduce las desigualdades existentes, asignando a los estudiantes diferentes oportunidades y resultados educativos en función de su origen socioeconómico, étnico, género, ubicación geográfica, entre otros

factores. En Colombia y el Magdalena Medio, esta realidad es particularmente evidente. Las condiciones de vida desiguales de los diferentes grupos sociales se traducen en desiguales oportunidades educativas, perpetuando las brechas sociales y limitando el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Dinámicas de Exclusión: La investigación revela que estructuras sociales y económicas arraigadas perpetúan la exclusión educativa en comunidades ribereñas. Factores como la desigual distribución de recursos y la segregación espacial condicionan el acceso a una educación de calidad. Las prácticas institucionales que reflejan y refuerzan estas estructuras, junto con prejuicios culturales, obstaculizan la integración y progreso educativo de las poblaciones marginadas, haciendo que la educación replicante de desigualdades sea una norma difícil de romper.

La exclusión educativa en las comunidades ribereñas está arraigada en desigualdades socioeconómicas y culturales profundas. El entrevistado docente D3, menciona, "A menudo, las escuelas en nuestras áreas más remotas carecen de los recursos más básicos, lo que perpetúa un ciclo de pobreza y bajo rendimiento académico". Este testimonio ilustra cómo la falta de recursos conduce a una calidad educativa deficiente, confirmando la existencia de barreras sistemáticas que dificultan el progreso educativo en estas comunidades. El comentario D3 resalta cómo la falta de recursos básicos en las escuelas más remotas perpetúa un ciclo de pobreza y bajo rendimiento académico. Esta situación se alinea con la teoría de Pierre Bourdieu sobre el concepto de "capital cultural" y "capital económico". Bourdieu argumenta que el capital cultural, que incluye el conocimiento, las habilidades y las disposiciones adquiridas a través de la educación y la socialización, es un factor determinante en la reproducción de las desigualdades sociales. En el caso mencionado, la falta de recursos básicos en las escuelas ribereñas limita el acceso a este capital cultural, lo que perpetúa la exclusión educativa y, por ende, la reproducción de la pobreza.

Además, el entrevistado destaca cómo estas carencias de recursos afectan la calidad educativa en estas comunidades. Este aspecto se relaciona con la teoría de la reproducción social de Bourdieu y Passeron (1997), quienes argumentan que las instituciones educativas, lejos de ser igualadoras de oportunidades, contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales al favorecer a aquellos que poseen capital cultural y económico.

En el contexto de las comunidades ribereñas, la falta de recursos básicos en las escuelas resulta en una calidad educativa deficiente, lo que perpetúa el ciclo de exclusión y reproducción de desigualdades.

La segregación espacial y la distribución desigual de recursos también son mencionadas como factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en estas comunidades. Este aspecto se puede vincular con la teoría de la estructura social de Max Weber, quien señala que las desigualdades sociales se manifiestan a través de la distribución desigual de recursos y oportunidades en la sociedad. Weber (2019). En el contexto de las comunidades ribereñas, la segregación espacial y la falta de recursos básicos en las escuelas reflejan una estructura social que perpetúa la exclusión educativa y la reproducción de desigualdades.

Barrera Identificadas: Los estudiantes en zonas ribereñas enfrentan múltiples barreras para acceder y permanecer en el sistema educativo. La pobreza extrema, la distancia a centros educativos y la falta de transporte seguro son obstáculos cotidianos. Adicionalmente, el legado del conflicto armado ha deteriorado la infraestructura y creado un ambiente de miedo y desconfianza hacia instituciones estatales, incluyendo escuelas, complicando aún más la asistencia regular y la participación en actividades educativas.

El docente D1, indica "Las principales barreras incluyen la pobreza extrema que obliga a muchos jóvenes a abandonar la escuela para trabajar y la distancia a los centros educativos que para muchos es prohibitiva". La pobreza y el aislamiento geográfico son obstáculos críticos, exacerbados por infraestructuras inadecuadas y un acceso limitado a transporte seguro, lo que refleja una segregación espacial y económica profunda. Los estudiantes enfrentan múltiples obstáculos para acceder y permanecer en el sistema educativo. El entrevistado director J2, señala "Muchos de nuestros estudiantes tienen que recorrer kilómetros a pie porque simplemente no hay otra forma de llegar a la escuela", relata un director de una institución educativa local. Este tipo de barreras físicas y logísticas se suma a las dificultades impuestas por el legado del conflicto, como lo describe un líder comunitario C2: "El miedo aún persiste; muchos padres temen enviar a sus hijos a la escuela, preocupados por su seguridad en el camino". Basado en las barreras identificadas por los actores en el territorio, podemos analizarlas a la luz de la teoría de la reproducción social propuesta por Pierre Bourdieu. Según Bourdieu (2007), las condiciones socioeconómicas

y culturales de los individuos influyen en sus oportunidades educativas y, por ende, en sus trayectorias de vida.

La pobreza extrema, la falta de acceso a recursos básicos y la distancia a los centros educativos actúan como factores estructurales que perpetúan la desigualdad educativa. El concepto de habitus de Bourdieu también resulta relevante en este contexto. El habitus se refiere a las disposiciones internalizadas por los individuos como resultado de su posición en la estructura social. En el caso de los estudiantes en zonas ribereñas, el habitus puede estar marcado por la resignación ante las limitaciones impuestas por la pobreza y la falta de acceso a una educación de calidad. Esta resignación puede llevar a una reproducción de las condiciones desfavorables, ya que los jóvenes pueden percibir el abandono escolar como la única opción viable para enfrentar las demandas económicas inmediatas de sus familias. (Wacquant, 2019).

La falta de infraestructura adecuada y la inseguridad en el transporte escolar también pueden ser entendidas a través del concepto de capital simbólico de Bourdieu. Este tipo de capital se refiere a los recursos no materiales, como la confianza en las instituciones estatales y el sentido de seguridad en el entorno escolar (Jiménez Nájera, 2019). En el contexto de las comunidades ribereñas afectadas por el conflicto armado, la falta de infraestructura y el miedo al transporte inseguro pueden erosionar el capital simbólico de las instituciones educativas, lo que a su vez dificulta la retención de los estudiantes en el sistema educativo.

Percepciones sobre el Derecho a La Educación: Los actores educativos, desde profesores hasta administradores y padres, tienen percepciones variadas sobre el derecho a la educación en un contexto de postconflicto. Mientras algunos ven la educación como un vehículo para la paz y reconstrucción social, otros la perciben como inaccesible o irrelevante para las necesidades económicas inmediatas. Esta diversidad de opiniones refleja la complejidad de implementar políticas educativas que sean percibidas como legítimas y efectivas por todos los actores involucrados.

Las percepciones variadas sobre el derecho a la educación destacan la complejidad de implementar reformas efectivas. Un administrador escolar A1 señala: "Mientras que algunos ven la educación como esencial para la reconstrucción, otros la ven como inalcanzable, no adaptada a nuestras realidades económicas". Estas divergencias subrayan la necesidad

de políticas educativas que no solo sean inclusivas sino también relevantes para las necesidades locales. Existe una diversidad de opiniones sobre lo que constituye el derecho a la educación, reflejando la complejidad de implementar políticas educativas percibidas como legítimas y efectivas. El defensor de derechos humanos DH4 comenta “En nuestro contexto, el derecho a la educación debería ser visto no solo como el acceso a la escuela sino como la garantía de una educación que sea inclusiva”. Según las percepciones de los actores educativos, algunas ven la educación como fundamental para la reconstrucción y la paz, mientras que otros la perciben como inalcanzable por las necesidades económicas. Esta diversidad de opiniones resalta la complejidad de implementar reformas educativas que sean percibidas como legítimas y efectivas por todos los actores involucrados.

Un administrador escolar menciona que mientras algunos consideran la educación como esencial para la reconstrucción, otros la ven como inalcanzable dadas las realidades económicas locales. Estas divergencias subrayan la necesidad de políticas educativas inclusivas y relevantes para abordar las necesidades específicas de cada contexto. El defensor de derechos humanos agrega que el derecho a la educación debería ser visto no solo como el acceso a la escuela, sino como la garantía de una educación inclusiva que atienda las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico o cultural.

Triangular estas percepciones con la teoría de la legitimidad y la relevancia en las políticas educativas nos permite entender que la implementación exitosa de reformas educativas en contextos de postconflicto requiere no solo el respaldo y la aceptación de todos los actores involucrados, sino también la adaptación de estas políticas a las necesidades y realidades locales. Esto implica no solo garantizar el acceso a la educación, sino también asegurar que esta sea inclusiva y relevante para todos los estudiantes. (Zuluaga, 2022).

Resiliencia Comunitaria: Las comunidades ribereñas exhiben una notable resiliencia al desarrollar soluciones educativas en respuesta a la adversidad. Frente a la falta de recursos estatales, muchas comunidades han establecido redes de apoyo alternativas, como tutorías voluntarias y asociaciones de padres que trabajan juntas para suplir materiales y soporte educativo. Esta resiliencia comunitaria no solo facilita el acceso a la educación, sino que también fortalece el tejido social y fomenta una cultura de autoayuda y cooperación.

La resiliencia de las comunidades se manifiesta en iniciativas locales para contrarrestar la falta de apoyo estatal. El DH2 comparte: "Hemos establecido un sistema de tutorías dirigido por voluntarios de la comunidad para ayudar a nuestros niños con sus estudios". Este esfuerzo comunitario refleja un paso importante hacia la autosuficiencia y subraya la capacidad de las comunidades para organizarse en respuesta a las deficiencias del sistema. La resiliencia comunitaria, como se evidencia en las comunidades ribereñas, es un fenómeno notable; estas comunidades, a menudo marginadas y con acceso limitado a recursos estatales, han demostrado una notable capacidad para adaptarse y encontrar soluciones educativas innovadoras frente a la adversidad. Esta resiliencia se manifiesta en la creación de redes de apoyo alternativas, como tutorías voluntarias y asociaciones de padres, que trabajan en colaboración para suplir los materiales y el soporte educativo que les falta. Según Ungar (2012), la resiliencia comunitaria se refiere a la capacidad de las comunidades para movilizar recursos internos y externos para resistir, adaptarse y recuperarse de las tensiones y crisis. En el contexto de las comunidades ribereñas, esta capacidad de movilización de recursos se manifiesta en la creación de redes de apoyo locales, como las tutorías dirigidas por voluntarios de la comunidad.

El testimonio del DH2 sobre el establecimiento de un sistema de tutorías en la comunidad para apoyar a los niños con sus estudios es un ejemplo elocuente de cómo las comunidades movilizan sus propios recursos para abordar las deficiencias del sistema educativo. Este esfuerzo no solo refleja una respuesta práctica a la falta de apoyo estatal, sino que también subraya la capacidad de las comunidades para organizarse y colaborar en la búsqueda de soluciones a los desafíos que enfrentan. En este sentido, la resiliencia comunitaria no solo facilita el acceso a la educación, sino que también fortalece el tejido social y fomenta una cultura de autoayuda y cooperación. Al trabajar juntos para superar las adversidades, estas comunidades no solo se vuelven más fuertes y autosuficientes, sino que también promueven un sentido de solidaridad y cohesión social que es fundamental para el bienestar y el desarrollo sostenible. Alzugaray y Wlodarczyk (2020).

Ciclos de Marginalización: La interacción entre pobreza, conflicto y un sistema educativo deficiente crea ciclos viciosos de exclusión que se autoperpetúan, atrapando a generaciones sucesivas. La falta de educación de calidad lleva a oportunidades económicas limitadas,

perpetuando la pobreza y haciendo difícil romper el ciclo de exclusión. Esta situación es exacerbada por políticas públicas insuficientes o inadecuadas que no logran abordar las raíces estructurales de la desigualdad.

El testimonio de un trabajador social local ilustra cómo la pobreza y la falta de educación se refuerzan mutuamente TS2: "Sin acceso a una educación de calidad, nuestros jóvenes se quedan sin las herramientas necesarias para mejorar sus vidas, perpetuando la pobreza en la que crecieron". Este ciclo de marginalización es difícil de romper sin intervenciones significativas que aborden tanto la educación como el desarrollo económico. El fenómeno de los ciclos de marginalización, como se evidencia en las comunidades ribereñas, es un aspecto crucial para comprender la persistencia de la exclusión educativa y sus consecuencias a largo plazo. Esta interacción compleja entre la pobreza, el conflicto y un sistema educativo deficiente crea un ciclo vicioso que atrapa a generaciones sucesivas en la marginalización y la exclusión. La falta de acceso a una educación de calidad limita las oportunidades económicas de los jóvenes, lo que a su vez perpetúa la pobreza y dificulta la ruptura de este ciclo.

Para comprender mejor este fenómeno, es útil recurrir a la teoría de la reproducción social. Según Bourdieu (1977), la reproducción social se refiere al proceso mediante el cual las desigualdades sociales, culturales y económicas se transmiten de una generación a otra, perpetuando así la estructura de clases existente. En el contexto de las comunidades ribereñas, este proceso de reproducción social se manifiesta en la manera en que la falta de acceso a una educación de calidad perpetúa la pobreza y la marginalización, atrapando a las generaciones futuras en un ciclo de desventaja.

El testimonio del trabajador social local, que señala cómo la falta de acceso a una educación de calidad perpetúa la pobreza en la que crecieron los jóvenes, ilustra claramente este ciclo de marginalización. Sin las herramientas necesarias para mejorar sus vidas, estos jóvenes se ven atrapados en un ciclo de desventaja que es difícil de romper sin intervenciones significativas que aborden tanto la educación como el desarrollo económico. Por lo tanto, es evidente que romper estos ciclos de marginalización requiere políticas públicas y programas de intervención que aborden las raíces estructurales de la desigualdad y proporcionen oportunidades significativas de educación y desarrollo económico para las

comunidades marginadas. Solo así se podrá lograr un cambio real y duradero que rompa el ciclo de exclusión y promueva la igualdad de oportunidades para todos.

Estrategias de Intervención: Estrategias efectivas identificadas incluyen la implementación de programas educativos que están culturalmente adaptados y geográficamente accesibles, el fortalecimiento de la infraestructura educativa, y la inclusión de la educación para la paz en los currículos. Estas intervenciones, dirigidas por las propias comunidades con apoyo gubernamental y de ONGs, prometen no solo mejorar el acceso y la calidad de la educación sino también contribuir a la reconstrucción del tejido social y la reducción del conflicto a largo plazo. Finalmente, las estrategias para mejorar la educación resaltan la importancia de la adaptabilidad y la participación comunitaria, sugiere un docente D2: "Implementar programas que realmente hablen de nuestras culturas y necesidades específicas podría cambiar radicalmente nuestro panorama educativo". Además, un representante de ONG local enfatiza O1: "Necesitamos que las intervenciones sean lideradas por la comunidad, asegurando que las soluciones sean sostenibles y efectivamente implementadas". Para abordar de manera efectiva las barreras que afectan el acceso a la educación en el Magdalena Medio, se han desarrollado varias recomendaciones clave que incluyen la inversión en infraestructura, la implementación de programas educativos culturalmente relevantes, el apoyo psicosocial y la capacitación docente.

La inversión en infraestructura es urgente, ya que muchas instalaciones educativas en la región son inadecuadas. Es crucial renovar y reparar estructuras que vienen deterioradas desde los tiempos del conflicto y asegurar que todas las instalaciones sean accesibles y seguras. Esto incluye no solo la reparación física, sino también la implementación de sistemas de seguridad modernos para proteger a estudiantes y personal. Simultáneamente, la diversidad cultural y lingüística del Magdalena Medio, aunque rica, presenta desafíos educativos significativos. Como mencionan algunos entrevistados es fundamental desarrollar y adaptar currículos que integren las tradiciones y lenguas locales. Esto implica colaborar con expertos culturales para diseñar materiales didácticos que promuevan la inclusión y el respeto por todas las culturas, así como capacitar a los maestros en métodos de enseñanza interculturales.

Además, el apoyo psicosocial es esencial dado el profundo impacto psicológico del conflicto en estudiantes y familias, que ha afectado su bienestar emocional y desempeño

académico. Se sugirió que los programas de apoyo psicosocial son vitales para mejorar la participación educativa y reparar el tejido social. Propuestas como la creación de centros de apoyo dentro de las escuelas y la formación en primeros auxilios psicológicos para educadores y administrativos son pasos fundamentales.

Por último, la capacitación continua de los educadores en pedagogías inclusivas es clave para satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes. Los programas de desarrollo profesional deben actualizarse constantemente y adaptarse a las últimas técnicas pedagógicas. Además, la implementación de un sistema de mentoría puede fomentar un ambiente colaborativo entre los educadores, mejorando así la calidad de la educación ofrecida. Estas recomendaciones requieren un esfuerzo colaborativo entre el gobierno, organizaciones no gubernamentales y la comunidad educativa para transformar el sistema educativo en el Magdalena Medio, haciendo que sea más inclusivo, justo y capaz de superar los retos impuestos por su contexto histórico y socioeconómico.

Conclusiones

El análisis del sistema educativo desde la mirada de los actores ribereños revela una compleja red de desafíos y oportunidades. A lo largo de este estudio, se ha explorado las dinámicas de exclusión, las barreras identificadas, las percepciones sobre el derecho a la educación, la resiliencia comunitaria, los ciclos de marginalización y las estrategias de intervención. Cada uno de estos aspectos arroja luz sobre la intersección entre la educación, la sociedad y el desarrollo humano en contextos ribereños, proporcionando una visión holística de los problemas y las soluciones que enfrentan estas comunidades.

En primer lugar, queda claro que la exclusión educativa en las comunidades ribereñas es un fenómeno arraigado en profundas desigualdades socioeconómicas y culturales. La falta de acceso a recursos básicos, la segregación espacial y la distribución desigual de oportunidades crean un entorno propicio para la reproducción de la pobreza y la marginalización. Estas estructuras sociales y económicas arraigadas perpetúan la exclusión educativa y dificultan el acceso a una educación de calidad para aquellos que más lo necesitan.

Sin embargo, a pesar de estos desafíos, la resiliencia comunitaria emerge como un factor fundamental en la búsqueda de soluciones educativas innovadoras. Las comunidades ribereñas han demostrado una notable capacidad para adaptarse y encontrar respuestas creativas a la adversidad. A través de redes de apoyo alternativas, como tutorías voluntarias y asociaciones de padres, estas comunidades están fortaleciendo el tejido social y fomentando una cultura de autoayuda y cooperación. Esta resiliencia comunitaria no solo facilita el acceso a la educación, sino que también promueve un sentido de solidaridad y cohesión social que es fundamental para el desarrollo sostenible.

Por otro lado, la interacción entre la pobreza, el conflicto y un sistema educativo deficiente crea ciclos viciosos de exclusión que se autoperpetúan, atrapando a generaciones sucesivas en la marginalización y la pobreza. La falta de educación de calidad limita las oportunidades económicas de los jóvenes, lo que a su vez perpetúa la pobreza y hace difícil romper el ciclo de exclusión. Para abordar estos ciclos de marginalización, es crucial implementar intervenciones significativas que aborden tanto la educación como el desarrollo económico de manera integral.

En este sentido, las estrategias de intervención identificadas ofrecen un camino prometedor hacia la transformación del sistema educativo en las comunidades ribereñas. La implementación de programas educativos culturalmente adaptados y geográficamente accesibles, el fortalecimiento de la infraestructura educativa y la inclusión de la educación para la paz en los currículos son pasos fundamentales hacia una educación más inclusiva y equitativa. Estas intervenciones, dirigidas por las propias comunidades con apoyo gubernamental y de ONGs, prometen no solo mejorar el acceso y la calidad de la educación, sino también contribuir a la reconstrucción del tejido social y la reducción del conflicto a largo plazo.

El estudio del sistema educativo desde la perspectiva de los actores ribereños ofrece una visión profunda y multifacética de los desafíos y las oportunidades que enfrentan estas comunidades. A través del análisis de dinámicas de exclusión, barreras identificadas, percepciones sobre el derecho a la educación, resiliencia comunitaria, ciclos de marginalización y estrategias de intervención, se comprende mejor la complejidad de la intersección entre la educación, la sociedad y el desarrollo humano en contextos ribereños. Al abordar estos

desafíos de manera integral y colaborativa, se puede trabajar hacia un futuro donde todas las personas tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades equitativas para alcanzar su máximo potencial.

Referencias

- Alzugaray, C. y Wlodarczyk, A.** (2020). Community resilience and posttraumatic growth in the aftermath of collective disaster and trauma. *Inclusão Social*, 13(2).
- Andrade-Rivera, G.** (2021). Cómo ha sido el proceso de inclusión en la educación durante este tiempo de pandemia con los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 7(2), 1088–1099. <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Barrios, F.** (2019). Participación electoral en el Magdalena Medio colombiano. Un análisis del posacuerdo con las FARC. *OPERA*, 241–267. <https://doi.org/10.18601/16578651.n26.12>
- Becker, G. S.** (1992). *Tratado sobre la familia*. Barcelona: Crítica.
- BID.** (2020). ¿Como garantizar la educación inclusiva en emergencia para estudiantes con discapacidad? *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe*.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C.** (1997). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Bourdieu, Pierre** (2007). *Los tres estados del capital cultural en: Bourdieu Pierre, Campo del poder y reproducción social*, Córdoba: Ferreyra Editor, Colección Enjeux.
- Camallonga, S.** (2019). Jóvenes, espacio urbano y Derecho a la Ciudad: Aportaciones a la educación social. *Foro de Educación*, 17(26), 95-114. [doi: https://doi.org/10.14516/fde.609](https://doi.org/10.14516/fde.609)
- Centro Nacional de Memoria Histórica.** (2017). *Racismo y educación en Colombia: Un estudio comparativo entre estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos*.

Revista Colombiana de Estudios Afrocolombianos, 13(2), 507-572. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105007/html/>

Chaverra Santos, M. (2020). Educación y pobreza: una aproximación documental a los procesos educativos en entornos de exclusión y desigualdad social en Chocó, Colombia. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 145-161. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a7>

Cruz-Picón, P. E., y Hernández-Correa, L. J. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura Educación Sociedad*, 13(1), 255–268. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.15>

DANE. (2018). Boletín técnico: Gran encuesta integrada de hogares (GEIH). Bogotá.

Durán Gutiérrez, O. R. (2020). Usos y apropiaciones de la comunicación, las tecnologías mediáticas y plataformas digitales en la protesta social y formas de organización de los movimientos sociales campesinos en la región del Magdalena Medio, Colombia (tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata).

Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7–16. Disponible en <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12152/12024/0>

Friedman, M. (1976). *Precio, teoría de la inflación y política monetaria*. Madrid: Alianza Editorial.

García Gómez, T. (2018). Bases of the Right to the Education: The Social Justice and the Democracy. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 7(1), 159–175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>

García Villegas, Mauricio y Quiroz López, Laura. (2011). Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13 (25), 137-162. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962011000200006&lng=en&tlng=es.

- García Villegas, Mauricio y Quiroz López, Laura.** (2011). APARTHEID EDUCATIVO: EDUCACIÓN, DESIGUALDAD E INMOVILIDAD SOCIAL EN BOGOTÁ. *Revista de Economía Institucional*, 13 (25), 137-162.
- Gentili, P.** (2007). *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos.* Rosario: Homo Sapiens.
- Jiménez Nájera, Y.** (2019). La configuración de la desigualdad social y educativa desde el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu. *Perfiles De La Cultura Cubana*, 25, 21-42.
- Lafleur, M., y Srivastava, P.** (2019). Children's accounts of labelling and stigmatization in private schools in Delhi, India and the Right to Education Act. *Education Policy Analysis Archives*, 27(135). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4377>
- Leaño, A y Corzo Daniel.** (2020). Sobreviviendo a la infodemia en tiempos de COVID-19. *Diálogos de pandemia; Aportes y desafíos de la comunicación en tiempos de Covid-19.*
- Leaño, A.** (2015). Modelo de acumulación colombiano. Génesis del conflicto armado. *Revista De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, Año 4, No4.
- Leaño, A.** (2021). Inclusión y EaD: El caso del IPRED-UIS. II Congreso Caribeño de Investigación Educativa. *Nuevos Paradigmas y Experiencias Emergentes.* Diciembre 2021.
- Murillo, F. J., y Carrillo-Luna, S.** (2021). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Colombia y sus departamentos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.sens>
- ONU** (Organización de las Naciones Unidas). (2006). *Programa Mundial de Alimentos. Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006: el hambre y el aprendizaje.* Roma.
- Schultz, T. W.** (1979). *Invertir en el capital humano.* Barcelona: Ediciones Folio.
- Ungar, M.** (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In *The social ecology of resilience* (pp. 13-31). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>.

- Villegas, C., Ibabe, I., y Arnosó, A.** (2021). Personas en riesgo de exclusión social: salud mental, factores económico-estructurales y socio-culturales. *International Journal of Social Psychology*, 36(1), 122–148. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1840235>
- Wacquant, L.** (2019). UNA GENEALOGÍA Y UNA ANATOMÍA CONCISAS DE HABITUS. *Astrolabio*, (22), 95–105. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n22.22983>
- Weber, M.** (2019). *The Theory of Social and Economic Organization*. Simon and Schuster.
- Zuluaga Trujillo, G. A.** (2022). Acciones de educación en emergencia para el conflicto armado y la pandemia, caso: San José del Guaviare 2002 – 2021. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38).

PARTE 2

INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN



4. Inclusión creativa desde la educación artística: transformando entornos en educación media superior

*Creative inclusion from artistic education: transforming
environments in higher secondary education*

Melissa Isaaly Mendoza Bernabe

Resumen

La época actual demanda que la educación atienda a la realidad, la cual presenta problemáticas complejas en diferentes dimensiones. Estos desafíos, permiten que las instituciones escolares sean un lugar de reflexión crítica, donde se creen espacios de diálogo de diversos puntos de vista que convergen en el trabajo colaborativo. El capítulo examina el impacto del arte y la inclusión educativa en educación media superior desde la A/r/tografía y la Investigación Acción Participativa. Dentro de un proyecto de artes plásticas que combinan lo visual y narrativo promoviendo la autoexpresión y cooperación entre los estudiantes, se gestó la obra colectiva titulada "Red de vida". Aplicado con un grupo del último año de una preparatoria privada en la ciudad de Puebla, México, en el primer ciclo escolar posterior a la pandemia COVID 19, se buscó fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor para explorar la capacidad creativa e interpretación de la realidad mediante la expresión artística.

El producto final se mostró en una galería donde la apertura a la lectura y percepción de la comunidad son el factor primario de la comunicación desde los lenguajes artísticos. El diseño instruccional involucró a los participantes en una participación crítica desde la diversidad cultural para abordar problemas de su entorno, generando canales sensibles que promueven un sentido de pertenencia y respeto. Esta investigación detalla el proceso metodológico y creativo, así como los resultados obtenidos, destacando la relevancia de un tema social como catalizador para expresar ideas y emociones a través del arte, contribuyendo a la transformación del entorno mediante la inclusión y la empatía para abonar al desarrollo integral y el autoconocimiento.

Palabras clave: Educación Artística, Inclusión Cultural, A/r/tografía, Educación Media Superior.

Abstract

The current era demands that education pay attention to reality, which presents complex problems in different dimensions. These challenges allow school institutions to be a place of critical reflection, where spaces for dialogue of diverse points of view are created that converge in collaborative work. The chapter examines the impact of art and educational inclusion in upper secondary education from A/r/tography and Participatory Action Research. Within a plastic arts project that combines the visual and narrative, promoting self-expression and cooperation among students. Applied with a group in the last year of a high school in the first school year after the COVID 19 pandemic, the aim was to foster an enriching learning environment to explore the creative capacity and interpretation of reality through artistic expression.

The final product was shown in a gallery where openness to reading and perception of the community is the primary factor of communication through artistic languages. The instructional design involved participants in critical participation from cultural diversity to address environmental problems, generating sensitive channels that promote a sense of belonging and respect. This research details the methodological and creative process, as well as the results obtained, highlighting the relevance of a social issue as a catalyst to express ideas and emotions through art, contributing to the transformation of the environment through inclusion and empathy to contribute to development, comprehensive and self-knowledge.

Keywords: Artistic Education, Cultural Inclusion, A/r/tography, Higher Secondary Education.

Introducción

Los retos educativos que enfrenta la sociedad del siglo XXI requieren de una alta flexibilidad, análisis del contexto, identificación de necesidades y creatividad para el uso de estrategias que permitan el alcance de los propósitos deseados (Zacarías et al., 2019). Por su parte, Morin (2006) detalla que, para atender los retos educativos del nuevo milenio, considerar el desarrollo integral de las personas, es fundamental y necesario. En este sentido, la inclusión, es un tema central dentro de la agenda educativa, por lo que la relevancia de diseñar, analizar y fomentar ambientes donde la mirada y el sentido de integración sean el punto central de los contenidos formativos, es una forma de incidir desde la educación.

Plancarte Cansino (2017) identifica a este entorno de cooperación y colaboración con el concepto de: cultura inclusiva, la cual: “proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos” (p. 219).

Las instituciones educativas, como respuesta a las necesidades sociales actuales, asumen la responsabilidad de atender a la inclusión como una forma de relación, diálogo y convivencia (Berdugo Márquez y Marimón Méndez, 2021; Wigdorovitz De Camilloni, 2008). Atender y reflexionar sobre este gran objetivo, requiere de la colaboración de diferentes áreas, conocimientos y habilidades con la intención de converger y poder estimular aprendizajes simultáneos que interactúen y se articulen. Autores como (Álvarez García y Nieto-Miguel, 2021; Palacios, 2006) reconocen la gran capacidad del arte para ser un lugar de encuentro de diferentes habilidades y destrezas, así como también estimula el aprendizaje de nuevas maneras de analizar, identificar y sobre todo expresar ideas y sentimientos. En otras palabras, el arte es un lugar donde las diferencias se encuentran para conversar desde un lenguaje sensible, a través de texturas, sensaciones y percepciones, donde las interpretaciones y acuerdos se trabajan desde un sentido humano y respetuoso, encontrando un lugar de expresión seguro, abierto y diverso.

Desde hace varias décadas, diferentes autores (Acaso y Megias, 2018; Aguirre Arriaga, 2011; Álvarez García y Nieto-Miguel, 2021; Castro-León, 2021; Eisner, 2004; Marín-Viadel, 2011; Parrado y Lozano, 2013; Touriñán López, 2011) se han dedicado a la investigación en la educación artística para fortalecer los fundamentos teóricos y prácticos que permiten lograr el encuentro de miradas, culturas y pensamientos que dan sentido la creación de proyectos pedagógicos. Estas estrategias son un acceso para que los estudiantes reconozcan sus habilidades socio emocionales, creativas, cognitivas, críticas y de sensibilidad. Graeme Chalmers (2003) enfatiza el sentido del arte como un elemento que impulsa la relación interpersonal de los estudiantes y que los motiva a relacionarse en la reconstrucción social de su entorno. Por ello, considerar el aprendizaje desde las prácticas artísticas, es promover ambientes de diversidad, autoconocimiento y expresión, reflexionando mensajes e ideas a partir del uso de la abstracción y la interpretación.

En México, específicamente en el nivel de Educación Media Superior (EMS) se han diseñado diferentes proyectos y actividades para que a partir del arte el alumnado proponga temas de su interés. Inspirados en reflexiones internacionales que promueven el trabajo colectivo y creativo con la juventud (UNICEF, 2020); se han creado programas como “Construye T” que fue diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual consiste en:

Promueve la formación socioemocional de las y los jóvenes de educación media superior público, a través de actividades didácticas y lúdicas que fortalecen, no solo conocimientos, sino también actitudes, valores y herramientas para mejorar su bienestar presente y futuro. Esta formación socioemocional que se construye en colectivo tiene un impacto en toda la comunidad escolar (a nivel plantel y comunitario) y busca fortalecer lazos de participación hacia la transformación social (2022, p. 1).

Reforzando la intención por promover espacios donde el arte sea una práctica de expresión, encuentro y creación colaborativa, la SEP en sus Lineamientos de Actividades Artísticas y Culturales para Bachillerato General, enfatiza la gestión reflexiva de cada una de las instituciones para diseñar y llevar a cabo proyectos artísticos que surjan desde, con y para la comunidad escolar (SEP-DGB, 2019). La incidencia y resultados que se obtienen a partir de estrategias pedagógico-artísticas donde los estudiantes son los protagonistas de su meta de aprendizaje, conceden una reestructura social implícita de la participación social, ya que la propuesta, diseño y acción son la muestra de decisiones conjuntas y acordadas bajo un objetivo común. La apuesta por una colaboración y toma de decisiones en comunidad dentro de lugares formativos, ha sido una línea de investigación profundizada por varios autores (Berdugo Márquez y Marimón Méndez, 2021; Guzmán, 2018; Nicolás y Johnson, 2020; Ortiz Lack y Gaeta González, 2019; Vernia-Carrasco, 2020) los cuales, demuestran que las prácticas conjuntas que toman en cuenta a las emociones, los intereses y las habilidades de los involucrados, establecen lazos de pertenencia y compromiso.

Se asume que el proceso creativo de obras plásticas bajo una temática principal promueve habilidades de interiorización, reflexión y abstracción en el estudiante que lo llevan a manifestar sus ideas y emociones. Además, exponer estos productos en una galería que permite la interpretación de sus compañeros, acompañada posteriormente de espacios

de diálogo de forma plenaria acerca de esas interpretaciones, permitirá que los alumnos cuestionen sus propios ejercicios para dar cuenta sobre sus capacidades expresivas y de autoconocimiento en torno a un tema base.

Bajo estos sustentos teóricos y sumando las metodologías de Investigación Acción Participativa (IAP) (Hensler et al., 2021) y la A/r/tografía (Irwin, 2013; Marín-Viadel y Roldán, 2019), se diseñó un proyecto artístico plástico en EMS que permitiera un alcance pedagógico individual y grupal, en el cuál las decisiones sobre el cómo, qué y para qué estuvieran inspirados bajo una temática social. La intención principal de elegir un problema de su contexto fue provocar diálogos, discursos y pensamientos para crear desde esta diversidad una línea de acción creativa conjunta que abrazará las posturas de los integrantes.

La unión de estas dos metodologías: IAP y A/r/tografía, crea un binomio para la construcción y ejecución de esta propuesta. Comenzando con la IAP, que fue utilizada para el diseño y parte de la aplicación, se fortalece con la A/r/tografía que funciona como una herramienta articuladora de la participación y recolección de información. La primera, consolidó y acompañó la estructura general para poder homologar los propósitos del proyecto creado por los estudiantes, los de la materia y de la institución. Específicamente, la A/r/tografía, le dio un sentido y función a todo el proceso creativo, tanto individual como colectivo, reconociendo así los significados expresados tanto en lo tangible; las obras plásticas, como lo intangible; las relaciones humanas construidas. Para dar cuenta de este proceso, se describe el resultado de un ejercicio aplicado a veintidós estudiantes del último año de preparatoria utilizando este proyecto artístico-pedagógico, destacando que el montaje es una representación sobre la red de construcción de lo particular y lo colectivo, una muestra práctica y vivencial de la inclusión.

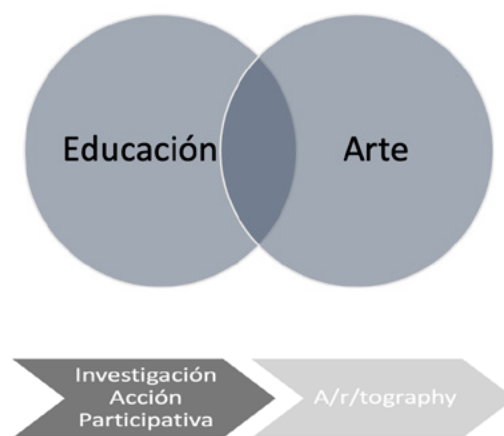
Revisión Literaria

El arte y la educación para hacer contacto: del pasado al presente

La posmodernidad ha puesto grandes retos a la educación, el encargarse de la realidad con respuestas que estén en sintonía con la velocidad de los cambios, ha sido uno de los aspectos que todos los actores educativos han enfrentado y percibido desde finales de

los años noventa (Braidotti, 2019). Una de las propuestas teóricas y prácticas para atender esta realidad es la interdisciplinariedad como una manera de articular saberes que miran a una misma problemática (Calderón García y Hernández Hernández, 2019). La complejidad de la realidad requiere de un trabajo colaborativo, por lo que considerar diferentes saberes disciplinarios, ha permitido soluciones pertinentes con mejor relación del contexto. En este capítulo se consideran dos áreas fundamentales que dialogan, comparten y enriquecen sus campos, desde los argumentos mismos que conllevan a una práctica congruente y con un sentido al contexto y a los involucrados. En la siguiente imagen se colocan las dos áreas involucradas; arte y educación, así como las metodologías que las fundamentan.

Figura 1. Diagrama sobre las áreas y metodologías utilizadas.



Fuente: Diagrama de elaboración propia

El arte y la educación han desarrollado una amplia gama de estrategias, proyectos y teorías en diferentes niveles educativos y para grupos específicos. Particularmente, el punto de interés es mostrar la línea de desarrollo que han abordado diferentes autores para vincularlas bajo el tema de inclusión educativa. Sobre este punto, las aportaciones de Lozano Treviño y Maldonado (2020) destacan la relación entre convivencia e inclusión desde propuestas creativas. Cabe mencionar, que la mirada de la inclusión en esta propuesta es la dirección que enmarca al objetivo central; reconocer la incidencia de las prácticas artísticas desde una inclusión creativa para la transformación de la realidad en estudiantes de educación media superior.

Primeramente, se considera de gran relevancia identificar la conceptualización y significado de la palabra inclusión, la cual supera la idea y definición para convertirse en una forma de

relación y construcción comunitaria. En palabras de Plancarte Cansino (2017). “La inclusión alude a la participación y a los valores de la comunidad y centra su atención en todos los alumnos sin distinción alguna de raza, discapacidad, nivel socioeconómico, género, religión, circunstancias familiares, personales, etc...” (p. 216). Es decir, es una forma de dar respuesta y opciones a lo que acontece de manera cotidiana en la escuela (Fernández Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2023).

Esta visión sobre expresar una manera de ser y estar con y para los demás, demuestra una relación intrínseca de disposición y apertura para escuchar tanto la interioridad individual como la que se va conformando en el grupo. Guardiola y Baños (2020) lo denomina de la siguiente manera: “Estas categorías combinan compromiso activo y receptivo y, lo que es también muy importante, trascienden las fronteras culturales y permiten flexibilidad para que se desarrollen nuevas formas de manifestaciones artísticas” (p. 150). El punto de encuentro entre la educación artística y la inclusión puede considerarse como una añadidura en respuesta al intercambio de diferentes puntos de vista, sensibilidad y expresión amplia, aspectos puntuales dentro de las prácticas y ejercicios desde el arte.

El arte y la educación han sido canalizados como disruptores contraculturales, desarrollando líneas de acción que cuestionan los elementos del contexto e invitan a modificarlo. Diversos teóricos han dado continuidad a estos temas (Aguirre Arriaga, 2015; Azcoaga, 2018; Bahajin, 2018; García-Sampedro y Gutiérrez Berciano, 2018; Melgar, M.F., Donolo, D., Elisondo, 2018; Sánchez Carlessi, 2018; Sánchez de Serdio Martín, 2010; Thismann, 2018) explorando cómo el arte promueve cambios significativos en la educación y sociedad. Así pues, las prácticas educativas artísticas son un vehículo eficaz para reflexionar y transformar la realidad. A juicio de Caldas Malqui, (2018) el dialogo intercultural desde las emociones y la creatividad promueven una integración que fomenta la cohesión social. Esto significa que se habilita un encuentro, en este caso los estudiantes, se reconocen en su individualidad y, al mismo tiempo exploran su relación y comunicación con los demás a partir del uso de sensaciones, colores y texturas, por lo que la creatividad se convierte en canales de interpretación y motivación, buscando dirigirlo a fortalecer experiencias de valores humanos.

Meirieu (2020) propone estrategias educativas sensibles, en las que sugiere un abordaje desde una postura en pro del desarrollo humano, dónde el alumnado enfrente en su propio proceso, una forma de autorreconocimiento, en la que al mismo tiempo identifica aspectos de similitud y diferencia que comparte con sus compañeros, sobre esto explica: “Depende de él hacer que existan grupos humanos que permitan crear lo colectivo: que todos y cada uno no busque sistemáticamente lo que se superpone al otro, sino en lo que difiere de él, lo enriquece” (p. 118). Desde este punto de vista Seminario Céspedes y Sánchez Huarcaya (2020) destacan la relevancia de la colaboración como una capacidad de hacer frente al contexto, en la cual el aprendizaje conjunto se pondera sobre el personal, generando nuevos conocimientos en favor del colectivo. En los ejercicios de creatividad con el arte, y sobre todo en proyectos alineados a una temática social que promueve una coincidencia en un objetivo colaborativo, se da como resultado obras individuales que representan a cada uno de los estudiantes, no obstante, el producto final es un conjunto que tiene un significado compartido.

Esta relación entre la educación, inclusión y arte ofrece una amplitud de ideas creativas en las cuales, los participantes encuentran desafíos y desde los cuales sus experiencias y propuestas promueven interculturalidad y respeto por la diversidad (Galiana, 2022; Thote y Kumar Sen, 2019). Este contexto teórico y sensible es la base de la intención humana y pedagógica del diseño instruccional de crear una obra de arte plástica colectiva y colaborativa. Si bien la inspiración y soporte disciplinar son los pilares estructurales, la reflexión y postura crítica de todos los integrantes es el elemento que permite el avance en la dirección del sentido y formación humana. Los procesos que buscan alcanzar y detonar cambios en la realidad, en la forma de percibir y en la interioridad, requieren de un cuestionamiento continuo. Pazos (2002) afirma que el acompañamiento entre los implicados es uno de los factores que dan sentido a las experiencias de la creación colaborativa. Por lo cual, el cuidado y la escucha atenta entre los estudiantes durante sus procesos, es uno de los componentes que permite abonar a estas líneas de investigación, compartiendo así una práctica educativa inclusiva para transformar el contexto.

Desarrollo Contextual

La educación, posterior a la pandemia COVID 19, recibe y atiende problemáticas de estudiantes que al menos durante un ciclo escolar vivió una realidad virtual, dejando huecos y trazos fragmentados en su aprendizaje. Monereo (2021), analiza las complicaciones y consecuencias en la educación, tanto para docentes como para estudiantes que dejó la pandemia, considerando un énfasis substancial a las relaciones humanas y de comunicación, el cual destaca como uno de los componentes más frágiles en la actualidad y que está latente dentro del ámbito educativo. Sumando a este panorama, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) en su reporte del 2021 reconoce, como efecto de la pandemia, el impacto en el desarrollo de los jóvenes mexicanos, provocando desajustes cognitivos y afectivos. De esta manera las generaciones actuales, manifiestan estragos sociales y emocionales, como parte de las consecuencias naturales de la pandemia del 2019 (INEGI, 2021). La escuela, por ser un lugar de interacción social nato, se convierte en un espacio dónde estas problemáticas permean en diferentes ambientes y desde diversas manifestaciones verbales y no verbales.

Este trabajo se sitúa en el último año de una institución de educación media superior privado de la ciudad de Puebla, México en el taller de pintura con veintidós estudiantes de entre 17 y 19 años durante el ciclo escolar 2022 – 2023. Profundizando en la comprensión de esta situación pedagógica, y retomando la importancia de tener presente los efectos de la pandemia COVID 19 (Barrantes Fernández et al., 2021), se identificaron desde el inicio escolar algunas manifestaciones de interés únicamente por el trabajo individual, evitando la interacción grupal y evadiendo el compartir ideas o pensamiento en las plenarios sobre los ejercicios artísticos.

Reconociendo las características de los estudiantes y el sentido del taller de pintura, se puntualizó el alcance del arte en estrategias pedagógicas inclusivas mencionadas anteriormente para el diseño de un plan formativo que los vinculara con su propio aprendizaje, el contexto y la socialización con sus pares. Por lo cual, la apuesta primordial se centró en la vivencia de un ambiente que los incitará a reflexionar sobre su entorno y que, desde la introspección, el diálogo y la transformación de su ambiente, la empatía y colaboración

fueran un resultado intrínseco. En palabras de Caldas Malqui (2018) se puede reforzar esta idea:

La experiencia nos indica que son la voluntad, el amor y el arte son los quehaceres que mejor facilitan en los seres humanos las características de apertura, flexibilidad, tolerancia activa, aceptación de los demás o, por lo menos, las actitudes que llevan a saltar los prejuicios, romper las medidas aislacionistas y evitar el horror de las guerras (p. 64).

Respaldando la observación del grupo del último año de pintura y motivados por buscar alternativas desde y para los estudiantes, se asumió una responsabilidad educativa para que las prácticas estuvieran tejidas con humanismo en búsqueda de inclusión sensible y creativa.

En esta misma sintonía, se tomaron aspectos particulares que dieron un sentido especial al diseño de esta estrategia. Además del compromiso humano con la educación, una de las invitaciones recibidas durante el proceso reflexivo y de diseño instruccional fue el reconocer que el grupo era una oportunidad única, que al ser cada uno de ellos un estudiante en construcción de su propia identidad y al mismo tiempo, incluso negándose a la convivencia, se co-alimentaban de las experiencias con los otros. Este es un fenómeno que sucede con cualquier grupo social (García et al., 2008) por lo que, abordarlo desde una propuesta que antepone la sensibilidad y la creatividad como instrumentos de primera mano para el adquirir conocimiento y experiencia, es una apuesta por su persona desde la individualidad y para la comunidad. Hacer evidente este proceso humano y continuo, como una práctica que necesita de la voluntad del querer vivirla (Meiriei, 2020), fue el detonante para disponer el corazón y la razón al servicio del grupo, buscando el bien común de ellos.

En definitiva, la educación era un medio para llegar al fin de la mejora del ambiente, procesos internos individuales y el diálogo con sus compañeros. Desde el punto de vista de Seminario Céspedes y Sánchez Huarcaya (2020) argumentan esta postura:

Propiciar una cultura de colaboración en las escuelas trae consigo muchas ventajas como el apoyo moral entre los miembros de la institución, el coordinar actividades y compartir conocimientos para el bien de la comunidad, tomar decisiones de ma-

nera colectiva, en donde se tendrá más panorama del problema y con apoyo, mejor solución (p. 62).

En consecuencia, y bajo una constante reflexión, el marco de desarrollo de una propuesta artística en promoción de la inclusión dio pie a un diseño metodológico articulado durante dos semestres que concluyó con el montaje en mayo 2023, dando como resultado un producto artístico comunal construido por obras individuales, el cual fue elegido por los estudiantes como el reflejo de sus procesos sensibles, creativos y colaborativos.

Metodología

Identificando la trascendencia del objetivo: reconocer la incidencia de las prácticas artísticas desde una inclusión creativa para la transformación de la realidad en estudiantes de EMS, el camino a recorrer debía ser creado y acordado por los estudiantes, por lo que, los aspectos que se determinaron como meta fueron lograr un montaje colaborativo basado en el tema del cuidado desde la individualidad y la comunidad. La selección de la temática fue causal, la dirección de la creatividad de los estudiantes buscaba provocar narrativas sensibles y expresivas, destacando la importancia de evocar el sentido de la producción desde un hilo conductor como lo recomienda Sánchez Guerrero (2003). Este marco delimitaba un campo de acción, donde cada una de las decisiones, el cómo lograrlo, así como el sentido, serían parte del proceso individual y del grupo a seguir durante el periodo de dos semestres. Coyunturalmente, el tema, en ese momento, formaba parte de una campaña reflexiva, en la cual los estudiantes tenían acceso a diferentes recursos que buscaban incitar reflexiones y diálogos.

Por consiguiente, el diseño de la propuesta de la muestra final fue montar una obra colaborativa en la galería de la institución. Como se ha mencionado, lo primordial, estaba enfocado en que los estudiantes tuvieran una experiencia dentro de un ambiente inclusivo, desde prácticas artísticas conjuntas, conversaran y crearan un discurso perceptible y simbólico para ellos. La metodología que permitía una reflexión constante, así como contribución de los participantes en el diseño y adecuación del resultado era la Investigación Acción Participativa (IAP). Esta metodología fungió como soporte para el desarrollo práctico de la estrategia educativa, en este sentido, se considera fundamental reconocer el camino de

la IAP como una metodología crítica y reflexiva donde los involucrados tienen una opinión que construye el proyecto (Hensler et al., 2021). Otros autores que destacan el uso de la IAP son Yuni y Urbano (2005), quienes mencionan el compromiso que esta metodología genera en relación con los cambios sociales desde la práctica personal e interpretación del contexto, creando así una responsabilidad voluntaria en el proceso de participación en el proyecto.

Retomando la Figura 1, donde se muestra la relación de las dos metodologías utilizadas para el proceso, se detalla a continuación el diseño instruccional que se mostró a los estudiantes, integrando los aspectos y comentarios que fueron enriqueciéndolo y modificándolo hasta obtener el resultado final. La estructura del marco de desarrollo comenzó con el diseño del proyecto de la obra colaborativa a presentar en la galería. Para esta estructura se consideraron los tres procesos que señala la metodología IAP: investigación, educación y acción propuestos por Balcazar (2003) y que se puede observar en la figura 2.

Figura 2. *Procesos de la Investigación Acción Participativa*



Fuente: Adaptación de la propuesta de Balcazar, F. (2003 p.63)

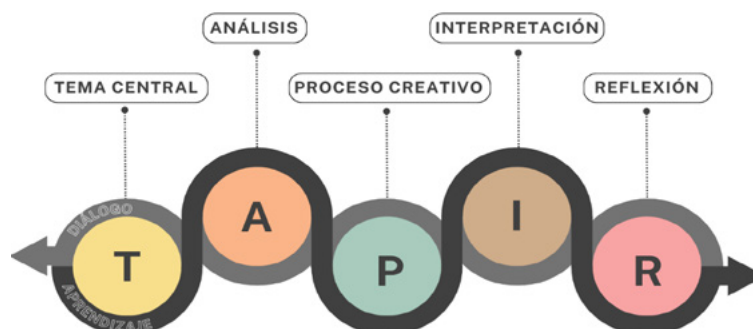
Este esquema muestra los procesos y los subprocesos que los integran a cada uno, considerando así las funciones y relaciones que existen entre ellos. Se utiliza una flecha directa de la acción a la investigación debido a que conforme se va desarrollando el proyecto, los estudiantes modifican y acuerdan las decisiones para alcanzar sus metas, por ende, va dando sentido a la investigación que avanza paralelamente. Uno de los aspectos relevantes que menciona Balcazar (2003), es que la IAP está diseñada para transitar de

manera continua entre cada uno de los procesos, en otras palabras, que se puede regresar a diseñar y ajustar la planeación educativa de acuerdo con lo que sucedió, para que, en dado caso de modifique la acción.

Con esta primera estructura, y posterior al primer diálogo con los estudiantes sobre la propuesta y el transitar que deseaban realizar, se creó un nuevo diagrama que vincula el proceso A/r/tográfico formulado por Irwin (2013), retomado por Marín-Viadel y Roldán (2019) sobre el uso en artes plásticas y educación, aunando con la base de la IAP. La metodología A/r/tográfica está basada para dar valor al registro de la experiencia, a partir de un relato, los participantes escriben sobre las emociones, pensamientos e ideas que sucedieron dentro de ellos durante un proceso creativo (Carter et al., 2011). Como se ha enfatizado, las relaciones y comunicaciones que permiten la expresión sobre el sentir desde las prácticas artísticas son un factor substancial para habilitar los espacios de convivencia humana, donde los valores sean el flujo que abraza y alberga a la diversidad, reconociendo su riqueza para una construcción social colaborativa.

Conjuntando la importancia del relato con el trazo instruccional participativo del proyecto, se mostró este esquema con la intención de acordar las metas secundarias y posteriormente entrelazar cada una de las obras individuales. Entretejer las vivencias personales y grupales enmarcados en un planteamiento de un diseño artístico conjunto, consideró un reto para la expresión gráfica de este. De esta manera, se presenta la figura 3 como el acrónimo TAPIR, en la que cada una de las letras representa una de las fases del proceso que los alumnos del taller de pintura experimentaron en la creación de la obra, a la que titularon “Red de vida”.

Figura 3. Esquema sobre las fases de desarrollo del proyecto “Red de vida”



Fuente: Elaboración propia

Las etapas se muestran de una manera gráfica con la intención de demostrar como una está implícita en la subsecuente y como éstas conforman a su vez una totalidad. El diseño se fundamenta en los procesos de la metodología IAP que es representada por los colores sombreados, mientras que la A/r/tografía es representada por las líneas que rodean a las fases, buscando señalar como el transcurso emocional de cada uno de los estudiantes va acompañando a las fases de creación de la obra plástica. TAPIR muestra los momentos del proceso, no obstante, en cada una de ellas se crearon herramientas y estrategias particulares las cuales se nombran y detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Relación entre IAP y A/r/tografía con las actividades de “Red de vida”

Procesos de IAP	A/r/tografía TAPIR	Actividades	
		Docentes	Alumnos
INVESTIGACIÓN	Etapa 1 Tema central	Lectura y selección de puntos específicos del tema central	Acercamiento al tema central apropiándose del mismo para expresar su propio sentido
	Etapa 3 Proceso creativo	Acompañar el diseño creativo para expresar la intención de los estudiantes en su producto artístico. El docente debe estar atento de realizar observaciones pertinentes y puntuales para motivar el diálogo interior	Crear y recrear su idea para expresar su propia visión, emociones y significado bajo la inspiración del tema central.
EDUCACIÓN	Etapa 2 Análisis	Propiciar espacios de reflexión y relación entre el tema y las emociones/ideas de los estudiantes.	Realizar ejercicios sobre las ideas y explicar las intenciones. Diseñar un primer boceto argumentado la razón de creación y el significado a partir del tema central.
ACCIÓN	Etapa 4 Interpretación	Garantizar la muestra del producto ante la comunidad estudiantil y guiar el proceso de diálogo en plenaria acerca la interpretación de las mismas	Completar la muestra de su obra con un espacio de empatía y respeto acompañado de una escucha atenta sobre la interpretación de la comunidad en torno a la expresión personal del tema central

ACCIÓN	Etapa 5 Reflexión	Reconocer el proceso y la apertura para mostrarse, motivar que esto se convierta en una mirada interior para identificar la capacidad expresiva, autoconocimiento y de identificación de emociones	Buscar momentos de reflexión que logren empatar las interpretaciones, la intención personas y el tema central, identificando y valorando el proceso personal y emocional experimentado
--------	----------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia. Se muestra la diferencia y completo entre ambas metodologías, identificando la IAP como la estructura instruccional que contiene a la teoría y práctica, y la A/r/ tografía como metodologías específicas para el trabajo de campo. Mientras la primera delimita el marco conceptual, la segunda aporta los requerimientos prácticos de los actores involucrados.

La tabla 1 busca mostrar como el diálogo y curso de cada de una de las fases, tiene un sentido y función específica para alcanzar el objetivo. Las decisiones y creaciones de ejercicios y prácticas van de la mano de cada etapa, los cambios y ajustes en el momento de accionar eran comunes, sin embargo, todo era acordado por el grupo de pintura durante sus sesiones semanales. Es fundamental señalar, que, para alcanzar el resultado final, se realizaron diversos dibujos, pinturas y bocetos que no formaron parte final de la obra “Red de vida”, pero se encuentran presentes dentro del proceso de cada uno de los estudiantes, ya que esas experiencias creativas fueron las que posibilitaron la creación y significado del resultado final.

Bausela Herreras (2004) ratifica el factor de cambio que posee la participación coordinada, ya que permite una mejora continua de sus propias prácticas promoviendo la reflexión y análisis en las secciones de la IAP. Por lo cual, cada uno de los ciclos está enfocado en profundizar un aspecto del proceso general para promover una participación que surja desde la designación, cooperación e implicación. Realizando una breve descripción, y creando una pequeña relatoría sobre las actividades explicadas en la tabla1, se realizó un resumen sobre el transcurso de los estudiantes con la intención de reconocer los acuerdos que tomaron y poder identificar el avance de la creación de la obra, siendo esta la razón por la cual no está la etapa 5 que corresponde a la reflexión que se llevó a cabo días después del recorrido de la galería:

- **Etapa 1:** el grupo dialogó sobre el tema central para poder contextualizarlo de acuerdo con las necesidades y comenzar un esbozo o idea sobre el objeto/ejercicio artístico a crear. Las conversaciones fueron puntuales y cortas, únicamente lo necesario.
- **Etapa 2:** realizaron un proceso reflexivo que permitió el rediseño del proyecto considerando posibles complicaciones durante la creación y montaje. Comenzaron el proceso creativo fundamentado en una intención inspirada en el tema central y con un sentido personalizado.
- **Etapa 3:** los procesos creativos son un momento de aprendizaje colaborativo, ya que requieren de un diálogo interior y exterior que se muestra a través de los productos artísticos, esto fue expresado durante la creación de sus productos individuales. Discutieron sobre la técnica, colores y texturas, mostraron ideas y la relación con el sentido de la obra, al mismo tiempo que cada uno iba compartiendo el avance de su obra personal.
- **Etapa 4:** el significado de los productos artísticos que se hace a partir de la interpretación genera una comunicación y tejido colectivo, por lo que permite compartir ideas, emociones y sensaciones a partir de algo creado dentro de la misma comunidad. Es una parte enriquecedora que crea reflexiones individuales y grupales conjuntas. Darle nombre a la obra y tener un cronograma de entregas para poder realizar el montaje, eran los últimos acuerdos que faltaban para poder presentar la creación colaborativa. Durante esta etapa los estudiantes continuaban de manera simultánea en su obra individual y en la que se construía en el grupo, esto implicaba que los cambios de una persona era una invitación a la reflexión de todos para realizar ajustes y tomar decisiones. Las conversaciones eran fluidas, largas y diversas.

Sistematizar en algunos renglones la experiencia que el grupo de pintura vivió durante las sesiones y etapas de desarrollo es complicado. Sin embargo, se debe subrayar que en todo momento se antepuso el diálogo como la primera instancia de relación y comunicación. Dentro de estas plenarios, en varias ocasiones los puntos de vista eran distantes y diversos, lo cual llevo a coordinar a la escucha y atención como factor primordial. Las decisiones debían abrazar los intereses y habilidades individuales para poder integrarlas

en un conjunto. Como señala Elichiry (2009) sobre las prácticas educativas artísticas colaborativas: “promueve un espacio donde los chicos puedan participar desde el planteo de sus sentimientos y vivencias cotidianas, para luego expresarlos mediante los recursos de las artes plásticas. Esta producción colectiva contiene trabajos individuales y los supera al integrarlos (p. 259)”.

Elichiry se refiere a una práctica sobre un mural que realizaron con la intención de crear cohesión social en una institución educativa, lo cual es también una investigación resonante respecto al ejercicio de “Red de vida”. Este proceso de diálogos era a su vez un comienzo de un nuevo proyecto, debido a los cuestionamientos o invitaciones que cada estudiante podía demostrar durante la reflexión. Es importante enfatizar que el camino recorrido fue personalizado y diverso, reconociendo que la meta de aprendizaje común fue la habilidad de expresión desde un lenguaje artístico enfocado a un tema central.

La tabla 1 tuvo la función de ser una guía para los docentes que acompañaron el proyecto de galería, con la intención de poder identificar en qué parte del proceso se encontraban los estudiantes y hacia donde se dirigía la siguiente etapa. Si bien, se buscó delimitar las funciones y alcances del rol del docente y del estudiante, así como la intención de cada una de las etapas, no significó que fueran estrictamente obligadas a cumplir, por lo que se motivaban las acciones de moldear, adecuar y adaptar para robustecer la metodología IAP. Fomentar estas operaciones, enriquecieron los procesos de análisis de los resultados y las experiencias de los actores involucrados que se hicieron visibles en sus bitácoras A/r/ tográficas. Sumando a esto, la etapa 5, enfocada a la reflexión, fue una parte de gran relevancia en el proyecto porque demostró una manera de reconocerse a través de las miradas y palabras de los otros. Respecto a este punto Merçon (2021) menciona que este aspecto de reconocimiento es justamente uno de los elementos que caracteriza la metodología IAP: Con los diferentes abordajes de la Investigación-Acción Participativa (IAP) comenzamos a asimilar que no sólo “nosotros”, sino también “el otro”, somos confiables. Después de descubrir el “sujeto” donde antes había “objeto”, palpamos en él a la “persona compañera y colega”. Y advertimos que la pesquisa más valiosa es aquella en la que, “de un lado y del otro”, todas las personas participantes son agentes de lo que se hace y destinatarias

de lo realizado. Todo ser humano es en sí mismo el punto de origen, el sentido y el fin de la educación; no se trata de capacitar al individuo para el mercado, sino de formar a la persona participante en la vida social (p.14).

Con base en lo que detalla Merçon estamos reconociendo una manera diferente de aplicar la teoría en la práctica, con un punto de vista personal, que requiere espacios de reflexión para cuestionar el proyecto y realizar modificaciones o adaptaciones, que surgen desde los actores principales, los cuales pueden identificar sus propios alcances, fortaleciendo sus habilidades y valorando sus procesos de aprendizaje, autoconocimiento y compartiendo sus productos con la comunidad.

Resultados

Las características específicas de esta escuela permitieron que el grupo de pintura llevara un proceso de inclusión desde la creación artística. La integración del grupo desde los valores del respeto, empatía y colaboración fueron evidentes durante todas las sesiones y especialmente al momento de realizar el montaje. En la imagen 3 se muestra la obra “Red de vida” ya colocada en la galería de la institución, la cual tiene la base del tema representado en un corazón como un símbolo de cuidado, del cual necesitamos para existir y sentir, es importante recordar que todos estos elementos representativos fueron elegidos en común acuerdo del grupo y que conservan así, la intención y significado de ellos.

El sentido fundante de elección de este símbolo es que es un órgano vital, que conserva lo común y lo diferente, ya que todos los seres humanos poseemos uno, sin embargo, lo que percibimos en este, es decir nuestras emociones, son una experiencia individual. Colocar la rafia de color rojo conectado los diferentes corazones buscaban representar como por ellos corre sangre, de manera metafórica, esa sangre es la manera de acercarse y crear un lazo con otros corazones, otras personas, de esta forma se integra una red de vida. Cada uno de los estudiantes utilizó también el espacio de la creación de su corazón para poder detonar en este una historia sensible, en donde las heridas visibles e invisible de cada uno, construyen una manera de sentir y expresar. Por último, los hilos que cuelgan representan una cortina, que busca ser una puerta para invitar a todos lo que deseen formar parte de esta red de vida. Esta cortina tiene como cierre una planta hecha de papel que es un sím-

bolo para generar algo vivo. La elección de una flor es el resultado de su propio proceso, es una semilla que germinó en ellos y que se materializó en una obra colaborativa y conjunta.

Figura 4. Montaje de “Red de vida”



Fuente: Elaboración propia. Fotografía del montaje en mayo 2023

Conclusiones

Experimentar al lado de los estudiantes todo el proceso de significación y representación dentro de un ambiente que abraza todas las ideas, emociones y propuestas, generó en ellos una actitud de acción diferente, en la cual sabían que serían escuchados y que su expresión tenía un valor, uno que manifestaban desde su identidad y otro que construían con su grupo. Empleando las palabras de Meirieu (2020): “Todos los estudiantes deben poder acceder a lo que los une, más allá de sus diferencias: las preguntas fundamentales que pueden hacerse juntos, incluso si no comparten las mismas respuestas” (pp. 51, 52). La obra “Red de vida” es una vivencia de ellos con su entorno, y al mismo tiempo una incidencia sobre como la inclusión es una forma de relacionarse y comunicarse.

Con base en lo anterior, esta propuesta contribuye a la formación y el desarrollo integral de las personas, tal como lo mencionaban Morin (2006) y Rodríguez (2012), ya que se conjuga lo cognitivo, lo social y lo emocional desde una dimensión individual pero también colectiva, y aunque pareciera que el tema no corresponde a un contenido del currículo

formal o de una disciplina o área del conocimiento “tradicional”, se debe destacar su relevancia coyuntural con el momento post-pandémico, las características del contexto y la identificación de necesidades en ese tiempo en particular, donde se evidenció que la respuesta ante esta problemática involucraba la acción de todas las personas: de pensar y cuidar de uno mismo, para pensar y cuidar de los demás. En este sentido, el arte se convierte no en el fin, sino en el medio, en el fundamento de la estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional, para contribuir al autoconocimiento y a la formación integral como objetivo último, ya que como señalaba Palacios (2006), en el arte confluyen varios procesos y habilidades que derivan en el descubrimiento de nuevas maneras de expresión, de acción, de ser y estar en el mundo.

Por otro lado, no se podrían enfrentar estos retos que implican la educación del siglo XXI, sin la parte dialógica, ya que como señala Carles Monereo (2021):

En educación, la mediación verbal es la clave y, por consiguiente, el dominio de distintas formas de diálogo es muy relevante. De hecho, aprendemos aquello que dialogamos, primero en público y después en nuestra mente, y el trabajo docente no consiste tanto en transmitir contenidos más o menos ordenados, sino en ofrecer voces con las que los alumnos puedan auto-dialogar (p.16).

De esta manera, la propuesta de “Red de vida” basada en la metodología IAP y A/r/to-grafía, refleja claramente un ejercicio que ofrece distintas voces a los estudiantes que les permite dialogar con ellos mismos y con los demás, fortaleciendo su autoconocimiento y desarrollo integral desde la exploración interior e intercambio grupal. Finalmente, esta propuesta requiere en primer lugar, sistematizar de manera más estructurada los resultados de los diálogos colectivos; y en segundo lugar, el principal reto a seguir consiste en que la experiencia no sea una intervención aislada de un proyecto que surge desde un taller artístico, sino en la posibilidad de hacer de éste un ejercicio transversal con otras áreas, asignaturas y proyectos educativos. Continuando con este impulso de fomentar ambientes que promueven la cultura de la inclusión en la forma de comunicarse y expresar; es decir un estilo de vida, por lo que se abre una invitación a implementar las prácticas artísticas

como una herramienta que amplía el nivel reflexivo y de comprensión sobre la construcción del individuo y de la sociedad.

Más allá de los resultados estéticos, el impacto integral de esta intervención se evidencia en la dimensión socioemocional. La creación de la obra "Red de vida" funcionó como un dispositivo de contención emocional, reduciendo la ansiedad derivada del retorno a las aulas y transformando la incertidumbre individual en una narrativa compartida. Este tipo de prácticas valida la educación artística no como una asignatura accesoria, sino como un eje fundamental para la salud mental y la reconstrucción del tejido social escolar.

Finalmente, la metodología aquí expuesta posee una alta transferibilidad a otras áreas del conocimiento. Los principios de construcción colectiva, metaforización de conceptos y aprendizaje basado en proyectos pueden replicarse en asignaturas como Historia, Literatura o Ciencias Sociales. Integrar procesos creativos en materias teóricas permitiría a los estudiantes apropiarse de los contenidos de manera significativa, demostrando que la creatividad es una competencia transversal esencial para el desarrollo humano integral.

Referencias

- Aguirre Arriaga, I.** (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas perspectivas para las artes en educación. Universidad Pública de Navarra, 1–21.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F., y Wiskitski, J.** (1998). Artes y escuela. Paidós.
- Alonso Baños, J.** (2015). El desarrollo de habilidades y actitudes en la enseñanza de las artes: proyecto "cre-arte." XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Diversidad, Interculturalidad y sustentabilidad en la educación, 1–9.
- Alonso-Sanz, M. A.** (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111–120. <https://doi.org/10.5209/rev-ARIS.2013.v25.n1.411>
- Balcazar, F. E.** (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación.

- Barney, D. T.** (2019). A/r/tography as a Pedagogical Strategy: Entering Somewhere in the Middle of Becoming Artist. *International Journal of Art and Design Education*, 38(3), 618–626. <https://doi.org/10.1111/jade.12247>
- Bausela Herreras, E.** (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bisquerra, R., y Pérez, N.** (2007). Las competencias emocionales. *Educacion XXI*, 10, 61–62.
- Caldas Malqui, M.** (2018). Educación por el Arte: expresión y auto identificación. *Tradición, Segunda Época*, 17, 63–68. <https://doi.org/10.31381/tradicion.voi17.1368>
- Callejón, M., y Pérez-Roux, T.** (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y Movimiento*, 0(2), 41–53.
- Carter, M., Beare, D., Belliveau, G., y Irwin, R. L.** (2011). A/r/tography as Pedagogy: A Promise without Guarantee L'a/r/tographie entant que pédagogie: une promesse sans recours. *The Canadian Review of Art Education*, 38, 17–32.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos.** (2021). El impacto de la pandemia por COVID-19 en el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en México (Dirección General de Planeación y Análisis. Sexta Visitaduría General, Ed.). CNDH.
- Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino.** (2005). La educación artística, factor vinculante de la cultura y la educación. *Hacia Una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades*, 1–15. <http://www.lacult.unesco.org/docc/PonenciaColombia.pdf>
- Eisner, E. W.** (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), 15–34. <http://www.jstor.org.ezproxy.unibague.edu.co:2048/stable/pdf/23766109.pdf>
- Eisner, E. W.** (2002). El papel de las artes en la transformación de la consciencia. In *El arte y la creación de la mente* (p. 496). Paidós.
- Eisner, E. W.** (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

- Elichiry, N., Arrue, C., Regatky, M., y Abramoff, E.** (2009). Participación e inclusión educativa: construyendo un entramado desde el arte. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional En Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores En Psicología Del MERCOSUR.
- Fernández Blázquez, M. L. M., y Echeita Sarrionandia, G.** (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de La Educación*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/TERI.27699>
- Galiana, V.** (2022). Arte en educación especial. Calidad educativa, cambio social e inclusión. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 17, 161–170.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G.** (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 10(SUPPL.), 1–15.
- Giráldez, A., y Pimentel, L.** (2009). Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica. In OEI. Madrid. http://www.oei.es/historico/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ExpresionApreciacionArtistical/vector1/actividad4/documentos/EDART2_resaltado.pdf
- Graeme Chalmers, F.** (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Guardiola, Elena., y Baños, J.-E.** (2020). ¿Y si prescribimos arte? El papel del arte en la mejora de la salud y el bienestar. *Revista de Medicina y Cine*, 16(3), 149–153. <https://doi.org/10.14201/rmc2020163149153>
- INEGI.** (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECO-VID-ED).
- Irwin, R. L.** (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65–66), 103–113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., y Bickel, B.** (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>

- Martínez, M.** (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27.
- Meirieu, P.** (2020). *Pedagogía: El deber de resistir*. UNAE.
- Merçon, J.** (2021). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación. In *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación*. Coplit-arXives. <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/>
- Monereo, C.** (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la COVID-19 como incidente crítico. In L. Medina-Gual, C. et al (Eds.), *Educación en contingencia durante la COVID-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales* (pp. 9–23). Fundación SM.
- Morin, E.** (2006). *Hacia un nuevo horizonte en la educación*. Multiversidad Mundo Real.
- Ortiz, E. A.** (2012). La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 1–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228305>
- Palacios, L.** (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 46, 0–21.
- Pazos, M. S.** (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 1(1), 40–56.
- Plancarte Cansino, P.** (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226.
- Sánchez Carlessi, H.** (2018). Arte, creatividad y desarrollo humano. *Tradición, Segunda Época*, 17, 18–24. <https://doi.org/10.31381/tradicion.voi17.1362>
- Sánchez de Serdio Martín, A.** (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43–60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Sánchez Guerrero, G. de la N.** (2003). Técnicas participativas para la planeación. Procesos breves de intervención. In México, DF: Fundación ICA, AC. Fundación ICA, A. C.

- Seminario Céspedes, W., y Sánchez Huarcaya, A.** (2020). La cultura de colaboración en las organizaciones educativas. *Educación y Pensamiento*, 25(27), 60–67.
- SEP.** (2022, August 3). ConstruyeT. [Http://Construyet.Sep.Gob.Mx/](http://Construyet.Sep.Gob.Mx/).
- SEP-DGB.** (2019). Lineamientos de Actividades Artísticas y Culturales para Bachillerato General. Secretaría de Educación Pública.
- Thote, P., y Kumar Sen, R.** (2019). Experiential learning: inclusive art education for joyful learning. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 7(11), 111–115. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v7.i11.2019.3717>
- Touriñán López, J. M.** (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: Educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios Sobre Educacion*, 21, 61–81.
- Vera, B.** (2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo. *Educación (Guadalajara, Jal.)*, 15, 56–65. <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/el-arte-factor-determinante-en-el-proceso-educativo>
- Wigdorovitz De Camilloni, A. R.** (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1–12.

5. Inclusión digital en México: Progresión de la estrategia digital nacional para garantizar el derecho de acceso a las TIC (1995-2024)

Digital Inclusion in Mexico: progression of the National Digital Strategy in Mexico to guarantee the right of access to ICT (1995-2024)

René Palacios Garita

Resumen

Este documento propone destacar los elementos fundamentales para la inclusión digital desde la comprensión y conocimiento del establecimiento de condiciones para garantizar el derecho de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la población en México. Lo previo desde una perspectiva de evolución para derivar la actual Estrategia Digital Nacional (EDN). Conforme a ello, se busca conocer los principales resultados en diacronía regresiva generados por la Estrategia Digital Nacional (EDN) y en específico de la Coordinación de la Estrategia Digital Nacional (CEDN). Se reconoce la coyuntura de creación de la Comisión Intersecretarial de Tecnologías de la Información y Comunicación, y de la Seguridad de la Información (CETICSI) como mecanismo, en cuanto a la diacronía progresiva, como propicio para la viabilidad de promover la instauración de mecanismos de gestión de política de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para que CEDN impulse a los ejecutores de gasto a llevar a cabo una identificación precisa de los programas presupuestarios, las unidades responsables y el monto de los recursos destinados al cumplimiento de sus responsabilidades en el ámbito de la EDN. No obstante, se da evidencia de las necesidades que engloban la gestión de los operadores de TIC para efectos de evaluación dentro del conjunto de Metas e Indicadores de Resultados (MIR), con posible vinculación con la herramienta de gestión de política TIC para impulsar el uso y aprovechamiento de la informática, gobierno digital y tecnologías de la información y comunicación.

Palabras clave: inclusión digital, gobierno digital, derecho TIC, estrategia digital nacional, plan nacional de desarrollo.

Abstract

This document aims to highlight the fundamental elements for digital inclusion through the understanding and knowledge of the establishment of conditions to guarantee the right of access to Information and Communication Technologies (ICT) for the population in Mexico. This is approached from an evolutionary perspective to derive the current National Digital Strategy (NDS). Accordingly, the aim is to understand the main results generated by the National Digital Strategy (NDS) in a regressive diachronic manner, specifically from the Coordination of the National Digital Strategy (CNDS). The context of the creation of the Intersecretarial Commission on Information and Communication Technologies and Information Security (CETICSI) is recognized as a mechanism that, in terms of progressive diachrony, is conducive to promoting the establishment of ICT policy management mechanisms so that the CNDS encourages budget executors to accurately identify budgetary programs, responsible units, and the amount of resources allocated to fulfill their responsibilities within the NDS. Nevertheless, this provides evidence of the needs encompassing the management of ICT operators for evaluation purposes within the framework of Goals and Results Indicators (MIR), with potential linkage to the ICT policy management tool to promote the use and exploitation of computing, digital government, and information and communication technologies.

Keywords: digital inclusion, digital government, ICT law, national digital strategy, national development plan.

Introducción

El principal desafío en los procesos de modernización a través de la tecnología no radica en la tecnología en sí, sino en cuestiones prácticas como la necesidad de establecer acuerdos entre instituciones para el intercambio de información y la dificultad de identificar a ciudadanos ausentes físicamente, y paradójicamente priorizar su inclusión (OCDE, 2019,

p. 74). Para poder entender estos procesos, es preciso abordar la concepción digital que se ha presentado en el caso mexicano desde las instituciones públicas y reconocer las áreas de oportunidad que se generan con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en lo general, estos como política pública desde el enfoque de la planeación nacional. Esto es especialmente relevante porque grandes ideas u oportunidades deben esperar a ser incluidas en un presupuesto. A veces, aunque la idea sea significativa, si lo proyectado excede el tiempo que queda en la administración pública, existe el riesgo presupuestal si no se planeó antes de la definición del presupuesto del año en curso (Alanis, 2020, p.54).

Conforme a ello se plantea conocer los antecedentes, evolución y actualidad de la Estrategia Digital Nacional para desarrollar potencial de las TIC en el gobierno digital, así como los resultados en el aumento de la digitalización del país, para determinar si en cuanto a la planeación nacional, inclusión y los resultados obtenidos se confirma lo siguiente:

Hipótesis: *El Ejecutivo Federal en México ha contribuido a establecer condiciones para asegurar el derecho de acceso a las TIC a la población, desde la óptica programática, presupuestal y de evaluación del desempeño, propiciando con ello la inclusión digital.*

Para la comprobación de las hipótesis, se atenderá al método de diacronía regresiva. Este enfoque permite analizar los hechos desde el presente hacia el pasado, rastreando la evolución de la planeación nacional para entender las causas de la realidad actual. Complementariamente, se utiliza la diacronía progresiva para proyectar, con base en la evidencia histórica, posibles escenarios y soluciones futuras en materia de política TIC.

Revisión de la Literatura

La inclusión digital fundamental en la era moderna es necesaria para garantizar que todas las personas tengan acceso equitativo y efectivo a la tecnología digital y a las oportunidades que esta ofrece (Gómez-García et al., 2023, p.151). En un mundo cada vez más impulsado por la tecnología, la inclusión digital se ha convertido en un factor crucial para el desarro-

llo social y mejorar la calidad de vida de individuos y comunidades (Katunga et al., 2024, p.177). Para poder abordar a la inclusión digital, sin duda es relevante reconocer la brecha digital, entendida como la disparidad entre aquellos que tienen acceso a la tecnología y aquellos que no lo tienen, así como las habilidades necesarias para utilizarla de manera efectiva (Schulz et al., 2022, pp.59-62). En este contexto, la inclusión digital se presenta como un imperativo moral y una herramienta poderosa para promover la igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades sociales y económicas (Kreitem, 2018, p.145). Por ende, en nuestro contemporáneo digital, la inclusión implica, entre otros elementos, proporcionar acceso a la infraestructura tecnológica mediante políticas públicas, como internet y dispositivos, esperando con ello la paulatina generación de habilidades digitales entre todos los miembros de la sociedad y las organizaciones.

De hecho, una de las principales demandas de las organizaciones en general es trabajar con mayor eficacia y eficiencia con los recursos disponibles. Por ende, se reconoce la necesidad de mejores prácticas de gestión en el sector público al importar prácticas de gestión del sector privado (Lafortune et al., 2018), reconociendo que el Estado es un instrumento indispensable para el desarrollo económico, político y social de cualquier país y que en la región (Butha et al., 2018, p.13), que siga “adoptando un nuevo modelo de gestión pública que recupere la capacidad de las administraciones públicas iberoamericanas como instrumentos útiles y efectivos al servicio del bien común” (Canales, 2009, p.110).

Con estos planteamientos, siendo dialógica con otros enfoques, la gerencia por resultados da oportunidad a la intervención en el umbral económico-político rompiendo burocracias y creado espacio para nuevos actores para ingresar haciendo política (Bua, 2019, p.284) en su dimensión ontológica; de manera sinérgica en la estructura y base institucional informan cómo los objetivos formales son expresados en el nivel meso, y definen estilos de implementación que pueden converger como en el caso de las políticas ambientales (Peters y Fontaine, 2022, p.21) que tienen una esencia de inclusión en general, en su dimensión epistemológica; multifuncionalmente, las organizaciones estables del sector público tienden a favorecer los cambios incrementales sobre los radicales o sistémicos (Lewis, 2022, p.375) en cuanto a los objetivos, desempeño y resultados de los miembros del ámbito público

multidimensional; sin embargo es hasta que se agrega la noción de valor público que, se posiciona a la participación y la inclusión, principalmente como una herramienta interna dirigida hacia la mejora de las relaciones ciudadanas, y como función secundaria que actúa para aumentar la toma de decisiones en materia de políticas y servicios (Keast, 2021, p.122) con iniciativas para descentralizar la estructura administrativa (Roach et al., 2021, p.256) derivada de parametrizar la economía, eficacia, eficiencia, calidad, responsabilidad, en su dimensión metodológica de implementación y donde, entre otras, la inclusión digital juega un papel nodal.

Es importante señalar que si bien es cierto existen muchas consideraciones positivas, también hay que recordar, los desafíos de los servicios basados en la entrega de conocimiento dentro de la economía digital (Radnor et al., 2022, p.48) y los mercados digitales², por lo cual es importante reconsiderar que previamente, para la provisión de dichos servicios, es necesaria la transformación de la naturaleza de las relaciones entre organizaciones del sector público, políticos y usuarios de servicios, orientada a la noción de valor público³ como indicador de la eficacia del servicio público generado, para posteriormente poder acercarnos a deliberaciones de eficiencia y economía para evidenciar el avance de la intervención pública generada.

Profundizando más, estos elementos se pueden diversificar para zanjar los problemas que se vienen heredando desde la administración burocrática, donde Barzelay (2001) acompaña proposiciones desde la nueva economía institucional para el entendimiento. Por ende, Así como la disciplina económica ha contribuido a la idea de gobernanza (Ansell y Torfing, 2021, p.8), aquí encontramos conceptos propios de la nueva economía institucional impulsa el cambio gubernamental (Arellano y Lepore, 2006, p.2), integrados en la Teoría de la Elección Pública⁴, la Teoría de los costos de Transacción⁵, y la Teoría de la Agencia o Teoría del agente-principal⁶, donde la visión es habilitar a la administración pública en “una nueva institución garante de servicios públicos de alta calidad para los ciudadanos” (Pérez, 2013, p.214) nos (Pérez Parra,2013:174).

En este caso, se aspira a incluir estos conceptos al modelo de planeación y al Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual se entiende en términos de gerencia por resultados y, asimilando tal avance mediante indicadores, los cuales devienen del planteamiento inicial de la economía institucional, pero ahora aplicados al caso de la Estrategia Digital Nacional para establecer la Planeación Nacional en México en términos de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)⁷ y así generar también las condiciones de inclusión digital.

Es importante poder conocer si México ha experimentado avances en el ámbito de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en cuanto a su evolución institucional en pos de la inclusión digital. En 1992 se firmó el Convenio Internacional de Telecomunicaciones de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT)⁸ sin embargo donde propiamente se establece una política de Estado para este ámbito que se deriva desde el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (Diario Oficial de la Federación, 1995) y se establece el Programa de Desarrollo Informático (Diario Oficial de la Federación, 1996), generándose lineamientos para su operación.

Es importante recordar que la estructuración de las políticas públicas en cuanto a su organización en México tiene sus bases al establecerse “la obligación del Estado de organizar un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional con la Ley de Planeación, reglamentaria del artículo 26 de la Constitución, resultando esas nuevas disposiciones en la generación del Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988” (Villalobos, 2010, p.76). Derivado de la Planeación Nacional, los programas presupuestarios anuales se rigen en “su elaboración por los objetivos, estrategias, políticas y prioridades contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo y en los programas sectoriales que se deriven de él” (Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión, 2007, p.23).

En este contexto, los recursos disponibles en una nación son generalmente limitados para abarcar todas las necesidades, por lo cual es esencial establecer prioridades y determinar la distribución de gastos e ingresos y las decisiones específicas en esta dirección se reflejan en el presupuesto (Cabrera et al., 2005, p.37), por ende el proceso de presupuestar se lleva a cabo a través de un diagnóstico de la situación económica del país, la identificación de

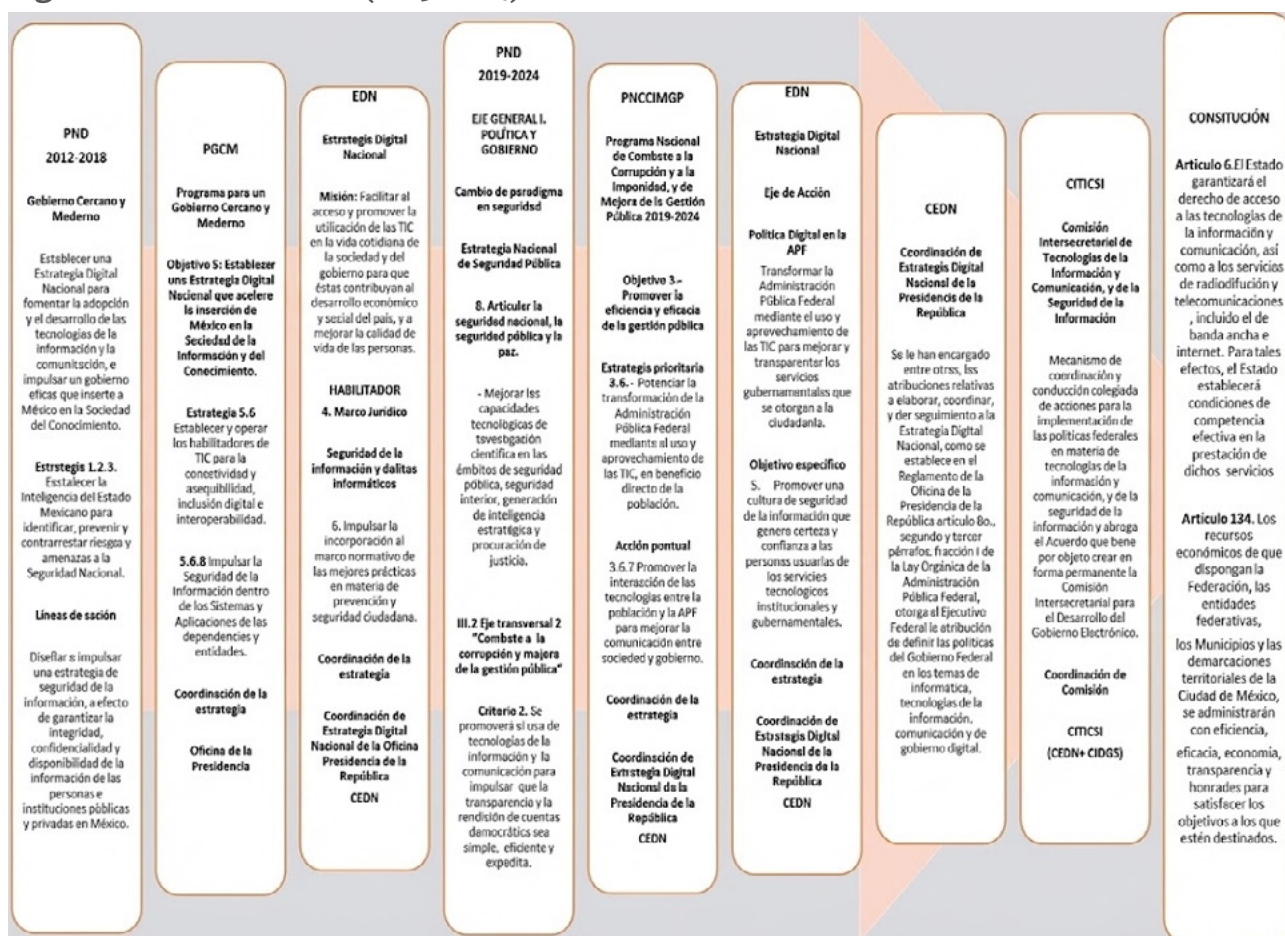
desafíos aunado a la formulación de estrategias de ingreso y gasto en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo para la Administración Pública Federal⁹.

Por ejemplo, con la publicación del Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, se estableció como prioridad a la Competitividad, relacionado ello con el “Objetivo rector de elevar y extender la competitividad del país y promover el uso y aprovechamiento de la tecnología y de la información” (Diario Oficial de la Federación, 2001) en un contexto donde se establece por primera vez el mecanismo de “agenda” con la Agenda Presidencial de Buen Gobierno, y posteriormente se crea la Comisión Intersecretarial para el Desarrollo del Gobierno Electrónico (CIDGE) (Diario Oficial de la Federación, 2005), impulsando así la modernización y la eficiencia en la administración pública, utilizando tecnología para optimizar los recursos del Estado y cumplir con sus objetivos de manera más efectiva.

Mismo caso se ejemplifica con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, que establece Programa Especial de Mejora de la Gestión en la Administración Pública Federal 2008-2012 (PMG), cuyo objetivo 1 se orientó a la “Estrategia 1.2 mejorar la entrega de servicios públicos mediante el uso y aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación” (Diario Oficial de la Federación, 2008a), todo ello en el contexto del establecimiento la Agenda de Gobierno Digital (Diario Oficial de la Federación, 2008b) presentada por la Comisión Intersecretarial para el Desarrollo de Gobierno Electrónico (CIDGE) (Diario Oficial de la Federación, 2005) mediante la adecuada coordinación de acciones propuestas por la Secretaría de la Función Pública.

Resulta imperativo tener presente que en el año 2008 se realizó una modificación al artículo 134 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) con la finalidad de mejorar de manera considerable la gestión gubernamental y la gestión de los recursos públicos en sintonía con el ámbito de la administración pública y, tal como lo señala el Banco Interamericano de Desarrollo, la administración pública representa el cimiento sobre el cual se erige la gestión pública, orientándose hacia la consecución de resultados (García y García, 2010, pp.14-15). Particularmente relacionado para el desarrollo de la EDN y la Planeación Nacional se refiere la siguiente figura 1:

Figura 1. Planeación EDN (2013-2024)



Fuente: Elaboración propia con información del Diario Oficial de la Federación.

Conforme a lo previo, se derivan elementos fundamentales para la planificación estratégica en México, ya que permiten establecer una visión a largo plazo, definir objetivos claros, asignar recursos de manera eficiente y evaluar el progreso hacia el logro de metas y objetivos estratégicos en el ámbito de las TIC y otros sectores. Para ello, el Plan Nacional de Desarrollo es el documento que establece las políticas, estrategias y programas de acción del gobierno para un periodo determinado, acompañado de programas presupuestarios alineados para garantizar la asignación de recursos. De este se desprende la formulación de estrategias digitales nacionales que abordan el uso y la expansión de las TIC en el país estableciendo las prioridades y objetivos estratégicos.

En ese sentido, a partir del Plan Nacional de Desarrollo (PND) de 2013-2018 la política pública con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) refiere el "Establecer una Estrategia Digital Nacional para fomentar la adopción y el desarrollo de

las tecnologías de la información y la comunicación, e impulsar un gobierno eficaz que inserte a México en la Sociedad del Conocimiento” (Diario Oficial de la Federación, 2013a), consolidado conforme al Programa para un Gobierno Cercano y Moderno (PGCM) en “Establecer una Estrategia Digital Nacional que acelere la inserción de México en la Sociedad de la Información y del Conocimiento” (Diario Oficial de la Federación, 2013b).

Conforme a lo previo, se deriva la estrategia 5.6 y estableciendo los habilitadores de TIC para la conectividad y asequibilidad, inclusión digital e interoperabilidad, todo ello coordinado Oficina de la Presidencia de la República (OPR)¹⁰, dada la reforma a la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (LOAPF) (Diario Oficial de la Federación, 2013c), mediante su unidad de apoyo técnico, la Coordinación de la Estrategia Digital Nacional (CEDN) fundamenta a la Estrategia Digital Nacional (EDN) en “Facilitar el acceso y promover la utilización de las TIC en la vida cotidiana de la sociedad y del gobierno para que éstas contribuyan al desarrollo económico y social del país, y a mejorar la calidad de vida de las personas” (Presidencia de la República, 2013, p.15), institucionalizando al ejecutor de política pública a nivel nacional.

Este aspecto cobra importancia dado que simultáneamente en 2013 se promulgó la reforma constitucional en el ámbito de las telecomunicaciones en el tercer párrafo del artículo 6 de la Constitución que reconoce el derecho fundamental de acceder a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, lo que engloba la disponibilidad de banda ancha e internet.¹¹ Con ello las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se encuentran en línea con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 y la creación de la Estrategia Digital Nacional (EDN). En el mismo sentido, el Programa para un Gobierno Cercano y Moderno (PGCM) refiere en su numeral 5.6.8. “Impulsar la Seguridad de la Información dentro de los Sistemas y Aplicaciones de las dependencias y entidades”¹².

Es importante mencionar que, la Estrategia Digital Nacional (EDN) refiere en el Habilitador 4. Marco Jurídico a la Seguridad de la información y delitos informáticos, subsiguiente en su numeral 6. “Impulsar la incorporación al marco normativo de las mejores prácticas en materia de prevención y seguridad ciudadana”¹³ a cargo de la Coordinación de Estrategia

Digital Nacional (CEDN). Sin embargo, posteriormente queda manifiesta la intención de generar una estrategia específica en cuanto a ciberseguridad y seguridad de la información cuando se crea la Estrategia Nacional de Ciberseguridad¹⁴, estableciéndose por primera vez una estrategia nacional digital y una estrategia digital en ciberseguridad a la par.

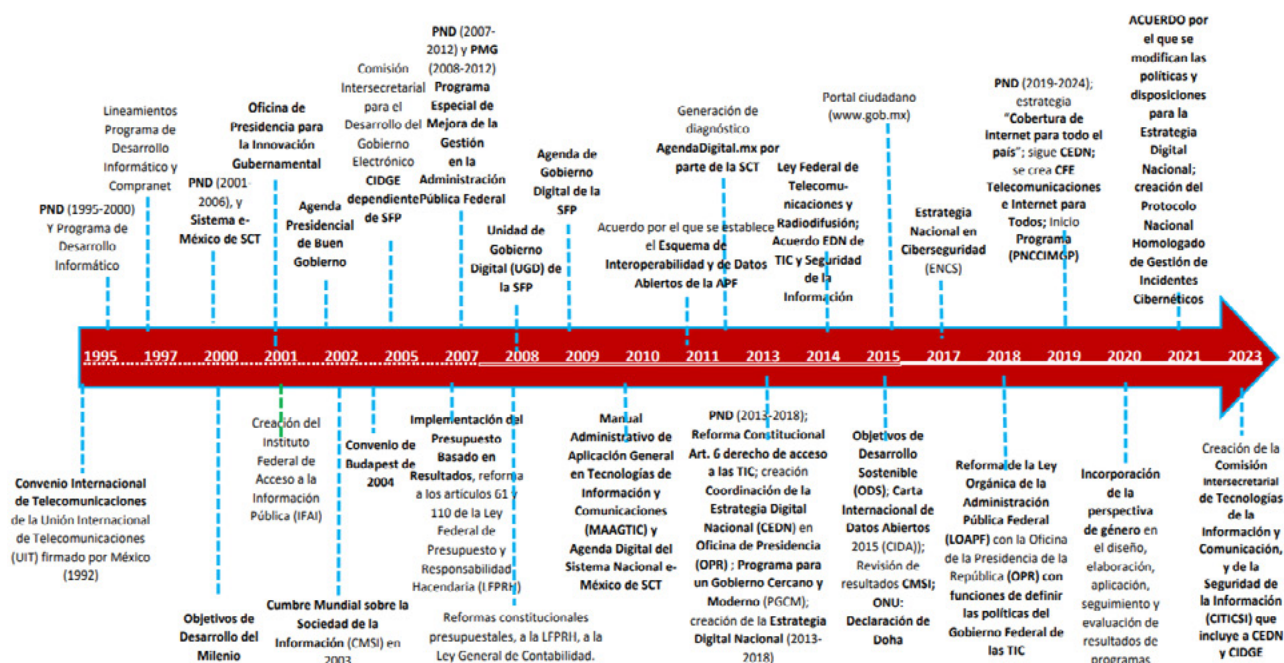
Posteriormente el Eje transversal 2 establece en el Criterio 2 que “Se promoverá el uso de tecnologías de la información y la comunicación para impulsar que la transparencia y la rendición de cuentas democrática sea simple, eficiente y expedita” (Diario Oficial de la Federación, 2019a) en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024. En este caso se aborda a las TIC con el Programa Nacional de Combate a la Corrupción y a la Impunidad, y de Mejora de la Gestión Pública 2019-2024 (PNCCIMGP) estableciendo “Estrategia prioritaria 3.6.- Potenciar la transformación de la Administración Pública Federal mediante el uso y aprovechamiento de las TIC, en beneficio directo de la población” (Diario Oficial de la Federación, 2019b), y señalando a la Coordinación de Estrategia Digital Nacional de la Presidencia de la República (CEDN), como la institución líder al respecto.

Con ello se da continuidad a la EDN del periodo previo en la gestión de la administración pública nacional hasta que se publicó el Acuerdo que expide la Estrategia Digital Nacional 2021-2024 para TIC para “... transformar la Administración Pública Federal mediante el uso y aprovechamiento de las TIC para mejorar y transparentar los servicios gubernamentales que se otorgan a la ciudadanía”¹⁵, y como objetivo específico 5 “Promover una cultura de seguridad de la información que genere certeza y confianza a las personas usuarias de los servicios tecnológicos institucionales y gubernamentales”¹⁶, en relación a la seguridad de la información.

Sin embargo, en 2019 se abroga el Reglamento de la Oficina de la Presidencia de la República, publicado el 2 de abril de 2013 en el Diario Oficial de la Federación (Diario Oficial de la Federación, 2013c), publicándose nuevo reglamento que puntualiza a la CEDN como la responsable de “Elaborar y coordinar la Estrategia Digital Nacional, así como desarrollar tecnologías de la información y comunicación para su utilización por parte de la Administración Pública Federal”¹⁷. conjuntando a la CEDN (creada en 2013-2018) con la CIDGE (creada desde 2005), institucionalizando así a la Comisión Intersecretarial de Tecnologías de

la Información y Comunicación, y de la Seguridad de la Información (CITICSI)¹⁸. Esta nueva institución objetiva el “establecer un mecanismo de coordinación y conducción colegiada de acciones para la implementación de las políticas federales en materia de tecnologías de la información y comunicación, y de la seguridad de la información” (Diario Oficial de la Federación, 2023). Conforme a lo expuesto, se puede recuperar a los planes, programas, objetivos, ejes, estrategias e instituciones encargadas del establecimiento e implementación de la Estrategia Digital Nacional (EDN) en México conforme a la siguiente figura 2:

Figura 2. Evolución Institucional PND, EDN y TIC (1995-2023)



Fuente: Elaboración propia.

Metodología

Para la comprobación de las hipótesis, se atenderá al método de diacronía regresiva, el cual permite analizar los antecedentes y la evolución histórica de los hechos (del presente hacia el pasado) para explicar la realidad actual de la planeación nacional. En particular respecto a la evolución que ha permitido poder establecer la Planeación Nacional en México en términos de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), sobre todo abordando los resultados desde el ámbito programático, presupuestal y de evaluación del desempeño del abordaje concretado.

A su vez se plantea una diacronía progresiva, proponiendo posibles soluciones respecto a lo que va a suceder en el futuro. Se tiene que prever los posibles acontecimientos que sucedan respecto a la posibilidad de reconocer las áreas de oportunidad que se pueden generar con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Resultados

Una vez abordado el desarrollo contextual, vale la pena resolver la consideración de reconocer si la Estrategia Digital Nacional ha contribuido, dados todos estos cambios institucionales, ha contribuido a asegurar la inclusión digital en el derecho de acceso a las TIC a la población.

En cuanto a lo programático, se puede observar consistencia desde 2013 a 2018, y de 2019 a 2024. Por ejemplo, en el primer caso se mantuvo la consistencia programática en cuanto a la EDN, CEDN y la estructura en cuanto a programa habilitador, incluso en elementos como ciclo, ramo, unidad responsable, finalidad, función, subfunción, actividad institucional, modalidad y programa presupuestario.

Sin embargo, en las estrategias es donde se presentan cambios en cuanto a los objetivos origen conforme al PND respectivo, tanto en los componentes del programa que facilitan la identificación del ejecutor de gasto correspondiente, como en lo que se complementa con detalles más precisos en relación con la estrategia programática subyacente. En otras palabras, respecto a la estrategia transversal, programa y objetivo transversales en cuanto al PND 2013-2018 así como el Eje de PND para 2019-2024 en su primera sección, y en cuanto a Eje, Tipo de Programa, Programa, Objetivo Prioritario y Estrategia Prioritaria respecto a la segunda sección del mismo Plan Nacional de Desarrollo, existen sendas diferencias a considerar.

Conforme a lo previo, es posible identificar estas divergencias en tres ciclos. El primero corresponde al periodo 2013-2018 y al PND de dicho periodo, señalando al segundo ciclo con una variación puesto que en 2019 se ubica a la CEDN dentro del eje “1. Paz, Estado democrático y de derecho”, mientras que, para el tercer ciclo en el periodo 2019-2024, existe un cambio en cuanto al eje “1. Política y Gobierno”. Conforme a ello, se precisa que el primer ciclo genera una alineación programática de la CEDN con Estrategia Transversal “Gobierno Cercano y Moderno”, Programa Transversal “2. Programa para un Gobierno

Cercano y Moderno 2013 – 2018” y el Objetivo transversal “4. Mejorar la gestión pública gubernamental en la APF” en cuanto al PND 2013-2018. Esto se puede observar conforme al siguiente cuadro donde se precisa de manera más factible y ejemplificada, la transición en cuanto a estructuras programáticas señaladas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estructura Programática de CEDN 2013-2023

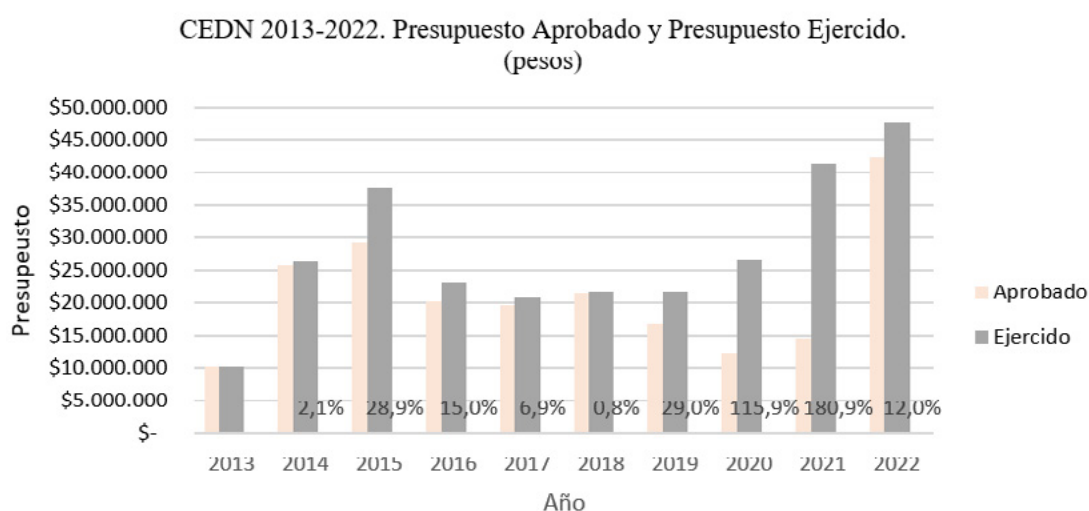
Ciclo	Ramo	Unidad Responsable	Finalidad	Función	Subfunción	Actividad Institucional	Modalidad	Programa Presupuestario	Estrategia Transversal	Programa Transversal	Objetivo Transversal		
2013-2018									Gobierno Cercano y Moderno	2. Programa para un Gobierno Cercano y Moderno 2013 - 2018	4. Mejorar la gestión pública gubernamental en la APF		
									Eje PND 2019-2024				
									1. Paz, Estado democrático y de derecho				
									Eje PND 2019-2024				
									Tipo Programa				
									Programa				
									Objetivo Prioritario				
									Estrategia Prioritaria				
2020-2023	2. Oficina de la Presidencia de la República	135. Coordinación de Estrategia Digital Nacional	1. Gobierno	3. Coordinación de la Política de Gobierno	1. Presidencia / Gubernatura	4. Asesoría, coordinación, difusión y apoyo de las actividades del presidente de la República	P. Planeación, seguimiento y evaluación de políticas públicas	2. Asesoría, coordinación, difusión y apoyo técnico de las actividades del presidente de la República	1. Política y Gobierno	2. Programa Especial	99. Programa Nacional de Combate a la Corrupción y a la Impunidad, y de Mejora de la Gestión Pública 2019-2024	3. Promover la eficiencia y eficacia de la gestión pública	2. Dar seguimiento puntual y revisar constantemente las acciones implementadas para consolidar una administración pública austera y responsable.

Fuente: Elaboración propia con información de www.transparenciapresupuestaria.gob.mx

Lo anterior sujeto para considerar que, para el PND 2019-2024 existen dos versiones. La primera se establece en el Eje “Paz, Estado democrático y de derecho” y por su parte, la segunda que abarca de 2020 a 2024, la alineación específica es refiere al Programa Especial 99. Conforme a esto, se señala que prácticamente lo programático se ha mantenido a lo largo del tiempo, mientras que las variaciones han permeado en cuanto a la estructuración y vinculación con el PND, dando cuenta de una cierta estabilidad institucional en cuanto al funcionamiento de la EDN y la CEDN, sin embargo, lo que es evidente es la falta de datos que permitan verificar la presencia institucional de la ENCS.

Ahora bien, en cuanto a lo presupuestal, la CEDN durante los primeros años ostentó presupuesto asignado con aumento constante desde 2013 hasta 2015. No obstante, a partir de 2016 y hasta 2021, ostenta mayor relevancia en cuanto a asignación de recursos. Lo previo constituye el primer indicio, ya que la perspectiva presupuestaria puede proporcionar un marco adicional para su análisis, al considerar los resultados que se han registrado en la CEDN dentro del contexto de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal, óptica necesaria para la planificación interna y el ejercicio de recursos.

Figura 3. Indicador de Resultados CEDN 2013-2022



Fuente: Elaboración propia con información de www.cuentapublica.hacienda.gob.mx

Por tanto, prácticamente durante los primeros años tuvo una tendencia creciente el presupuesto de la CEDN de 2013 hasta 2015, sin embargo, para 2016 hasta 2021 se mantuvo prácticamente por debajo de lo establecido en 2015 en cuanto a lo presupuestado, sin embargo, lo importante es observar que a partir de 2022 está tendiendo a operar, una consideración

de recursos sin precedente al tener una tendencia creciente. Esta es la primera pista ya que lo presupuestal nos puede dar mayores elementos cuando lo observemos a la luz de los resultados que se ha registrado de la CEDN dentro de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal, sobre todo desde el punto de vista de su planeación interna, así como el ejercicio de recursos fundamentalmente evidenciado en la Grafica 1 con los resultados obtenidos:

En cuanto a la discusión de lo analizado, resulta factible comprender que, el indicador de resultados de la CEDN mediante el análisis de los datos disponibles en la Cuenta Pública, particularmente en lo que respecta a la Información Presupuestaria incluida en el Estado Analítico del Ejercicio del Presupuesto de Egresos del año fiscal correspondiente, es fuente pertinente para discernir avances. Este aspecto reviste gran importancia, pues nos habilita para seguir el mismo enfoque del indicador propuesto conforme a la clave presupuestaria P002 para la Oficina de la Presidencia de la República.

En el examen de los datos obtenidos en el sitio de la Cuenta Pública, se revelan variaciones en el porcentaje del presupuesto ejercido respecto al presupuesto aprobado a lo largo de cada año fiscal. Empezamos por el periodo 2013-2018, donde en el año 2013, se observa una coincidencia precisa entre el presupuesto ejercido y el aprobado, lo que resulta en ser prácticamente igual la ejecución presupuestaria, sugiriendo una gestión financiera eficiente y planificación precisa en el uso de los recursos asignados. A pesar del buen comienzo, en el año 2014, se registra un ligero incremento en el presupuesto ejercido con respecto al aprobado, alcanzando un 2.1% adicional en la ejecución.

Por su parte el año 2015 exhibe un aumento significativo en el porcentaje de ejecución, con un 28.9% del presupuesto ejercido respecto al aprobado, generando una gestión presupuestaria más expansiva para abordar proyectos prioritarios de la CEDN. En contraste, en el año 2016, el presupuesto ejercido representa aumento del 15% del presupuesto aprobado, lo cual aún refleja un gasto superior al inicialmente asignado, aunque en menor medida que en el año anterior.

En el año 2017, nuevamente se supera el presupuesto aprobado con un porcentaje del 6.9% respecto de la ejecución presupuestal, indicando una tendencia persistente hacia un gasto por encima de lo planificado, teniendo la misma inercia, pero en menor proporción el

año 2018 muestra una ejecución muy cercana al presupuesto aprobado, con un aumento del 0.8% del presupuesto ejercido, lo que sugiere una gestión más ajustada y controlada de los recursos financieros.

Resulta importante señalar el contraste, sobre todo porque el periodo 2019-2020 evidencia una mayor variación respecto a lo observado en el periodo previo, comenzando con el año 2019 en que se observa un nuevo aumento en el porcentaje de ejecución, con un 29% del presupuesto ejercido respecto del aprobado, lo que señala una vez más una expansión significativa en el gasto público de la CEDN. A su vez, en el año 2020 destaca notablemente con un porcentaje de presupuesto ejercido del 115.9% respecto al presupuesto aprobado.

De igual forma, resalta el año 2021, en el que el presupuesto ejercido respecto al asignado representó 180.9% del presupuesto, mostrando un gasto mayor cambio respecto del presupuesto inicialmente aprobado. Finalmente, en 2022, se mantuvo una tendencia similar, con un presupuesto ejercido por arriba del asignado en 12% del presupuesto aprobado, indicando una ejecución ligeramente superior a lo inicialmente asignado, siendo el menor porcentaje de cambio dentro de los años de este periodo.

Con lo anterior, mientras que el periodo 2013-2018 exhibe una estabilidad relativa en la ejecución presupuestaria, con un gasto generalmente alineado con lo presupuestado, el periodo 2019-2020 muestra una desviación significativa de esta tendencia, con un gasto sustancialmente superior al presupuesto aprobado. A su vez, se muestra que la CEDN ha mantenido una tendencia de planear y presupuestar por encima de lo que ejerce finalmente en cuanto a presupuesto. Esta tendencia no es tan pronunciada para el periodo 2014-2018, mientras que entre 2019 y 2022 se han generado los porcentajes del gasto ejercido con respecto al gasto programable más altos conforme a los registros de la Cuenta Pública.

Este factor, al ser congruente con el indicador propuesto por la Oficina de la Presidencia, proporciona una perspectiva inicial sobre el desempeño de la CEDN desde su institucionalización. Sin embargo, resulta insuficiente para brindar un análisis detallado de los resultados obtenidos hasta la fecha.

Lo verdaderamente crucial radica en la observación de si, a partir del año 2023, se tomará en cuenta su nueva atribución al conformar la CITICSI y al integrarse por el CIDGE dentro

de una misma estructura, lo cual permitirá evaluar otros indicadores cuantificables relacionados con el ejercicio de recursos y el impacto medible en el avance de los programas presupuestarios de la Administración Pública Federal.

A su vez, es importante regresar punto de inicio implicado en la inclusión digital ofreciendo otro elemento a considerar respecto a esta discusión. El mundo tuvo un desarrollo importante en cuanto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) hacia 2015, los resultados obtenidos no fueron uniformes en todas las regiones¹⁹. Por ejemplo, México alcanzó en 2015 las metas correspondientes en 37 de 51 indicadores ODM. Posteriormente, se pactan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, dado lo cual se implementa una nueva faceta para incorporar los conocimientos adquiridos en el proceso anterior y lograr llegar a los niños que, debido a diversas circunstancias, han experimentado un retraso en su avance y desarrollo. En este sentido, se generaron cambios para alcanzar el desarrollo para todas las personas y hacerlo de forma sostenible²⁰. Sin embargo, a pesar de que existe esta coincidencia entre el PND y los ODS, en el Sistema de Consulta de Indicadores de los ODS se observa que México carece de indicadores para medir el avance del Objetivo de Desarrollo Sostenible 9 “Industria, Innovación e Infraestructuras” para este periodo conforme a lo establecido en la Agenda 2030, y la meta 9.c en cuanto a “Aumentar significativamente el acceso a la tecnología de la información y las comunicaciones y esforzarse por proporcionar acceso universal y asequible a internet en los países menos adelantados de aquí a 2020”²¹. Esto es importante ya que, esta meta se vincula con el compromiso de garantizar el acceso a internet, contraviniendo en los hechos poder indicar una inclusión digital, por lo menos en cuanto a cumplimiento mediante indicadores en el ámbito internacional, al derecho fundamental de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) establecido en el artículo 6º, párrafo tercero constitucional.

Por ende, es importante reconocer la importancia de contar con indicadores precisos y completos para evaluar el rendimiento de la CEDN. La integración de la CITICSI y el CIDGE bajo una misma estructura promete proporcionar una visión más holística y transparente del uso de los recursos y el progreso alcanzado en la implementación de los programas presupuestarios. Este enfoque más integral, podría facilitar una evaluación más rigurosa y efectiva de los logros y desafíos enfrentados por la administración en el ámbito de las

tecnologías de la información y la comunicación, lo que programáticamente implica al Programa Nacional de Combate a la Corrupción y a la Impunidad, y de Mejora de la Gestión Pública 2019-2024 (PNCCIMGP).

Conforme a lo previo, es importante dar seguimiento la conformación de la CITICSI para poder examinar resultados más precisos, fehacientes, conjuntos y cuantificables en relación al desempeño y los efectos que puedan medirse en términos del progreso en los indicadores de los programas presupuestarios del ámbito de la administración pública federal. A pesar de lo señalado, lo que sí aparece es la adecuación de la propuesta conforme al Sistema Nacional de Planeación, considerando someramente la mención de indicadores estratégicos para el logro de objetivos, sin embargo, las adecuaciones en cuanto a lo programático, presupuestal, de evaluación se aluden sin precisar conforme a esta mención para efectos de precisar un cumplimiento del derecho fundamental adjetivado en el artículo 6° constitucional.

Por lo tanto, en referencia a la EDN y la CEDN, se deben de armonizar los ordenamientos, así como adecuar el marco normativo implicando a la gerencia por resultados y el avance de indicadores de la administración pública, para ser conclusivos en cuanto a lo auspicioso de las condiciones generadas por la Estrategia Digital Nacional para asegurar el derecho a las TIC y la inclusión digital por parte del Ejecutivo Federal en México.

Conclusiones

Conforme a lo expuesto, se presentan algunas posibilidades de mejora que se pueden reconocer derivados de este documento. Sobre todo, el poder recorrer y tener una muestra en cuanto al modelo de Planeación Nacional. De hecho, en los distintos periodos observados, el orden parte del Plan Nacional de Desarrollo, orientado a ejes programáticos o programas ejes para posteriormente generar programas de desarrollo especializados (1994-2000), agendas nacionales (2001-2012) o estrategias nacionales (2013-2024).

Lo anterior se debe a una variabilidad en las modalidades de los programas emanada y una ausente estructura programática que otorgue sistemática, coherente y continua organización a estos recursos especificados previamente y definidos para este cometido, es decir,

programas plenamente dirigidos y destinados con recursos para la ejecución de la Estrategia Digital Nacional (EDN) derivando de ella una planeación, ejecución y evaluación del presupuesto destinado a las TIC en cuanto a diseño programático orientado hacia la EDN.

Si bien es cierto que CEDN aspira a maximizar los beneficios derivados del empleo y la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito gubernamental y en la aproximación de estas herramientas a la población en contribución al progreso social, el problema es saber cuantitativamente y cualitativamente la aportación de la CEDN, diferenciadamente desde su programación, ejecución y presupuestación por resultados, sobre todo porque los mismos no se ven plenamente identificables adicionados al valor público generado para la población objetivo, aludiendo a la inclusión en cuanto a lo discursivo, pero eludiendo poder dar cuenta y resultados objetivos de lo planeado. Incluso el programa presupuestario donde está ubicada la CEDN, no permite reconocer los impactos en cuanto a coordinación, conducción y el seguimiento de la Estrategia Digital Nacional, sobre todo respecto a lo evidenciado en indicadores de resultados de la Cuenta Pública.

Precisamente respecto a los resultados observados, al analizar los datos del periodo 2013-2018 se observa una ejecución presupuestaria relativamente estable, con fluctuaciones menores en el porcentaje del presupuesto ejercido respecto al presupuesto aprobado. Durante este lapso, el promedio de ejecución indica una tendencia general hacia un gasto ligeramente superior a lo inicialmente presupuestado que sugiere una gestión financiera más controlada y una planificación efectiva en la asignación de recursos para este periodo, sin embargo, esto no tiene un reflejo tangible para poder sustentar un propósito precisado con los datos observados.

En contraste, en el periodo 2019-2020, se evidencia una marcada variación en el porcentaje de ejecución presupuestaria. Este incremento sustancial en la ejecución refleja una gestión presupuestaria más dinámica y expansiva durante estos años, caracterizada por un gasto significativamente mayor al presupuesto aprobado lo cual obliga a tener mayores elementos para ser conclusivos en términos de la efectividad en la planificación y ejecución del gasto público, de ahí la importancia de mayor transparencia y rendición de cuentas

en la administración de los recursos financieros, lo cual es deseable para poder ofrecer conclusiones definitivas para puntualizar un avance concreto.

Adicionalmente, la coyuntura de creación de la Comisión Intersecretarial de Tecnologías de la Información y Comunicación, y de la Seguridad de la Información (CETICSI) como mecanismo, en cuanto a la diacronía progresiva, puede ser propicio para analizar la viabilidad de promover la instauración de mecanismos de gestión de política de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para que CEDN impulse a los ejecutores de gasto a llevar a cabo una identificación precisa de los programas presupuestarios, las unidades responsables y el monto de los recursos destinados al cumplimiento de sus responsabilidades en el ámbito de la Educación Digital Nacional (EDN), así como en los componentes que engloban la gestión de los operadores de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para efectos de evaluación dentro del conjunto de Metas e Indicadores de Resultados (MIR), con posible vinculación con la Herramienta de Gestión de Política TIC, la cual es la plataforma web administrada por la CEDN disponible para el control y gestión de las actividades que realicen las instituciones respecto al Acuerdo por el que se emiten las políticas y disposiciones para impulsar el uso y aprovechamiento de la informática, el gobierno digital, las tecnologías de la información y comunicación, y la seguridad de la información.

En cuanto a las propuestas, es importante puntualizar que es necesario un marco regulatorio específico para definir e identificar de manera precisa los recursos destinados al desarrollo de esta estrategia transversal, donde se cuantifiquen los recursos asignados de la CEDN como conductora y coordinadora de la Estrategia Digital Nacional (EDN), la cual ahora asume las funciones de la Comisión Intersecretarial para el Desarrollo del Gobierno Electrónico (CIDGE), conformando ahora a la Comisión Intersecretarial de Tecnologías de la Información y Comunicación, y de la Seguridad de la Información (CITICSI).

Adicionando a la propuesta previa, se debe de incluir en todas sus fases colaborativamente, al Poder Legislativo, Poder Judicial, Organismos Autónomos participantes del tema y los diversos gobiernos en los distintos niveles de gobierno que forman parte del ordenamiento institucional como lo es el federal, local y municipal, así como a la sociedad civil para lograr un mecanismo participativo de gobernanza conforme a la finalidad e impacto,

para superar marcos institucionales previos y generar un Plan Nacional de Desarrollo que integre también a todos estos actores de forma incluyente, inclusiva, colaborativa, participativa y deliberativa, no solo como meros invitados o actores pasivos, sino como actores relevantes necesarios para fundamentar a la EDN y la CEDN.

A su vez, otra área de oportunidad implica la inclusión de la perspectiva de género en la generación de CETICSI a pesar de que ya es una obligación a nivel constitucional, mientras que en términos presupuestales se tiene que seguir la Ley de Austeridad Republicana. La perspectiva de género se debe de añadir en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación de los programas de la administración pública mexicana, ya que ni en el decreto ni en los lineamientos que refieren a la CITICSI, así como en los documentos que refieren a la planeación y política tecnológica, a pesar de que el principio de paridad de género ya está vigente a nivel constitucional.

Por lo tanto, se considera pertinente que la CEDN trascienda los cambios de ejecutivo sexenal e incorpore métricas para evaluar la efectividad de cada componente de la política, con el propósito de disponer de herramientas que permitan evaluar el progreso en el uso del potencial de las TIC, tanto en el ámbito gubernamental como en la vida diaria de la población.

En términos de planeación, tanto la ENCS y la EDN, se tienen que replantear para la generación del PND e inicio del periodo de funciones del Ejecutivo Federal, pues no basta con generar a un ente público que aglutine a ambas, sino establecer una entidad que pueda responder a las necesidades de la población, así como a lo programático y lo presupuestal con los resultados obtenidos, para plausiblemente dar una respuesta definitiva respecto a la hipótesis de posible contribución del Ejecutivo Federal mexicano mediante la Estrategia Digital Nacional para generar las condiciones y asegurar el derecho de acceso a las TIC a la población, así como la inclusión digital en definitiva.

Referencias

- Agenda 2030.** (2023). *Indicadores por objetivo y meta*, Objetivos de Desarrollo Sostenible, ONU.
- Ansell, Christopher y Torfing, Jacob.** (2023). *Handbook on theories of governance* (Second). Edward Elgar Publishing.
- Arellano, David y Lepore, Walter.** (2006). “Publicness y nueva gestión pública: hacia una recuperación de los valores de lo público”. CIDE *Documento de Trabajo* Núm. 178.
- Barzelay, Michael.** (2001). “La nueva gerencia pública. Un ensayo bibliográfico para estudios latinoamericanos (y otros).” En la *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. No. 19 (Feb. 2001), Caracas.
- Bhuta Nehal, Umbach Gaby y Malito Debora.** (2018). *The Palgrave handbook of indicators in global governance*. Palgrave Macmillan.
- Bua, Adrian, “Democratic innovations and the policy process”.** En: Elstub, Stephen, y Escobar, Oliver. (2019). *Handbook of democratic innovation and governance*. Edward Elgar Publishing.
- Cabrera Carlos, Gutiérrez Abelardo y Miguel Rubén.** (2005). *Principales indicadores financieros y del sector externo de la economía mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Economía.
- Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión.** (2007). *Manual de Presupuesto de Egresos de la Federación*. México. Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión. Centro de Estudios de la Finanzas Públicas. Serie de Cuadernos de Finanzas Públicas.
- Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión.** (2023a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)*.
- Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión.** (2023b). *Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria*.
- Canales, Juan.** (2009). *Documentos básicos para la modernización y el fortalecimiento de las administraciones públicas en iberoamérica*, Editorial Club Universitario, 2009.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). *Fichas Monitoreo Políticas Sociales 2017*, CONEVAL, México.

Coordinación de Estrategia Digital Nacional de la Presidencia de la República y la Unidad de Gobierno Digital de la Secretaría de la Función Pública. (2017). *Estrategia Nacional de Ciberseguridad*, Plataforma gob.mx.

De los ODM a los ODS. (2021). Sustainable Development Goals Fund.

Diario Oficial de la Federación. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación. (1996). *Programa de Desarrollo Informático*, Diario Oficial de la Federación, 1996.

Diario Oficial de la Federación. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación. (2005). *Acuerdo que tiene por objeto crear en forma permanente la Comisión Intersecretarial para el Desarrollo del Gobierno Electrónico*, Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación. (2008a). *Acuerdo por el que se da a conocer la Agenda de Gobierno Digital*, Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación. (2008b). *Decreto por el que se aprueba el Programa Especial de Mejora de la Gestión en la Administración Pública Federal 2008-2012*, Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación. (2013a). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.

Diario Oficial de la Federación. (2013b). *Programa para un Gobierno Cercano y Moderno 2013-2018*.

Diario Oficial de la Federación. (2013c). *Reglamento de la Oficina de la Presidencia de la República*.

Diario Oficial de la Federación. (2013d). *Estrategia Digital Nacional*, 2013d.

- Diario Oficial de la Federación.** (2019a). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*.
- Diario Oficial de la Federación.** (2019b). *Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional de Combate a la Corrupción y a la Impunidad, y de Mejora de la Gestión Pública 2019-2024*.
- Diario Oficial de la Federación.** (2019c). *Reglamento de la Oficina de la Presidencia de la República*.
- Diario Oficial de la Federación.** (2021a). *Acuerdo por el que se emiten las políticas y disposiciones para impulsar el uso y aprovechamiento de la informática, el gobierno digital, las tecnologías de la información y comunicación, y la seguridad de la información en la Administración Pública Federal*.
- Diario Oficial de la Federación.** (2021b). *Acuerdo por el que se expide la Estrategia Digital Nacional 2021-2024*.
- Diario Oficial de la Federación.** (2023). *Decreto por el que se crea la Comisión Intersecretarial de Tecnologías de la Información y Comunicación, y de la Seguridad de la Información*.
- Fernández-Santillán José.** (2018). "Valor público, gobernanza y tercera vía". *Convergencia*, 25(78).
- Fradkin, Andrey, "Digital Markets". En: Palgrave Macmillan.** (2019). *The new Palgrave dictionary of economics*.
- García, Roberto y García, Mauricio.** (2010). *La gestión para resultados en el desarrollo. Avances y desafíos en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C. BID.
- Gimeno, Amparo.** (1997). "La descentralización de la gestión pública. Implicaciones contables", *Actualidad Financiera*, Número monográfico, 2º trimestre.
- Gómez et al** (2023). "Digital Transformation Training and Digital Inclusion in Costa Rica". En: Tomczyk, Łukasz. *From Digital Divide to Digital Inclusion: Challenges, Perspectives and Trends in the Development of Digital Competences*, Springer Nature Singapore, Macmillan.

- Katunga et al** (2024). “Digital Inclusion Interventions for Digital Skills Education: Evaluating the Outcomes in Semi-Urban Communities in South Africa”. En: Radovanović, Danica. *Digital literacy and inclusion: stories, platforms communities*. Springer.
- Keast, Robyn** (2021) “Engaging citizens, clients, and communities for policy and service delivery”. En: Hildreth, Bartley, Miller Gerald y Lindquist Evert. *Handbook of public administration* (4th ed., Ser. Public administration and public policy).
- Kreitem Hanna** (2018) “Digital Inclusion in Jordan. Opportunities and Hurdles”. En: Goggin, G. *Digital inclusion: an international comparative analysis* (M. Ragnedda y B. Mutsvauro) Lexington Books.
- Lafortune et al** (2018). “Government at a Glance: A Dashboard Approach to Indicators.” En: Bhuta Nehal, Umbach Gaby, y Malito Debora. *The Palgrave handbook of indicators in global governance*. Palgrave Macmillan.
- Lewis, Jenny** (2022). “Policy design labs and innovation”. En: Peters, Guy y Fontaine, Guillaume, *Research handbook of policy design* (Ser. Handbooks of research on public policy). Edward Elgar Publishing, 2022.
- North, Douglass.** (1990). “La Nueva Economía Institucional”. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, vol. 142.
- Pérez, Wladimir.** (2013). “La nueva concepción de la Administración Pública”. Colección: Ciencias Económicas y Sociales. *Serie: Ciencias Políticas*. Mérida, Venezuela, coeditado por Codepre, Colecciones de Gobierno y Administración Pública del Gigapp y el Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Peters, Guy y Fontaine, Guillaume.** (2022). *Research handbook of policy design* (Ser. Handbooks of research on public policy). Edward Elgar Publishing.
- Presidencia de la República.** (2013). *Estrategia Digital Nacional*.
- Radnor Zoe, Osborne Stephen y Glennon Russ,** “Public management theory”. En: **Ansell, Christopher y Torfing, Jacob.** (2022). *Handbook on theories of governance* (Second). Edward Elgar Publishing.

- Ramírez, José y Ramírez, Edgar,** (2004) “Génesis y desarrollo del concepto de Nueva Gestión Pública. Bases organizacionales para el replanteamiento de la acción administrativa y su impacto en la reforma del gobierno”. En Arellano, David. (2004). *Más allá de la reinención del gobierno: fundamentos de la nueva gestión pública y presupuestos por resultados en América Latina*. México. Miguel Ángel Porrúa, 2004.
- Roach et al** (2021) “Human resource reforms in South Asia, the Caribbean, Latinamerica, and the United States”. En: Hildreth, Bartley, Miller Gerald y Lindquist Evert. (2021). *Handbook of public administration* (4th ed., Ser. Public administration and public policy).
- Schulz Jeremy, Robinson Laura, y Levine Lloyd,** (2022) Digital Inequality Research for Digital Publics: A Call for New Modalities in Policy-oriented Social Science. En. Tsatsou, Panayiota. (2022). *Vulnerable People and Digital Inclusion Theoretical and Applied Perspectives*, Springer International Publishing, Macmillan.
- Villalobos, Alberto.** (2010). *El Sistema de Evaluación del Desempeño (SED) en México: Una propuesta para los Gobiernos Locales*. Instituto Nacional de Administración Pública. México, Distrito Federal.

6. Inclusión educativa de madres jefas de familia de la UIEP-Tlacotepec; estrategias docentes de acompañamiento corpoterritorial en la región Ngigua poblana

Educational inclusion of mothers heads of household of the UIEP-Tlacotepec; teaching strategies of corpoterritorial accompaniment in the Ngigua region of Puebla

Daniela Palma Patiño
Guillermo López Varela

Resumen

En el presente texto se tiene por objetivo plantear claves de interpretación, investigación acción participante y vinculante para brindar herramientas de escucha desde el acompañamiento a madres jefas de familia estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura y de Derecho con enfoque intercultural de la Universidad Intercultural del estado de Puebla (sede sur en San Marcos Tlacoyalco) en la región ngigua. Este capítulo establecerá, a través de una metodología cualitativa, con enfoque inductivo y reflexivo, cuáles son las características sociodemográficas de las estudiantes interculturales que maternan, los desafíos que enfrentan para no darse de baja, aportando estrategias corpoterritoriales (mapa de vida, herbario comunitario y calendario socio-natural) en aras de asumir un papel histórico en el fortalecimiento de la educación intercultural inclusiva, bajo un enfoque socioemocional de cultivo de las artes, la autonomía y defensa de la vida comunitaria, los etnoterritorios. A este propósito, el cultivo de prácticas de defensa del territorio a través de las plantas medicinales, así como las formas de defensa etno-territorial en Tlacoyalco, representan iniciativas comunitarias que prodigan alternativas desde el cuidado de los afectos, la producción del arraigo y los vínculos, asidos a los valores de uso. Se pretende con ello, alumbrar hallazgos y propuestas para establecer políticas públicas universitarias que acompañen de una forma sensible a la población de las estudiantes que maternan de la matrícula de la UIEP-Tlacotepec desde la incipiente realización de un programa integral

de tutorías que combata específicamente las violencias patriarcales que atraviesan la vida de las aprendientes interculturales.

Palabras clave: Interculturalidad, Ngigua, maternidad, violencias, inclusión

Abstract

In this text, we propose keys of interpretation, participatory and binding action research to provide listening tools from the synergies of accompaniment to mothers who are heads of households, students of the degree in Language and Culture and Law with intercultural approach of the Intercultural University of the State of Puebla (south campus in San Marcos Tlacoyalco) in the Ngigua region of Puebla. Our chapter will establish which are the socio-demographic characteristics of our intercultural students who mother, the challenges they face in order not to drop out, providing corpoterritorial strategies (map of life, community herbarium and socio-natural calendar) in order to assume a historical role in strengthening inclusive intercultural education among speakers of native peoples, under a socioemotional approach of cultivation of the arts, community autonomy, the defense of life, ethnoterritories and language/culture. To this end, the cultivation of practices of territorial defense through medicinal plants, as well as the forms of ethno-territorial defense in Tlacoyalco, represent community initiatives that provide alternatives from the care of affection, the production of roots and links, attached to the values of use. With this, we intend to illuminate cracks from which to establish university public policies that accompany in a more sensitive way the population of our students who mother.

Keywords: Interculturality, Ngigua, mothering, violences, inclusiveness

Introducción

El presente capítulo aborda estrategias docentes interculturales con enfoque de género e inclusión que se han implementado durante los últimos dos años en la Universidad Intercultural del estado de Puebla (UIEP-Tlacotepec). Las estrategias situadas presentadas en la presente investigación se han derivado de los aprendizajes que aportó la pandemia de COVID19 decantados en varios artículos y capítulos (López Varela, 2021 y López y Manzano-Munguía, 2021) que se traducen en una consciencia de los desafíos que enfrentan y

enfrentarán las estudiantes que maternan dentro de la matrícula universitaria de la UIEP en la comunidad ngigua de San Marcos Tlacoyalco. Las madres estudiantes jefas de familia tienen necesidades específicas que precisan ser solventadas y que en este texto podrán escucharse en su propia voz. Por ende, se abordan las problemáticas estructurales que afectan a las estudiantes para en un segundo momento especificar los desafíos de las madres aprendientes. Al final del documento se aportan propuestas y ámbitos de incidencia para solucionar las problemáticas que se viven en contextos socioeducativos interculturales. Con ello, se pretende erradicar cualquier situación que afecte el acceso de las estudiantes a la educación universitaria en contextos etno-lingüísticamente diferenciados. Así, se pretende reflexionar en torno a cómo las matrices socioculturales y violencias políticas patriarcales, coloniales y capitales agobian las trayectorias escolares de estudiantes que maternan, promoviendo un enfoque de acción e incidencia que aminore las consecuencias de las múltiples asimetrías sociales, económico políticas y culturales que habitan los corpoterritorios ngiguas que nos atraviesan.

De esta forma, la presente aportación podría circunscribirse dentro de los estudios de lo que se ha llamado el abordaje de las trayectorias escolares de los estudiantes interculturales. Son los colegas Sergio Hernández Loeza (2017), Guadalupe Huerta (2022) y Viridiana Roa (2022) quienes han incursionado preponderantemente en el análisis de las características, desafíos y han planteado propuestas para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes interculturales. Solo que sus estudios se han situado en la sede central de la Universidad ubicada en la comunidad de Lipuntahuaca en Huehuetla, Puebla en la sierra nororiental de nuestro estado. Para el caso de la sede sur ubicada en el municipio de Tlacotepec de Benito Juárez este es el segundo análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes interculturales. Previamente, en el artículo titulado: “Etnografía de los afectos entre madres estudiantes ngiguas de la UIEP en San Marcos Tlacoyalco en tiempos de COVID19” publicado en 2022, se planteó la necesidad de construir nuevos enfoques de investigación participante involucrando una prefiguración de lo que se decanta en este artículo y que en su momento se llamó “etnografía de las emociones, etnografía de los afectos”.

Se ha escogido este tema al ser prioritario para el fortalecimiento de la matrícula de estudiantes de la Universidad Intercultural sede sur, debido a que al menos el 70% de nuestra

población la constituyen mujeres y al menos la tercera parte de ellas maternan (López et al., 2022). La inclusión educativa de madres jefas de familia ha sido atendida desde diversas aristas en Abya Yala por trabajos como los de Chiluisa (2022) que subrayan el papel estratégico, desafío constante y tabú incierto en la administración de las instituciones de educación superior para la elaboración de procesos prospectivos de política pública universitaria que incluyan la presencia y proyectos de futuro de las estudiantes que maternan. Se han señalado incesantemente los diversos factores que inciden en la participación y permanencia de las estudiantes madres en las IES y media superior (Ramírez-Ramírez et al., 2021) y se ha insistido en que, en el futuro de las instituciones de educación superior (IES), involucrar un carácter de profesionalización humanitaria que dé cuenta de los diversos procesos a lo largo de la vida y que situé acontecimientos como la maternidad y las diversas formas de crianza, en el seno de las Universidades como clave para combatir toda forma de exclusión, violencia o crueldad, son indispensables (Perciche et al., 2022). Si bien, existen diversos ordenamientos internacionales (UNESCO, 1994, 2007, 2009, 2016) que involucran la dimensión de la inclusión educativa de las estudiantes que maternan y de las labores de crianza y cuidado de los afectos como centrales para propiciar proyectos políticos educativos interseccionales y transversales, no dejamos de atestiguar semestre con semestre la baja dentro de la matrícula de Universidades en regiones étnica y lingüísticamente diferenciadas de estudiantes que maternan y cuya baja temporal o definitiva se deriva de lo que se relatará a continuación. Aunque en la nueva Ley General de Educación Superior (México), promulgada el 20 de abril de 2021 se refieren diversos criterios, fines y políticas, así como acciones concretas para aminorar la deserción escolar de madres jefas de familia que han ejercido su derecho a la educación universitaria, ello seguirá siendo letra muerta mientras no se establezcan parámetros operativos para combatir el racismo institucional que atenta contra el derecho a la educación superior de estudiantes madres que habitan regiones de violencia exacerbada, extractivismo energético, epistémico, y un profundo y largo memorial de agravios (López Varela, 2021).

Por lo que uno de los temas cotidianos en el aula que nos manifiestan y atestiguamos tiene que ver con qué hacer con sus hijos mientras estudian. La experiencia de las estudiantes estriba en enfrentar sus labores de crianza con una enorme carga de trabajo de cuidados y

emocional que se resume en la siguiente tensión; comunitaria, familiar y socioculturalmente se les transmite la idea de que estudiar o trabajar implica “desatender a sus hijos”. De madres, suegras, esposos, hermanas y demás familiares, incluso sus propios hijos e hijas reciben comentarios que tienen que ver con lo equivocado que significa estudiar cuando ya se es madre. De sus esposos se manifiestan ideas de que estudiar implica “andar de buscona”, “ver a otros hombres”, “perder el tiempo” o “descuidar a los hijos”, de otras mujeres la idea de que “estudiar es una pérdida de tiempo cuando los que te necesitan son tus hijos”, “¿Qué no tienes que hacer en tu casa?” y el riesgo siempre inminente de que “si no atiendes a tu marido, terminará por irse con otra”. Al darnos cuenta que estas opiniones constituyen el devenir de las estudiantes estresando la posibilidad de concluir con sus estudios, por lo que en la presente aportación se buscó propiciar grupos focales, entrevistas y conversatorios en el contexto del programa institucional de tutorías académicas atendiendo propuestas de acción e incidencia desde metodologías sensibles que se evocan en el presente artículo. La hipótesis de trabajo tiene que ver con la idea de que no se ha hecho lo suficiente por atender de forma transversal las necesidades y prevenir las dificultades que enfrentan las estudiantes interculturales que maternan. Por lo que en el presente trabajo se implican hallazgos y propuestas desde los diagnósticos elaborados y algunas actividades trabajadas en los últimos años. En aras de atender propuestas para incluir de forma sustantiva a las estudiantes que maternan y propiciar políticas públicas universitarias inclusivas.

Revisión de Literatura

Los corpoterritorios desde el apapacho comunitario ngigua en tiempos de vulnerabilidad

Las topografías culturales del cuerpo ngigua nos han enseñado que no podemos sentir pensar las corporalidades y procesos de subjetivación asidas a ellas sin acuerpar las territorialidades como apropiaciones simbólicas de lo que habitamos y nos habita. En la comunidad de San Marcos Tlacoyalco (Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla) existen resistencias estético políticas y socioculturales desde la cultura ngigua del semi-desierto poblano que se han fortalecido, paradójicamente, en contextos sindémicos; la “Mano vuelta” (thengijna

chooni naa ko naa ni) o la “promesa” (thi tenkininxini sincheeni), verdaderas “pedagogías del apapacho comunitario” como formas de relatar y acompañar las críticas al extractivismo en todas sus formas, vienen alimentando una reflexión situada desde el paradigma de la comunalidad ngigua (Díaz, 2014). Estas pedagogías han sanado los cuerpos/territorios produciendo el cuidado de los afectos, la producción del arraigo y los vínculos, asidos a los valores de uso y a prácticas soioculturales no totalmente subsumidas a las relaciones capitales, patriarcales y coloniales en la región sociocultural ngigua las que serán el foco de esta reflexión colaborativa y de las que dimos cuenta en las metodologías sensibles que se involucran para dar pie a las presentes reflexiones.

El estado de Puebla posee una de las tasas de letalidad de COVID-19 en pacientes provenientes de pueblos originarios más alta de nuestro país. Según datos de la secretaria de Salud federal (Dirección de información epidemiológica, 2020-2021), publicados mensualmente durante el contexto pandémico. La letalidad entre pacientes que se asumen como indígenas en nuestro estado osciló entre el 27% y 31% aproximadamente, superior a los otros quince estados del país con más casos registrados.

Como lo vinieron señalando los reportes entre el 29% y 31 % de las defunciones no tuvieron que ver con alguna comorbilidad, pero el 71% sí presentaba al menos alguna de ellas. La hipertensión y/o las enfermedades cardiovasculares (30.92%), así como la diabetes mellitus (28.57%) o la obesidad (18.59%), no solo ahora sino desde hace algunas décadas, han sido las principales causas de muerte entre los pueblos originarios. Por ello, La presente reflexión subraya, como viene haciéndolo la administración gubernamental actual, que las morbilidades de la población en México no solo tienen que ver con un estilo de vida o un tipo de consumo, sino implican consecuencias profundas de políticas neoliberales de alimentación y atención a la salud. Este análisis busca relacionar las consecuencias del imperialismo energético (Vega Cantor, 2017) en la región ngigua poblana con las formas comunitarias como la mano vuelta (Thengijna chooni naa ko naa ni en la lengua ngigua) que despliegan toda una economía política educativa de los afectos y los cuidados desde los valores de uso.

Aunado a lo anterior no se puede soslayar que la región ngigua poblana, contexto sociohistórico de nuestra reflexión, es una zona de índice de vulnerabilidad alto, muy alto y crítico (Suárez et al , 2020) 4, donde confluyen dimensiones demográficas, de salud y socioeconómicas que vuelven a sus habitantes propensos a no poder afrontar cualquier enfermedad, incluida el COVID-19 con las mejores herramientas a su disposición. Por lo que adentrarnos en cuáles han sido algunas estrategias socioculturales que las madres jefas de familia estudiantes de la Universidad Intercultural de esta región biocultural de nuestro estado de Puebla han implementado para sanar sus cuerpos/territorios desde febrero de 2020 son cruciales para el entendimiento situado, en aras de alimentar lo que se ha llamado una pedagogía no totalmente subsumida a los valores de cambio, una “pedagogía comunitaria del apapacho”⁶. En este tenor, este texto evocará estrategias situadas de la milenaria cultura ngigua⁷ como las evocadas “Mano vuelta” (thengijna chooni naa ko naa ni) o la “promesa” (thi tenkininxini sincheeni), desde la “comunalidad ngigua” rajna-nee ni, que se vienen gestando como anticipaciones oníricas y ritualidades festivas y de reciprocidad (López Varela, 2021) para hacerle frente a la industria bélica y carcelaria de vigilantismo sanitario que se instala en los cuerpos con sus narrativas de higiene, violencia, distanciamiento y muerte. En este tenor, se entiende por “imperialismo energético” el planteamiento de Renán Vega Cantor (2017) que problematiza los límites del capital desde una crítica situada en la teoría de valor de Marx (2008), visibilizando las lógicas criminales de la forma mercancía (Capitaloceno) como aquella matriz de muerte causante de la catástrofe ecológica que habitamos y que cobra múltiples rostros depredando, expropiando y expoliando las capacidades de las comunidades de producir experiencias por fuera de la forma de su reproducción, acumulación y circulación.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo e inductivo, mediante el estudio de caso que despliega vínculos y tramas clave desde una subjetividad situada, en nuestro caso, las estrategias docentes de educación intercultural ngigua de San Marcos Tlacoyalco y San José Buenavista, para aminorar la deserción de madres jefas de familia de la comunidad universitaria de la UIEP-Tlacotepec. Desde la subjetividad reflexiva escuchada se considera que es posible establecer relaciones susceptibles de abordarse allende la investigación.

Se utilizan también herramientas como la etnografía del paisaje sonoro, la investigación acción participante y vinculante, recolección de artefactos y entrevistas.

En esta investigación se parte del supuesto que la comprensión de la ritualidad ngingua en torno al cuidado de la vida, la cultura, lengua o autonomía alimentaria en la región que habitamos, representa formas de gobernanza sociocultural encarnando complejidades, antagonismos, ambivalencias y contradicciones de los procesos de comunalidad inscritos en etnoteritorios nginguas San Marcos Tlacoyalco y San José Buenavista. La investigación que se decanta en el presente texto parte de la presencia como docentes en el territorio ngingua desde agosto de 2019 y pretende profundizar en mejores formas de atender la diversidad en el aula. Pues, uno de los problemas que acompañamos cotidianamente tiene que ver con establecer criterios más sensibles de evaluación y acompañamiento a estudiantes que maternan, habitan compromisos comunitarios y de cuidado del territorio y la vida colectiva, comprometiendo al tiempo sus trayectorias escolares y académicas.

Los criterios para elegir la participación de los estudiantes correspondieron al establecimiento de un consentimiento informado, previo, libre, culturalmente apropiado y de buena fe que estableció los criterios de la investigación, los objetivos, alcances y resultados de esta. Se trabajó en sesiones de entrevistas formales e informales y dentro y fuera de la Universidad. Así como en la observación profunda y en la etnografía de la cultura escolar. La pregunta central de investigación es: ¿Cuáles estrategias de escucha docente precisamos involucrar para poder registrar las resistencias de las madres jefas de familia ngingua para aminorar su deserción y propiciar su inclusión en la Universidad Intercultural del estado de Puebla? Algunas preguntas subsecuentes son: ¿Cómo las violencias patriarcales en la región ngingua trastocan las corporalidades y territorialidades de las estudiantes que maternan dentro de la matrícula de la UIEP-Tlacotepec? ¿De qué forma podemos organizar un programa integral de tutorías académicas que se organice desde estrategias pedagógicas comunitarias situadas y cómo pueden estas representar una impugnación a múltiples procesos de violencia tal y como se despliegan en sociedades de hablantes de lenguas originarias?

Estrategias docentes para subvertir las violencias patriarcales

Dentro de las estrategias docentes para subvertir las violencias patriarcales en los últimos dos años al interior de la Universidad intercultural del estado de Puebla, se pueden mencionar la elaboración de “caminares de vida” que son propiamente mapas o cartografías desde las emociones, los cuerpos y los sentires de los estudiantes interculturales que dan cuenta de todos aquellos caminos que han propiciado su llegada hasta ser estudiantes universitarios. La actividad consiste en encomendar a los estudiantes hacer una cronología de su vida académica y escolar, así como vital comunitaria, de forma no lineal ni acumulativa, desde que tengan memoria subrayando todos los esfuerzos trabajos y actividades que han tenido que realizar para poder consolidar sus caminares educativos.

De este proceso de conversación se ha podido encontrar que para ninguno de los estudiantes ha sido fácil llegar hasta la universidad. Para el caso de las estudiantes la decisión en torno a poder acceder al derecho de educación universitaria está atravesada por los roles de género histórica y socioculturalmente determinados. Cuando decidieron estudiar una carrera universitaria sus padres decidieron apoyarlas siempre y cuando no se alejarán geográficamente demasiado del seno familiar. A diferencia de los varones, las mujeres encargadas históricamente de los trabajos de cuidado de los afectos de alguna forma están obligadas a permanecer en la comunidad. “Irse a estudiar lejos” implica en sus padres el “riesgo de salir embarazadas” o “agarrar malas mañas de la ciudad”.

Al tiempo siguen existiendo estereotipos en torno a lo que una mujer o un hombre deberían estudiar. Por ello para el caso de la licenciatura en Lengua y Cultura la población estudiantil es mayoritariamente de mujeres. Para el caso de la Ingeniería civil sustentable la población es mayoritariamente varonil. Así mismo la decisión en torno a estudiar un programa educativo universitario involucra la preocupación de los padres de lo que pueda llegar a pasarles a las mujeres en un contexto de violencia exacerbada como la que se vive en las regiones interculturales donde hacemos docencia e investigación. Los hombres no reciben la misma presión cuando tienen que elegir una carrera pues su rol histórico es el de salir a buscar un sustento con el cual poder mantener a una familia. Para el caso de las mujeres no es indispensable salir del seno familiar para poder hacer un camino profesional.

A diferencia, para un hombre en un contexto comunitario como el de la región ngingua es mucho más fácil elegir cualquier programa de estudios siempre que tarde o temprano les reditúe dividendos económicos. Durante el camino de vida como estrategia metodológica y pedagógica desde los apapachos comunitarios se atestiguó cómo los hombres y mujeres que constituyen la matrícula universitaria han vivido innumerables escenarios, acontecimientos y prácticas racistas clasistas coloniales que han configurado su ser en el espacio escolar. Se compartieron experiencias relacionadas con la poca o nula confianza que docentes desde el nivel básico escolar les transmitieron: “tú no vas a llegar a ningún lugar”, “tarde o temprano te vas a embarazar”, “tarde o temprano vas a migrar”, “no sabes hacer nada no se puede esperar mucho de alguien que hable un dialecto como tú”, “que se puede esperar de un chocho”. También el “camino de vida” como herramienta de escucha ha permitido vislumbrar todos los desafíos que han implicado el desarrollo de trayectorias escolares en el contexto reciente de la pandemia de COVID-19. La brecha digital que se instaló entre las comunidades nginguas fue a tal grado atroz, cruel y desafiante que muy pocos estudiantes sobrevivieron a esta coyuntura histórica. La mayor parte de estudiantes tuvieron que migrar incluso en el contexto de la jornada Nacional de Sana distancia, ninguno de los estudiantes matriculados preservó el llamado “distanciamiento social” derivado de que todos y cada uno de los estudiantes desarrollan actividades agrícolas, ganaderas y de cuidado del territorio, a través de contraer diversos compromisos como jefes, consejeros, comuneros en consejos de agua, escolares, de riego, campesinos y religiosos. Lo que implica que nunca pudieron establecer distanciamientos respecto a lo que implica el trabajo comunitario. Finalmente, esta dinámica del “camino de mi vida” o “el camino de nuestra vida” ha permitido visualizar todos los obstáculos que han subvertido los estudiantes y lo importante que para ellos significa poder acceder a la educación universitaria. No debemos olvidar que la educación intercultural en México se ha desarrollado a partir de una paradoja sin solución. Las instituciones de Educación intercultural han existido en territorios históricamente olvidados por las políticas públicas universitarias, de esta forma brindar una opción de educación superior en contextos donde se ha invisibilizado a los pueblos originarios ha representado una de las más importantes acciones afirmativas de los gobiernos recientes. Sin embargo, buena parte de los estudiantes indígenas irremediablemente migran a las grandes ciudades, pues en las comunidades aún no hay opciones de

posgrado profesionalizante o académico⁸ que permita que las trayectorias escolares de la comunidad se consoliden y la actividad económica política, cultural y social de regiones no posibilita que haya opciones laborales para todas y todos los egresados, por lo que la migración es irremediable. Con ello una de las grandes contradicciones del sistema de educación intercultural implica responder a la pregunta en torno a la “utilidad” de crear instituciones para que los estudiantes dejen de migrar a las grandes ciudades mientras no les brindamos opciones de empleabilidad. Abordaremos en el apartado de hallazgos y propuestas la importancia de crear un departamento de seguimiento de egresados y una bolsa de trabajo inexistente aún en los andamiajes institucionales de la UIEP-Tlacotepec.

Figura 1. *Mi mapa de vida*



Fuente: Representación gráfica realizada por estudiantes para identificar hitos personales y académicos. Fuente: Archivo de trabajo de campo de los autores (2023).

Otro de los ejercicios o dinámicas de trabajo colaborativo en el aula lo ha implicado el desarrollo de cartografías sociales comunitarias y el mapeo de cuerpos territorios, estas actividades se basan en preguntarnos qué transformaciones, cambios o acontecimientos han modificado las formas de vida recientemente en el espacio doméstico inmediato. Otra de las preguntas desencadenadoras de esta actividad es preguntarse cómo se han modificado los usos, las relaciones sociales y los procesos socioculturales que habitan los lugares de experiencia dentro de la comunidad. Una tercera pregunta significativa para abordar esta dinámica pedagógica es involucrar la percepción y comprensión de la parte

del cuerpo en donde esa transformación afecta las territorialidades corpóreas de una u otra forma. Concretamente se encomendó a los estudiantes que dibujen un cuerpo humano describiendo al interior del territorio /cuerpo, los lugares específicos donde consideran que esas transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales ideológicas o religiosas les afectan. En el contorno del cuerpo se les pide escribir qué tipo de cambios o transformaciones han suscitado esos procesos en la comunidad y cómo podemos entender es el origen de estos. Para el caso de la cartografía social encomendada a estudiantes de Lengua y Cultura del quinto semestre en el otoño de 2023, se encontraron consecuencias profundas en el territorio derivadas del cambio climático, pues uno de los espacios más significativos para un habitante de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco son los jagüeyes y desafortunadamente en los últimos años estos están desapareciendo. La falta de lluvia atribuida a la presencia de los intereses económicos de las grandes granjas porcícolas y avícolas se cree han originado su extinción. De ser espacios donde el patrimonio biocultural de la cultura ngigua proliferaba recientemente están siendo abandonados e incluso algunos ya son considerados basureros. A diferencia, de hace un siglo o incluso hace algunas décadas en que el Jagüey comunitario era considerado el verdadero ombligo de la comunidad, pues en ese espacio se desarrollaba la vida social, cultural, litúrgica, ritual y terapéutica de la milenaria cultura ngigua. Otra de las preguntas significativas que implementamos para propiciar el diálogo a partir de esta pedagogía colaborativa fue preguntarles a los estudiantes ¿Cuáles eran los sentimientos o emociones que abrevaba habitar un lugar específico dentro de la cartografía que desarrollaban? Por ejemplo, le preguntábamos a los estudiantes qué emociones surgen en torno a la montaña al jagüey, a la iglesia, a la escuela, los parques, los terrenos donde se practica deporte o a los espacios sagrados donde se realizan ritos comunitarios por ejemplo el de “pedimento de la lluvia” y allí pudimos atestiguar cómo los lugares están viviendo transformaciones muy significativas. Pudimos documentar como el jagüey comunitario está comenzando a ser considerado un lugar de olvido, a diferencia de lo que significó para las generaciones pasadas. Este ejercicio subraya la importancia de la experiencia ligada a los procesos sociales y culturales asidos a los territorios. Por eso nos parece muy importante evocar que estas cartografías socioculturales nos permiten conocer la forma en la que los estudiantes configuran activamente el territorio que habitan: las personas son lugares, los recuerdos son lugares, las conversaciones e interacciones son

lugares. También aprendimos al unísono que hay espacios/ territorios/ acontecimientos cartográficos que no alcanzan a ser nombrados, ¿será acaso que la violencia vuelve a algunos sitios lo indecible, lo impronunciable, lo que ha dejado de tener sentido? En futuras investigaciones estamos intentando construir una reflexión en torno a los procesos de re-territorialización que la cultura ngigua emprende actualmente en otros estados de la república como Baja California Norte, Nuevo León, Jalisco, Quintana Roo y los Estados Unidos y Canadá. En el futuro inmediato estamos elaborando investigaciones en torno a la forma en la que la cultura ngigua ha sabido reconstruir sus prácticas territoriales, culturales, sociales y comunitarias en sus procesos de movilidad humana a lo largo de la república y allende las fronteras del estado nación mexicano.

Figura 2. Cartografía social de la región Ngigua



Fuente: Mapeo participativo donde se identifican las zonas de riesgo y las rutas de transporte utilizadas por el estudiantado. Fuente: Elaboración propia basada en los talleres participativos (2023).

Finalmente, en torno al proyecto financiado por CONCYTEP, titulado “Defensa del paisaje biocultural ngigua para el fortalecimiento de la salud y el bienestar desde los etno-territorios del semi-desierto poblano” es que hemos podido desarrollar un cúmulo amplio de actividades, prácticas y encomiendas que han tenido que ver con la elaboración de herbarios comunitarios, de prácticas de documentación lingüística de las hierbas medicinales

y plantas terapéuticas con las que históricamente la cultura ngigua ha sabido curarse y acompañar las dolencias que acontecen su camino histórico. Con este proyecto pudimos emprender diversos recorridos a través del paisaje biocultural del territorio de San Marcos Tlacoyalco y con ellos pudimos encontrar distintas manifestaciones de la cultura alimenticia, ritual y terapéutica de la cultura ngigua en torno a las plantas que curan. En el proyecto se manifestó con claridad que las plantas medicinales son formas profundas de establecer una comunicación con las ancestras, las abuelitas que han luchado incansablemente en la comunidad por brindarnos el cobijo de la medicina tradicional. Al finalizar estas prácticas de campo se desarrollaron siete distintos herbarios comunitarios de San Marcos Tlacoyalco, un recetario intercultural bilingüe con enfoque intercultural que documentó distintas preparaciones tradicionales a partir de la riqueza del patrimonio alimenticio ngigua y se establecieron los primeros pasos para un banco de semillas de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco. Al concluir el proyecto quedó muy claro que una de las propuestas que las madres jefas de familia establecen como una política universitaria de inclusión de los saberes, sentires, emociones y conocimientos que alimentan desde sus hogares, es crear en el entorno universitario un jardín etnobotánico de la cultura ngigua que sirva al tiempo como un espacio propicio para que las mujeres de la comunidad habiten los claustros universitarios con una relación más sensible y situada en el territorio. Se busca cuando se pueda crear el espacio de crianza solidario, - del que hablaremos más adelante-, que se brinden además de recorridos por los jardines de polinizadores o los jardines pedagógicos donde se cultiven las plantas endémicas de la región, que se brinden talleres de cocina y preparación de alimentos a base de recetas tradicionales para brindarle a las infancias que habiten el espacio de crianza solidario un menú con enfoque y pertinencia intercultural. En un momento se considera se puedan establecer distintos emprendimientos socioculturales a partir de los saberes y conocimientos que las madres jefas de familia tienen en torno a las plantas medicinales como la elaboración de champús, pomadas, jabones y diversos insumos que propician las empresas socialmente responsables. Así, el diálogo que surgió en torno al conocimiento que cada una de las estudiantes tiene en torno al territorio que sana, el territorio que alimenta y el territorio que nos cobija, con las enseñanzas de los ancestros ha sido una de las experiencias más significativas y fructíferas de los acompañamientos docentes que hemos desarrollado en los últimos años. El proyecto intergeneracional de

cultivar colectivamente estos saberes y conocimientos se considera reeditarlos en el futuro al construir programas académicos situados en torno a las urgencias que implica el cambio climático y la importancia de seguir cultivando las plantas y alimentos medicinales de los pueblos y comunidades como la que se estudia.

Figura 3. *Recorrido biocultural*



Fuente: Fotografía tomada durante el trabajo de campo en UIEP-Tlacotepec, otoño 2023.
Guillermo López Varela.

Figura 4. *Trabajos desde la defensa del paisaje biocultural ngigua*



Fuente: Fotografía tomada durante el trabajo de campo en UIEP-Tlacotepec, otoño 2023.
Guillermo López Varela.

Figura 5. Padlet del patrimonio biocultural ngigua



Fuente: Fotografía tomada durante el trabajo de campo en UIEP-Tlacotepec, otoño 2023.
Guillermo López Varela.

Conclusiones

Derivado del análisis presentado es que se fue fraguando la idea de proponer un programa integral de tutorías que pudiera dar cuenta de los intereses, aspiraciones, sueños, vicisitudes y atender las inquietudes y prevenir las violencias que exacerbaban las trayectorias de vida y académica, específicamente de las estudiantes que matriculan dentro de la matrícula de tres programas de estudio de la Universidad Intercultural del estado de Puebla en su sede sur en Tlacotepec. Por lo que las siguientes líneas persiguen la intención de poder documentar los hallazgos registrados en esta labor incipiente y se quiere dialogar con otras realidades en Abya Yala que estén luchando por prevenir la deserción escolar de poblaciones escolares en situación de vulnerabilidad y afrontamiento como las referidas en el presente texto.

En el ámbito de la tutoría, las actividades en los colectivos de inter-aprendizajes y los diagnósticos elaborados de forma escrita y digital en los semestres de primavera y otoño

de 2022, 2023 y lo transcurrido de 2024 se establecieron pautas de trabajo para orientar las sesiones que se emprenderían a lo largo del semestre. Se les encomendó a los estudiantes, -bajo un enfoque de planeación participativo-, que pudieran escribir de forma anónima que aspectos de la tutoría consideran significativos para ser abordados desde los colectivos escolares de inter-aprendizajes. El diagnóstico de deserción se desarrolló de forma digital a través de un formulario de google. El cuestionario comprendió dieciséis preguntas, dos de ellas cerradas, siete abiertas y siete preguntas de opción múltiple. Se envió a través de la jefatura de control escolar y participaron en ella 119 estudiantes activos de los que comprende la comunidad universitaria. Pertenecientes a la licenciatura en Lengua y Cultura, Derecho con enfoque intercultural e Ingeniería civil sustentable. La participación en el estudio fue en todo momento abierta, libre y sin coerción alguna. A continuación, compartiremos los hallazgos que sistematizaremos a partir de mostrar los índices de respuestas y la forma en que podríamos problematizar esos indicadores a la luz de la dinámica cotidiana que se viven en la consolidación de las labores sustantivas como Universidad Intercultural.

Respecto a la pregunta en torno a qué actividades te parecen más importantes poder abordar en la hora de tutoría. Las primeras cuatro opciones que refirió la comunidad fueron las siguientes: el 44.5% de los estudiantes respondió que se debería “Orientar a los estudiantes en la toma de decisiones enfocadas hacia su desempeño profesional, servicio y prácticas profesionales”. El 20.2% de los aprendientes refiere que sería importante “Informar a los estudiantes sobre las opciones de apoyos becas, viajes de estudio, recursos, servicios o requerimientos que soliciten en la Universidad”, el 15.1 % menciona que es pertinente “Integrar a los estudiantes en grupos de apoyo extra-clase para mejorar su aprovechamiento académico”, el 9.2% refiere que sería significativo poder “Atender situaciones socioemocionales, educación sexual, reproductiva y atención a adicciones”.

La creación de una bolsa de trabajo que permita transmitir con claridad los ámbitos de aplicabilidad de los perfiles de egreso de las licenciaturas, lo que coadyuvaría a fortalecer la permanencia en los programas de estudio de la matrícula estudiantil actual (Ver pregunta 4). La creación de un área de acompañamiento socioemocional y/o dirección de bienestar estudiantil que permita fortalecer los aspectos del bienestar físico, sociocultural y emo-

cional de los estudiantes. Reflexionar en la pertinencia de una tutoría orientada desde la perspectiva de los pares académicos (aprendientes), a través de una mentoría que fortalecería la creación de clubes de lectura crítica, actividad física y deporte, talleres artísticos y culturales, así como la promoción de viajes de estudio y estancias de investigación o la elaboración de actividades académicas (coloquios, seminarios, congresos) desde los intereses de los estudiantes.

Con respecto a la pregunta en torno a ¿Cuáles serían las razones principales por las que dejarías de estudiar? Las primeras tres opciones que refirió la comunidad fueron las siguientes: El 26.1 % refiere que los problemas económicos sería la primera razón por la podrían dejar de estudiar, en segundo lugar, sería la falta de interés por la carrera (22.7%) y enfermar gravemente (20.2%) sería la tercera opción. No podemos eludir que solo dos estudiantes de los y las 119 refirieron que embarazarse sería un factor determinante para dejar de estudiar. Se considera que el programa específico del CONAHCYT de apoyo a madres jefas de familia ha fortalecido las trayectorias escolares de las estudiantes y aminorado la deserción escolar y percepción de que las labores del maternar pueden representar un obstáculo a la hora de seguir sus estudios. Cabe señalar que otro de los factores que no aparecieron en esta pregunta, pero se pueden tejer de manera transversal tienen que ver con que más de la mitad de los estudiantes entrevistados (51.3%) refiere que la UIEP no fue la primera opción cuando decidieron ingresar a una institución de educación superior, aunque el programa académico si fue en más de la mitad de los aprendientes (55.5%) su primera opción a la hora de elegir una carrera universitaria. Concordante con los hallazgos de Loeza (2017), Huerta (2022) y Roa (2022) respecto a las trayectorias escolares de los estudiantes interculturales, lo que compromete fuertemente su egreso, pues muchos desconocen a lo largo de su carrera las potencialidades de sus perfiles de egreso.

Se considera que sería importante seguir fortaleciendo la existencia de “Ferias de emprendimiento social con enfoque intercultural” que propiciaran que los estudiantes cultivaran el ámbito de la gestión cultural, la procuración de fondos y sinergias institucionales y la puesta en práctica de los conocimientos curriculares para la elaboración del diseño de una experiencia, un concepto o innovación con incidencia socio-comunitaria bajo los criterios de la interculturalidad crítica e inclusiva que permitiera ir puliendo una propuesta de

financiamiento de sus propios viajes de estudio, emprendimientos e intereses dentro de su plan de vida. Se considera que la elaboración de la feria, mercado de trueque, tianguis universitario podría realizar con la frecuencia que la asamblea estudiantil lo considerara y existiera incluso un punto de venta fijo de los emprendimientos de los estudiantes que pudieran tejer sinergias con sectores públicos y privados del entorno institucional. Sería oportuno fortalecer la existencia de una semana, mes o semestre de inducción (Chapingo) que familiarizara a los estudiantes con el enfoque integral de la interculturalidad desde la institución y con el ejercicio práctico de las distintas líneas de investigación de los programas académicos. La experiencia de un verano de la ciencia, de estancias académicas que familiaricen a los estudiantes de preparatoria y bachillerato con la Universidad podrían ser una excelente opción de imbricación con las comunidades estudiantiles de educación media superior y podríamos fortalecer su conocimiento de los programas académicos y de los perfiles de egreso.

En otro tenor, fortalecer una vida libre de adicciones y donde podamos hacer que los estudiantes fortalezcan su bienestar individual y colectivo y prevenir cualquier enfermedad que pudiera poner en riesgo su permanencia en la institución y su salud deberíamos fortalecer las jornadas de detección temprana de enfermedades crónicas, fortalecer los talleres de salud reproductiva y educación sexual y la atención socioemocional en un entorno de violencias estructurales. Los estudiantes han manifestado en el diagnóstico que el cultivo del deporte y las artes debe ser un eje prioritario de la vida académica. La existencia de horas de desayuno y almuerzo y de la práctica de un deporte o activación física debe establecerse como un eje transversal, así como lo es la vinculación comunitaria y propiciar comunidades donde el bienestar y la salud integral se pongan en el centro.

Hacer del deporte y las artes podría propiciar la existencia de otras modalidades de titulación como podría ser el cuento, la novela, el teatro, el comic, la historieta, la creación de estrategias docentes enfocadas en la activación física y el arte/educación, la elaboración de plataformas y escenarios de divulgación científica y acceso universal al conocimiento.

Si bien el 51.3% de los estudiantes no eligieron a la UIEP-Tlacotepec como su primera opción de educación universitaria, un 48.7 % si tuvo en la UIEP-UATBJ su primera opción. Respecto

a la pregunta de si ¿Fue la carrera que estudias tu primera opción cuando decidiste estudiar la Universidad? La relación se invierte y es el 55.5% de los estudiantes los que eligieron la carrera que actualmente están estudiando, frente a un 44.5% que no estudian la primera opción de programa universitaria que hubieran querido. Se considera que los estudiantes que no tuvieron en la UIEP como su primera opción o que el programa académico que estudian no es el que eligieron en primer lugar pueden ser un foco rojo como potenciales indicadores de deserción escolar debido a su baja identificación con la Universidad y el programa académico.

Que se trabaje cerca a los estudiantes que expresen otros intereses académicos, personales y profesionales para poder tejer desde los perfiles de egreso los intereses que manifiesten los estudiantes matriculados y se trabajen proyectos de ciencia de frontera y transdisciplinarios. Una excelente forma de cultivar identidad institucional es fortalecer los clubes de deporte y arte que referimos previamente en las propuestas.

Entre los estudiantes que no eligieron primera opción el programa académico que estudian actualmente refieren que les interesaría se pudiera abrir con la mayor recurrencia Agronomía y Zootecnia (7) y en el ámbito de las ciencias de la salud las carreras de Enfermería, Medicina, Fisioterapia y medicina forense (7).

Es ineludible el fortalecimiento de mecanismos para la convalidación de materias entre los programas de estudio, una opción a considerar sería que en el primer año los estudiantes pudieran llevar materias que pudieran permearlos con el enfoque integral de la interculturalidad y de la vinculación comunitaria que se realizó en las aulas y en las prácticas de campo.

Con respecto a la pregunta de ¿Cuáles fueron las principales razones por las cuales decidiste estudiar en la UIEP? El 44% de los estudiantes refiere que la cercanía a su domicilio fue el criterio preponderante, el 22.7% establece que fue la recomendación de un familiar o amigo y el 13,4% considera que los programas de estudio fueron determinantes a la hora de elegir a la institución. De forma residual figuran la recomendación de los egresados (5%) y las becas gubernamentales (3.4%)

Mientras no existan apoyos al hospedaje (villas universitarias), transporte y la alimentación (comedores y apoyo alimentario) hacia la comunidad universitaria de la sede sur de

la UIEP-UATBJ la matrícula provendrá de las comunidades, municipios y juntas auxiliares colindantes, por lo que se estableció estrategias de difusión territoriales de los programas de estudios que contemplen esta dimensión. Las recomendaciones de los primeros círculos de proximidad familiar y de amistad habla por la identificación comunitaria que existe de los programas de estudio, por lo que debemos afianzar esa confianza a partir del fortalecimiento de un programa de egresados y una bolsa de trabajo y de prácticas y servicios profesionales que nutra la aplicabilidad de las trayectorias profesionales de los estudiantes. Lo que ya pudimos reflexionar (López et al, 2022) desde la posibilidad de una etnografía afectiva que da cuenta de los vínculos de los estudiantes interculturales en su habitar del territorio ngingua de San Marcos Tlacoyalco.

Una de las críticas estructurales que como hemos referido previamente nos hacen a las Universidades Interculturales tiene que ver con que, irremediablemente, los egresados migran a otras ciudades para ejercer sus carreras. Por esta razón, se buscó medir entre la comunidad universitaria, la percepción del lugar donde quisieran ejercer su carrera: el 61.3% de los estudiantes refieren querer ejercer lo que aprendan en su comunidad de origen, el 27.7% en una ciudad grande de mi región o país y el 10.9% en el extranjero. Desafortunadamente, no contamos aún con un programa de seguimiento a los egresados de la primera generación de la licenciatura en Lengua y Cultura (2019-2023) de la UIEP- UATBJ por lo que no podemos contrastar qué están haciendo los egresados y donde están laborando actualmente. De igual forma cuál es la tasa de desocupación partiendo desde una valoración con enfoque intercultural. Lo anterior ya ha sido estudiado en sus implicaciones (López Varela, 2021 y López y Manzano-Munguía, 2021) generando una reflexión en torno a la contradicción profunda que implica crear instituciones educativas en regiones históricamente invisibilizadas de políticas universitarias, pero donde lamentablemente los estudiantes terminan migrando a los grandes centros urbanos.

La creación y fortalecimiento de un programa de seguimiento de egresados y una bolsa de trabajo con enfoque intercultural que fortalezca los perfiles que se están construyendo en los programas académicos de forma colaborativa. Propiciar protocolos de colaboración interinstitucional con ámbitos públicos y privados que pongan al centro la interculturalidad, inclusión, enfoque de igualdad sustantiva y combate a las desigualdades como eje rector.

La mayor parte de las estudiantes entrevistadas refieren la importancia de contar con un área de orientación psicosocial, de atención socioemocional, así como la existencia de lactarios, cambiadores, y finalmente un espacio de crianza solidario donde puedan tener a sus hijos cerca mientras estudian pues sienten que los estudiantes que no tienen la responsabilidad de criar y acompañar a una infancia les miran como “irresponsables” por llevarlos a la escuela.

El “espacio de crianza solidario” estriba en una propuesta que se trabaja actualmente entre las colectivas de estudiantes que busca ser el semillero y laboratorio de investigación, acción, incidencia y acompañamiento donde las infancias puedan habitar cerca de sus padres, madres y tutores mientras estas y estos desarrollan sus labores académicas y donde también puedan llevarse a cabo investigaciones desde los proyectos de vinculación comunitaria que se involucran con el trabajo de didáctica y pedagogía en infancias para propiciar que sean los propios hijos e hijas de la comunidad quienes reciban los primeros beneficios de los hallazgos a los que se puedan llegar. Se busca en un futuro aperturar la primera licenciatura en puericultura con enfoque intercultural que propicie el acompañamiento desde las prácticas culturales de crianza propias de la comunidad y se haga un semillero de la lengua originaria para fortalecer el aprendizaje de la lengua materna ngigua entre las niñeces que se acompañen. Desde el diseño del espacio hasta su ejecución se pretende involucrar a la licenciatura en Lengua y Cultura, Derecho con enfoque intercultural, Ingeniería civil sustentable y la Ingeniería en agronomía y zootecnia para realizar las actividades sustantivas de este espacio de crianza propiciando un enfoque educativo donde existan jardines huertos escolares y de polinizadores, se desarrolle en instalaciones donde se recuperen materiales tradicionales, se plantee un enfoque de trabajo que propicie los derechos de las infancias y se aprenda revalorizando la importancia de la lengua y cultura ngigua de San Marcos Tlacoyalco y regiones circunvecinas.

De esta forma, se han podido establecer las características sociodemográficas de las estudiantes interculturales que maternan, y los desafíos que enfrentan para no darse de baja de la matrícula de la UIEP-Tlacotepec. En el presente texto se han aportado estrategias docentes corpoterritoriales (mapa de vida, herbario comunitario y calendario socio-natural) que combaten diversas violencias patriarcales, en aras de asumir un papel histórico en el

fortalecimiento de la educación intercultural inclusiva. En la reflexión aportada se considera que el cultivo de prácticas de defensa del territorio a través de las plantas medicinales, así como las formas de defensa etno-territorial en Tlacoyalco, representan iniciativas comunitarias que prodigan alternativas desde el cuidado de los afectos, la producción del arraigo y los vínculos, asidos a los valores de uso, que permiten vislumbrar cuáles debieran ser las rutas críticas que alimentaran un concepto más complejo de tutoría académica que no solo contemple aspectos académicos, sino sobre todo ámbitos socio-emocionales de cuidado de la autonomía y gobernanza socioterritorial comunitaria sin la cual, cualquier trayectoria escolar académica no podría existir. Se insta a otras universidades, claustros académicos, docentes en territorio a aportar sus experiencias en torno a estas y otras búsquedas y a leerse en el espejo inquieto ante el mundo que nos heredan las pandemias que no son solo las sanitarias sino sobre todo las que instauran entre todos, la mercantilización de todo cuanto existe.

Derivado de los hallazgos y propuestas referidas podemos enunciar como conclusión que en aras de fortalecer políticas públicas de inclusión de madres jefas de familia en el ámbito de la Universidad Intercultural del estado de Puebla sede sur es ineludible;

- a.** La creación de un programa de seguimiento de egresados que dé cuenta de cuáles de las herramientas propiciadas hasta ahora en su carrera les ha abierto puertas laborales y se puedan detectar áreas de mejora.
- b.** Una reforma universitaria en todos los ámbitos que subraye el papel del mundo de los cuidados como eje rector de las labores sustantivas de la Universidad, que visibilice el trabajo hecho por las mujeres históricamente y establezca políticas, incentivos y estrategias que aminoren las cifras de deserción, como el “espacio de crianza solidario”.
- c.** Se promueva la presencia en los comités científicos y tutoriales de las sabias comunitarias que han participado activamente hasta ahora en los proyectos de vinculación e investigación de las estudiantes y puedan recibir una retribución que permita fortalecer sus tejidos comunitarios a través de la valorización de sus conocimientos, saberes, experiencias y sentires.

- d. Los convenios de prestación de servicio y prácticas profesionales deben contemplar la posibilidad de que los estudiantes que maternan puedan tener acceso a espacios libres de violencia y de herramientas como lactarios, estancias infantiles o políticas públicas que fortalezcan sus capacidades
- e. Establecer una campaña de concientización entre la comunidad ngingua de la importancia del acceso de las mujeres a la educación universitaria ya que como hemos documentado en los últimos años entre algunos entornos familiares se sigue viendo al estudiar “como una pérdida de tiempo” una forma “de desatender a la familia y a tus hijos” y como un espacio para mujeres “desobligadas que no les calienta su casa”.

Referencias

- Armijo-Cabrera, M.** (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arroyo, M. J.** (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), p.144-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Blanco, A.** (2009). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. En experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago de Chile: UNESCO.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)**, Medición de la pobreza por Localidad Urbana (Ciudad de México, 2020), consulta agosto 10 de 2023, https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/pobreza_localidad_urbana.aspx
- Dirección de Información Epidemiológica.** Décimo tercer informe epidemiológico 2021 de COVID-19 en la población que se reconoce como indígena (Ciudad de México: Dirección General de Epidemiología, 2023), 1-20, consulta abril de 2024, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/660822/COVID-19_poblacion_indigena_2021.07.08.pdf.

- Carrisoza, P.** (30 de Octubre de 2022), Montan un altar de muertos ngigua. Una ofrenda de celebración más que de duelo. La Jornada de Oriente. En: <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/montan-un-altar-de-muertos-n/>
- Chiluisa, M.A.G.** (2022). Calidad de Vida en Madres Universitarias : Un Estudio Comparado en El Cantón Ambato. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Comunicado,** (2019, 10 de abril), Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres para 50 municipios de Puebla. Secretaría de Gobernación. <https://www.gob.mx/conavim/prensa/declaratoria-de-alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-para-50-municipios-del-estado-de-puebla-196911?idiom=es>
- Echeita, G.** (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3359244>
- Gago, V.** (2014). La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular. Tinta Limón, Buenos Aires.
- Gutiérrez Aguilar, R.** (2018). Producir lo común: entramados comunitarios y formas de lo político. En: Gutiérrez, Raquel. (Coord.), Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina. Pez en el árbol, México.
- Gutiérrez et al.** (2017). Repensar lo político, pensar lo común. Claves para la discusión. En Inclán, Daniel, Linsalata, Lucia, Millán, Mária (Eds.), Modernidades Alternativas, México, UNAM-Ediciones del Lirio. Recuperado de https://kutxikotxokotxikitxutik.files.wordpress.com/2017/11/pensar-lo-politico-pensar-lo-comun_gutierrez-nava-rro-linasalata-clavescomunfinal.pdf
- Gutiérrez et al.** (2016). Ruedas vinculantes como espacio de inclusión en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica, Puyo, Pastaza, Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6461346>

- Herdoíza, M.** (2015). Construyendo igualdad en educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. (SENESCYT/UNESCO (ed.); Primera). SENESCYT/UNESCO
- Huerta Morales, M. G.** (2022), Discursos y metáforas interculturales. México: BUAP-FIDES.
- Inclán et al.** (2012): Apuesta por el “valor de uso”: aproximación a la arquitectura del pensamiento de Bolívar Echeverría. Íconos. Revista de Ciencias Sociales. (Num. 42, mayo 2012), pp. 19-32, Ecuador: Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.
- Informe Seguridad** (2022), Consejo Nacional de Seguridad Pública, México.
- Informe de Incidencia Delictiva Fuero Común.** (2021). Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública.
- Jara et al.** (2015). Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla-España. Alteridad, 1(2), 164–179. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/pt/node/2173>
- Kiense ja' an ná | ¿Quiénes Somos? | Who Are We? Consultado en Abril de** (2024). <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Laxgy4zOKZM>
- Lenkersdorf, C.** (2008): Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales. Plaza y Valdés, México.
- Ley General de Educación Superior** (20 de abril de 2021). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- López, M.; Echeita, G., Martín, E.** (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 155-178
- López Varela, G.** (2021). Pedagogías dialógicas en contextos sindémicos; acuerpar el acto educativo en la región ngigua poblana. Revista Copalá (Num. 13, Vol. 6 mayo 2021), México.

- López et al.** (2022) Etnografía de los afectos entre madres estudiantes ngiguas de la UIEP en San Marcos Tlacoyalco en tiempos de COVID19 en Enseñanza Superior en tiempos de pandemia, México: CLACSO-El Colegio de la Frontera Sur.
- López Varela, G. y Manzano-Munguía, C.** (2021). Governance, De-commoditization, and Communitarity among the Ngiguas Leaders of San Marcos Tlacoyalco in Puebla, Mexico. *Ethnologies*, 43(2), pp. 145-164.
- Manzano-Munguía, María Cristina and Guillermo López Varela,** “The Ngigua Community Jagüey: A Sanctuary of Indigenous Resistance Today,” *The New Polis A Journal of Critical Theory, Social Analysis and Political Philosophy and Theology* 1 (2022): 130-143, <http://journal.thenewpolis.com/archives/1.1/index.html>.
- Martínez Buenabad, E.** “La diversidad étnica, lingüística y cultural en universidades públicas. El caso de la BUAP” (2013) En *Uaricha*, 10(23), septiembre-diciembre de 2013. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ISSN: impreso 1870-2104, pp. 41-55.
- Martínez Buenabad, E.** “Retos de la Educación Bilingüe e Intercultural en México” , en: *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile. Fundación Equitas, SACH. Pp. 340-351.
- Martínez et al.** (2022). *Territorios indígenas. Educación e Interculturalidad en la región sureste de Puebla y sur de Veracruz*. México: BUAP.
- Martínez Juárez, Sabino.** “Territorialidad Sagrada en San Marcos Tlacoyalco, Aproximaciones Teóricas y Etnográficas,” in *Territorios Indígenas, Educación e Interculturalidad en la Región Sureste de Puebla y Sur de Veracruz*, ed. Felipe Galán, Sabino Martínez, Guillermo López Varela, and Alejandra Gámez (México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2022), 79-85.
- Marx, Karl.** (2015). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Fundación Federico Engels, Madrid.
- Marx, Karl.** (2008). *El capital. Crítica de la economía política*, Siglo XXI, México.

- Millán Moncayo, Margara.** (2011). Feminismos, Postcolonialidad, Descolonización: ¿Del centro a los márgenes? *Andamios*. (Vol. 8), num. 17, septiembre-diciembre pp. 11-36.
- Periche-Castro, E. J., Esteves-Fajardo, Z. I., Melgar-Ojeda, K. A., y Quito-Esteves, A. C.** (2022). Estrategias para la inclusión social en la educación universitaria. *CIENCIA-MATRIA*, 8(3), 3.
- Ramírez et al.** (2021). Madres universitarias: Narrativas en torno a la experiencia de ser estudiante en pregrado. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 29.
- Rivera Cusicanqui, Silvia.** (2010). *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón, Buenos Aires.
- Roa Gonzalez, Iliana Viridiana** (2022). *Los efectos del arte de gobernar: las trayectorias educativas y laborales de los primeros egresados de la UIEP*. México: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Segato, Rita.** (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. *Sociedade e Estado*. (vol.29 no.2 May/Aug), Brasil: Brasilia.
- Segato, Rita.** (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Suárez et al.** Índice de vulnerabilidad ante el COVID-19 en México. *Investigaciones Geográficas* 104 (Ciudad de México: Univerisdad Nacional Autónoma de México, 2021) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=27457>.
- Teatro histórico Ngigua, (Teatro histórico ngigua)** (17 de abril de 2022). *Xra Juinche'e xan*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6R8c-JIRVJo>
- UNESCO** (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO** (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

- UNESCO** (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Documentos de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPt/PRELAC). Buenos Aires, Argentina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130506.pdf>
- UNESCO** (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Zárate et al.** (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. Revista Electrónica Educare, 21(3), 289-312. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

PARTE 3

DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS DE GÉNERO Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN



7. Estudio etnográfico sobre tres generaciones de egresadas indígenas de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"

Ethnographic study of three generations of indigenous graduates of the Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"

Ana Arán Sánchez

Resumen

El capítulo que a continuación se presenta, documenta el ingreso, permanencia y egreso de las primeras tres generaciones de estudiantes indígenas en una Escuela Normal Rural localizada en el estado de Chihuahua. Ellas forman parte de una política de acción afirmativa implementada en la institución desde el ciclo escolar 2017-2018, cuyo objetivo es facilitar el acceso a la educación superior a mujeres pertenecientes a un pueblo originario para que, una vez egresen, se desempeñen como maestras bilingües en el contexto indígena. Emplea el método etnográfico, posicionándose en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo; utiliza como instrumentos la entrevista semiestructurada y la observación participante para dar seguimiento a las informantes clave. El estudio delimita las características de ingreso de las estudiantes, proceso de titulación y el ingreso al servicio profesional docente. Los resultados preliminares ofrecen un balance sobre la trayectoria académica y profesional inicial de estas mujeres universitarias, mismos que se utilizan para plantear algunas propuestas de mejora.

Palabras clave: deserción escolar, educación superior, escuelas normales, pueblos originarios, trayectorias académicas.

Abstract

This chapter documents the access, retention, and graduation process of the first three generations of indigenous students at a Rural Normal School located in the North of Mexico. They are part of an affirmative action policy implemented since the 2017-2018 school year, whose purpose is to facilitate higher education access for native women so, that

once they finish their bachelor's degree, they can work as bilingual teachers in indigenous communities. The study employs the ethnographic methodology, interpretative paradigm, and qualitative approach, using semi-structured interviews and participant observation. The study describes students' characteristics when they enter the university, their dissertation process, and entrance into the teachers' professional service. The results offer a balance between the educational and initial professional path of these indigenous women, this information is used to present some recommendations for future interventions.

Keywords: indigenous population, higher education, Normals schools, school career, school desertion.

Introducción

En los últimos años, el concepto de inclusión educativa se ha ampliado, al considerar el derecho a la educación a todos los individuos que se enfrentan con barreras para el aprendizaje y la participación a partir de un enfoque de atención a la diversidad, que tome en cuenta el origen étnico, cultural y social del alumnado (Covarrubias, 2019). De esta manera, se contempla a las poblaciones indígenas, migrantes y rurales, entre otras.

Sin embargo, Schmelkes (2010) asevera que este sector poblacional, particularmente el perteneciente a un grupo originario, es el que menor escolaridad y tasa de cobertura educativa presenta: solo uno de cada cuatro jóvenes logra entrar a la universidad. A su vez, esta autora menciona que las mujeres indígenas son las más vulnerables en este sentido. Algo con lo que coinciden Villalobos et al. (2015), quienes señalan que este grupo tiene mayores desventajas respecto al resto de la población estudiantil. Así mismo, Bautista y Salazar (2022) denuncian las cifras alarmantes sobre el acceso limitado de los jóvenes indígenas especialmente en la educación superior. De manera específica, Achondo-Aguilar et al., (2019) establecen que la matrícula de población indígena en instituciones mexicanas de este tipo es del 3%.

Si bien existen estudios sobre la trayectoria académica y seguimiento de egresados indígenas (Cabrera, 2013; Mateos et al., 2016; Lloyd y Fierro, 2020; Ramírez, 2020; Ruiz y Villavicencio, 2021), Bermúdez-Urbina (2017) detecta una necesidad de continuar documentando esta área de estudio, tanto en las universidades interculturales como en otro

tipo de instituciones que cuenten con una matrícula estudiantil étnicamente diversa. Además, reafirma la necesidad de descentralizar el proceso de investigación dentro de estos espacios para incorporar otras instituciones de educación superior, como las escuelas normales.

Uno de los escenarios en los que se puede explorar este tipo de temáticas, es la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM), institución formadora de docentes localizada en Saucillo, Chihuahua. Esta ha implementado, desde el ciclo escolar 2017-2018, una política de acción afirmativa para facilitar el acceso a aspirantes indígenas y que puedan cursar la licenciatura en educación primaria. Por lo tanto, se plantea como propósito de esta investigación, documentar el ingreso, permanencia y egreso de las primeras tres generaciones de estudiantes indígenas en la ENRRFM.

La estructura de este texto comprende la descripción de los conceptos de ingreso, permanencia, abandono escolar y eficiencia terminal; explica las opciones de titulación en las Escuelas Normales y el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD). En el apartado metodológico, se delimita el paradigma, enfoque y método empleado; el interpretativo, cualitativo y etnográfico, respectivamente; así como los instrumentos de investigación (entrevista semiestructurada y observación participante). En la sección de resultados, se muestran las características de las primeras tres generaciones de egresadas indígenas, acorde a sus condiciones de ingreso y egreso de la institución.

Revisión de Literatura

Ingreso, Permanencia y Abandono Escolar

El acceso a la educación ha sido una aspiración histórica de los grupos sociales vulnerables que conforman cualquier país, entre los cuales se encuentran los pueblos originarios (Reynada, 2011). En las últimas décadas, la participación de los estudiantes indígenas en el nivel superior ha tomado mayor relevancia dentro del contexto latinoamericano (Cortés, 2009, citado en Hanne, 2019); sin embargo, este avance también implica una serie de nuevos desafíos para retenerlos en los programas de estudio y buscar estrategias para garantizar su egreso (Navarrete, et al., 2013).

En este orden de ideas, Nuñez (2020), señala que la deserción en la educación superior ocurre en todo tipo de instituciones, tanto públicas como privadas; en regiones de primer mundo o en vías de desarrollo. Este fenómeno se concibe como el abandono prematuro de los estudios antes de concluirlos (Ibarra et al., 2023), provocado por múltiples causas y factores, entre las cuales Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya (2021), resaltan aspectos económicos, culturales y académicos.

En el caso de los estudiantes indígenas universitarios, Canul et al. (2022) detectan un alto porcentaje de deserción escolar, debido a factores socioeconómicos (falta de recurso económico de la familia), culturales (lengua de uso común diferente a la materna) y pedagógicos (déficits debido a la escolaridad básica). Lo anterior ocasiona que “estudiantes indígenas en una situación de desventaja de oportunidades ante sus pares que poco a poco los van marginando de los sistemas educativos, dejándolos vulnerables ante el futuro que se les presenta” (Villalobos et al., 2015, p. 3).

Así mismo, Hanne (2018) en su estudio sobre las condiciones de ingreso de estudiantes pertenecientes a un grupo étnico en una universidad argentina, resalta aspectos como las dificultades económicas, cuestiones personales (desarraigo familiar, indecisión y falta de motivación), académicas (formación previa, rendimiento académico y falta de acompañamiento) y componentes culturales (el idioma, las costumbres y la adaptación).

Finalmente, es relevante considerar la teoría crítica para el análisis de la permanencia y abandono escolar de los universitarios indígenas. Al respecto, González (2015) denuncia que, en el estudio de la deserción o abandono escolar, predomina un enfoque de investigación centrado en culpar al estudiante, su familia y entorno por discontinuar su formación académica, en lugar de hacer énfasis en “las prácticas estructurales e institucionales y las relaciones de poder” (p. 161). Como señalan Díaz y Pinto (2017), a las instituciones educativas les corresponde dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos, entre las cuales se encuentran aquellos que tienen limitaciones por su origen social, cultural y familiar; para ello se debe trascender la función meramente académica y así compensar su situación de vulnerabilidad.

Proceso de Titulación

De acuerdo con los últimos tres planes de estudio para las Escuelas Normales (2012, 2018 y 2022), el trabajo de titulación se lleva a cabo en el séptimo y octavo semestre, con un valor de 10.8 créditos. Es un requisito para que el futuro docente obtenga su título profesional, y lo puede realizar a través de una de tres posibles modalidades: el informe de prácticas profesionales, el portafolio de evidencias o la tesis de investigación (SEP, 2018). Al respecto, Molina (2020) plantea que las Instituciones de Educación Superior (IES), han optado por ampliar y diversificar las opciones de titulación, así como reducir los requisitos a los sustentantes con el propósito de disminuir las cifras elevadas de rezago.

Cabrera (2013) realiza una investigación sobre los egresados de la licenciatura en educación indígena de la Universidad Nacional Pedagógica (UPN) Unidad Ajusco generación 2002-2008 y encuentra que, casi la totalidad de estos (92.6%), seleccionan la opción de tesis, a pesar de la amplia gama de alternativas con las que cuentan. Achondo-Aguilar et al. (2019) concuerdan con lo anterior, agregando que la tasa de titulación de estudiantes indígenas egresados de instituciones de educación superior en México es muy baja.

Respecto a las temáticas de los documentos de titulación, comentar el estudio de Espinoza et al., (2019) sobre las tesis de antropología de una universidad chilena desde 1998 al 2018. Los autores destacan que el 30% de esas investigaciones se relacionan con los pueblos indígenas, si bien no especifican si los autores de estas pertenecen o no a un grupo originario. También es necesario precisar que esta línea de investigación corresponde a las temáticas propias de la licenciatura en antropología.

Por su parte, Bermúdez-Urbina (2017) plantea en su análisis sobre las trayectorias académicas de jóvenes universitarios en instituciones interculturales, el interés por estudiar las experiencias escolares de esta población, y señala que:

El punto de vista del sujeto adquiere paulatinamente un papel más importante en los esfuerzos por explicar la experiencia escolar. De ahí que la autoría indígena se convierta paulatinamente en un catalizador de las preocupaciones de los estudiantes y de su agencia dentro de procesos académicos y políticos en el interior de las instituciones (p.132).

De esta manera, el origen étnico de los jóvenes interactúa con sus experiencias académicas como universitarios, lo cual se plasma en la motivación por estudiar temáticas relacionadas con esas vivencias; especialmente, la trayectoria escolar concebida desde su visión personal.

Eficiencia Terminal

Este término se refiere al “el número de estudiantes que finaliza una carrera universitaria en el tiempo establecido oficialmente en el plan de estudios con el que ingresó por primera vez a la carrera” (Castro, 2022, p. 76). Para García y Tom (2012), explica la medida en que los estudiantes que ingresan al sistema educativo avanzan a lo largo de los grados que comprende dicho nivel. Así mismo, se retoma la definición de Castillo y Lee (2011), quienes señalan que es la proporción de estudiantes que concluyen cierto programa en determinado momento en comparación a quienes lo iniciaron.

En cuanto a los alumnos de pueblos originarios en la educación superior, Cabrera (2013), reporta muy bajos índices de eficiencia terminal de estudiantes indígenas de la UPN campus Ajusco, razón por la cual tuvieron que implementar un programa emergente de titulación. En concordancia a lo anterior, Negrín y Arcos (2023), en su indagación sobre una la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), mencionan que poco más de la mitad de sus egresados (el 57%) logran titularse. Por su parte, Villalobos et al. (2015) señalan también bajos índices de eficiencia terminal en universitarias indígenas de una institución de Guerrero.

A nivel internacional, se rescata la investigación elaborada por García y Tom (2012) sobre una universidad intercultural nicaragüense. Los autores identifican un índice de eficiencia terminal del 38%, a pesar de que en la institución han implementado planes de seguimiento y atención para analizar este proceso. En la misma región e igual tipo de institución, Castillo y Lee (2011) reportan que tan solo uno de cada diez estudiantes que ingresan a este nivel logran su título universitario.

Ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD)

En el 2013, por medio de una reforma constitucional, se crea el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) como órgano autónomo, y se aprueba la Ley General

del Servicio Profesional Docente (LGSPD), cuya finalidad es reglamentar los derechos y obligaciones del Servicio Profesional Docente, así como establecer los perfiles, parámetros e indicadores (Maldonado et al., 2021). Su artículo 13 trata sobre la educación indígena (Bermúdez y Orozco, 2013). En cuanto al ingreso a la profesión, la ley establece que será a través de concursos de oposición públicos, los cuales incluirán en las convocatorias el perfil idóneo de los aspirantes, las plazas disponibles y los requisitos que deben de cumplir. Una vez que la persona ingrese a su plaza docente, obtendrá un nombramiento definitivo de base después de seis meses de servicio (Flores, 2014).

A partir del 2014, se lleva a cabo el primer concurso de ingreso a la docencia para aspirantes indígenas, quienes, además de la evaluación general que realizan el resto de los docentes, tienen que demostrar el dominio de la lengua nativa (habilidad de lectura, escritura y habla); tomando en cuenta lo anterior, se elaboraron listas de prelación de acuerdo con cada grupo originario, para que los maestros se desempeñen en comunidades donde se hablara su misma lengua.

Previamente, a los docentes que trabajan en el contexto indígena solamente se les solicitaba tener la secundaria terminada, además de ser hablantes de la lengua materna; es a partir de la década de los noventa que comienzan los programas de licenciatura en educación indígena a través de la UPN, así como las Universidades Interculturales (Schmelkes y Ballesteros, 2020). Al respecto Bermúdez y Orozco (2013) señalan que la LGSPD “no aborda de manera diferenciada la formación y evaluación del magisterio indígena, que a la fecha ha sido evaluado con los mismos criterios estandarizados que el resto de los docentes” (p.156).

Desarrollo Contextual

La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” es una institución formadora de docentes, la cual ofrece la licenciatura en educación preescolar y educación primaria para mujeres de bajos recursos; se ubica en el municipio de Saucillo, región centro-sur del estado de Chihuahua, y funciona como internado desde 1931 (Arán y Ríos, 2022). Siendo que atiende a población vulnerable, ofrece a las estudiantes los servicios de dormitorio, comedor, asistencia médica y psicológica gratuita, y les proporciona uniforme y útiles escolares. Cuenta

con un departamento denominado UAIEN (Unidad de Atención Integral al Estudiante Normalista), además de un docente en particular un equipo multidisciplinario que da seguimiento a todo el alumnado de la institución, con un docente en particular encargado de apoyar de manera más directa a las alumnas de pueblos originarios.

Desde el año 2017, se implementó un programa de acción afirmativa, entendido como un proyecto educativo que implementa medidas diferenciales para favorecer el acceso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas (Ossola, 2016). A través de este esquema, se abren 15 espacios para que aspirantes de pueblos originarios, residentes de cualquier estado del país, se formen como futuras maestras. A partir del ciclo escolar 2018-2019 la matrícula se amplía a 20 lugares, manteniéndose este número hasta la actualidad (Arán, 2020). El propósito de esta política inclusiva es que las jóvenes ejerzan su profesión como docentes bilingües en contextos interculturales para que ayuden a la preservación de sus lenguas, tradiciones y costumbres (Arán, 2024).

Desde que dio inicio este programa de inclusión intercultural, se ha analizado el progreso de este al evaluar la trayectoria de las mujeres indígenas que han transitado por la ENRRFM. Se han documentado los datos de ingreso, al indagar acerca de los grupos indígenas con mayor representación en la institución, así como la incidencia de abandono escolar. A su vez, se monitorea el avance de las alumnas durante su trayectoria académica durante los cuatro años de licenciatura; al igual que el proceso de titulación para lograr la culminación de sus estudios. Finalmente, se ha implementado un proyecto de seguimiento de egresadas, cuya primera etapa ha consistido en documentar el tipo de examen que realizan para el ingreso al SPD (educación primaria regular o educación primaria indígena).

Metodología

Este estudio emplea el paradigma interpretativo, el cual, según Miranda y Ortiz (2020), toma en cuenta las experiencias de los individuos para comprender el mundo y reconoce la interacción e influencia de cuestiones históricas, culturales y sociales. Además, concibe la realidad escolar como una construcción social, y busca desarrollar teorías sobre los fenómenos educativos a través de las interpretaciones de los actores involucrados en este ámbito (Sánchez, 2013).

Así mismo, la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, conceptualizado por Rodríguez et al. (1996) como el estudio de la realidad en su contexto natural, con el propósito de interpretar los fenómenos de acuerdo con el significado que los sujetos le otorgan. En concordancia, se utiliza el método etnográfico, ya que emplea técnicas de investigación de corte cualitativo; este se concibe como una metodología de campo personalizada y holística, de tipo inductiva y dialógica según Sánchez, M. L. y Serrano, A. (2013), esto implica que los investigadores acceden al contexto, observen a los participantes e identifiquen a los informantes clave para obtener información relevante al objeto de estudio.

Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos de investigación: la observación participante y la entrevista semiestructurada. Para Kawulich (2005), la primera herramienta “faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural” (p. 2). Además, permite una descripción profunda y abundante en datos, al mejorar la calidad de la recolección e interpretación de estos (Piñeiro, 2015). Esta fue implementada por la docente investigadora autora de este texto, a través de la elaboración de un registro semestral que documentaba las características de ingreso de las estudiantes indígenas, su permanencia o abandono escolar, así como las condiciones de su egreso (titulación e ingreso al SPD).

Por su parte, la entrevista semiestructurada favorece que los participantes expresen cómo experimentan cierta situación con sus propias palabras, además de facilitar la construcción de conocimiento y posterior interpretación de este a través de la interacción entre el entrevistador y entrevistado (Villarreal-Puga y Cid, 2022). Esta herramienta se implementa a la totalidad de las estudiantes indígenas en dos momentos: cuando ingresan a la ENRRFM y cuando egresan. En un inicio, se les solicitan datos sociodemográficos (grupo indígena al que pertenecen, dominio de la lengua materna e historial académico). Al finalizar sus estudios, se les cuestiona acerca de la modalidad de titulación que eligieron realizar, la temática de esta, y sobre su examen al SPD.

Análisis de la Información

Se llevaron a cabo las etapas planteadas para el método etnográfico por Sánchez y Serrano (2013), las cuales son: observación, recogida de datos, descripción y análisis. Las primeras dos fases se implementaron al mismo tiempo para documentar la entrada y progreso de las alumnas de pueblos originarios a través de la observación participante y la administración de la entrevista de ingreso y, posteriormente, la de egreso. Una vez obtenida la información de las tres primeras generaciones, se procedió a describirla y clasificarla por categorías de análisis, a través de lo cual se crearon las siguientes temáticas principales: población de ingreso, población de egreso, proceso de titulación e ingreso al SPD. Estas categorías se describen en el siguiente apartado.

Resultados

Población de Ingreso

La mayor parte de las aspirantes de pueblos originarios que solicitan su ingreso a la ENRR-FM, pertenecen a los grupos indígenas Tarahumara y Tepehuan del Norte, ya que proceden del estado de Chihuahua, lugar en el que se localiza la institución formadora de docentes. También se registra un número importante de mujeres Tepehuanas del Sur, provenientes de Durango. Las informantes clave expresan que esto se debe, principalmente, a la cercanía de la escuela respecto a sus comunidades de origen.

A su vez, notar que en la generación 2019-2023, ingresó una joven del grupo Mayo originaria del estado cercano de Sonora. De manera similar, se registraron, en menor proporción, aspirantes procedentes de la zona sur del país: una mujer Zapoteca de Oaxaca, una joven de Guerrero perteneciente al grupo Tlapaneco y otra aspirante Chinanteca, originaria de Veracruz.

Así mismo, es necesario mencionar que, aunque en el ciclo escolar 2017-2018 se ofertaron 15 espacios para estas jóvenes y luego se incrementaron a 20, lamentablemente no se logra completar estos espacios por diferentes razones. Una de las más frecuentes, es que deben de acreditar el dominio de su lengua materna, a través de una carta del gobernador indígena de su comunidad o realizando un examen que se lleva a cabo en las instalaciones

de la ENRRFM como parte del proceso de admisión. A través de la observación participante se pudo constatar que varias de las aspirantes dejan de utilizar su lengua materna a medida que transitan por niveles educativos en los que se emplea mayormente el español, por lo que, de manera paulatina, van perdiendo la habilidad de comunicarse en el idioma indígena. En la tabla 1, la cual se muestra a continuación, detalla la información correspondiente al ingreso a la institución por grupo indígena.

Tabla 1. Población de ingreso de acuerdo con el grupo indígena

Ciclos Escolares	Tarahumara	Tepehuan del Sur	Tepehuan del Norte	Mayo	Zapoteco	Chinanteco	Tlapaneco	Total
2017-2021	11	2	2	0	0	0	0	15
2018-2022	6	4	3	1	0	0	0	14
2019-2023	3	5	0	0	1	1	1	11
Total	20	11	5	1	1	1	1	40

Fuente: Elaboración propia

Población de Egreso

A continuación (ver tabla 2), se muestran los datos de las jóvenes de pueblos originarios que lograron concluir de manera satisfactoria la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, de acuerdo con el grupo indígena al que pertenecen.

Tabla 2. Población de egreso de acuerdo con el grupo indígena

Ciclos Escolares	Tarahumara	Tepehuan del Sur	Tepehuan del Norte	Mayo	Zapoteco	Chinanteco	Tlapaneco	Total
2017-2021	4	2	2	0	0	0	0	9
2018-2022	6	3	1	0	0	0	0	10
2019-2023	2	3	1	1	1	0	0	8
Total	12	8	4	1	1	0	0	27

Fuente: Elaboración propia

Al comparar estos resultados con los de ingreso, se puede notar que la población de las tres generaciones disminuye de manera notable, dado que algunas de ellas abandonaron sus estudios. El registro de la observación participante detalla las causas de la deserción

de dos de las estudiantes, la Chinanteca y la Tlapaneca. La primera, se debió a cuestiones socioeconómicas, ya que su familia requirió que contribuyera a la economía del hogar a través de un trabajo remunerado, siendo obligada a abandonar sus estudios (conforme a lo señalado por Canul et al., 2022). Mientras que la segunda se debió a aspectos culturales, especialmente el uso del idioma español y la adaptación a costumbres diferentes a las de su región de origen (en concordancia con los hallazgos de Hanne, 2018).

A su vez, se evidencia que algunos grupos indígenas que estaban representados en cierta generación se ven reflejados en otra. Ejemplo de ello es la estudiante Mayo, que comenzó sus estudios con la primera generación de estudiantes indígenas, pero debido a cuestiones personales tuvo que darse de baja temporal, retomando su formación y titulándose con las compañeras de la cohorte 2019-2023. Enseguida, se analizan los datos de ingreso y egreso para obtener el índice de eficiencia terminal de las estudiantes indígenas.

Tabla 3. *Eficiencia terminal*

Ciclos Escolares	Ingreso	Egreso	Porcentaje
2017-2021	15	9	60%
2018-2022	14	10	66.6%
2019-2023	11	8	72.2%

Fuente: Elaboración propia

Si bien el índice de eficiencia terminal de alumnas indígenas en la ENRRFM es mayor a los reportados en otras investigaciones (Cabrera, 2023; Negrín y Arcos, 2023), tomando en cuenta que la población de estas mujeres es significativamente inferior a la totalidad del alumnado de la institución, se considera necesario implementar programas de seguimiento y apoyo que fortalezcan este proceso (García y Tom, 2012); para disminuir la brecha existente entre hombres y mujeres indígenas (Schmelkes y Barrera, 2010; Villalobo et al., 2015).

Proceso de Titulación

En base a las tres modalidades de titulación de licenciatura disponibles en los planes de estudio que han cursado las alumnas de pueblos originarios, señalar que la totalidad ellas

eligieron la opción de tesis; lo cual coincide con los señalamientos de Cabrera (2013). A pesar de tener otras dos opciones disponibles, como el informe de prácticas y el portafolio de evidencias, las egresadas demuestran una preferencia por realizar tesis de investigación, en concordancia con lo expresado por Molina (2020).

Así mismo, es relevante mencionar que, con el egreso de la primera generación de estas jóvenes, surgió una nueva línea de investigación y generación de conocimiento a partir de las temáticas de sus documentos, ya que previamente no se tenía registro de tesis que trataran el tema de la educación indígena. Este aspecto se relaciona con lo anteriormente mencionado respecto a la elección predominante de la modalidad de titulación por tesis. De acuerdo con lo registrado a través de la observación participante, la elaboración del informe requiere que la estudiante tenga acceso a una escuela dentro del sistema de educación indígena, para aplicar estrategias de intervención que se diseñan como parte del informe. En la región en la que se localiza la ENRRFM, si bien hay cierto número de alumnos indígenas, ellos asisten a escuelas primarias regulares, lo cual imposibilitaría el desarrollo adecuado de este tipo de documento. En la tabla n.4, se muestra la información referente a este tópico.

Tabla.4. *Temáticas de los documentos de titulación*

Ciclo Escolar	Tesis sobre educación indígena	Tesis sobre otras temáticas	No realizó tesis
2017-2021	1	8	1
2018-2022	3	6	1
2019-2023	2	6	0
Total	6	20	2
Porcentaje	23%	76%	1%

Fuente: Elaboración propia

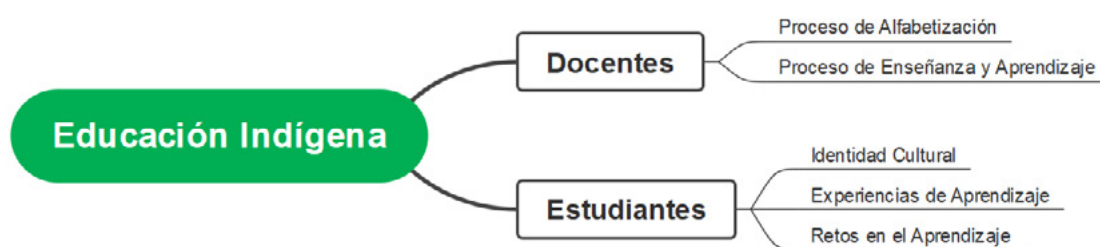
Dos estudiantes indígenas no hicieron su documento de titulación, una de ellas debido a complicaciones derivadas de la pandemia ocasionada por el COVID-19, y la otra porque, durante el octavo semestre, se convirtió en madre de familia y decidió dedicarse al hogar. En la observación participante, se documentó el seguimiento que se le dio al primer caso. En un inicio, se identificaron las condiciones que le impedían realizar la tesis de licenciatura.

ra: falta de equipo de cómputo y ausencia de electricidad en su comunidad de origen. Se buscó el apoyo de la presidencia municipal de la región de la que es originaria, instancia que le facilitó un espacio en la biblioteca de la localidad, equipada con la tecnología necesaria para que realizara su investigación. Sin embargo, cuestiones económicas y familiares le impidieron utilizar este apoyo; si bien obtuvo la carta de pasante por haber cumplido de manera satisfactoria con la malla curricular del plan de estudios, no pudo cumplir con el requisito para obtener su título universitario.

Sobre el segundo caso, hay que mencionar que la alumna se dio de baja temporal debido a que presentaba un embarazo de alto riesgo, y en la institución no se cuenta con la infraestructura adecuada para atender este tipo de situaciones. Se trasladó a su comunidad de origen, donde tuvo a su hijo y estuvo con él durante sus primeros meses. Una vez que transcurrió el periodo otorgado por el departamento de control escolar de la institución, momento en el que debía incorporarse y retomar sus estudios, la alumna expresó el deseo de no continuar con su formación como futura docente.

Dentro del tópico de la educación indígena, los temas que se han tratado hasta el momento se muestran en la figura 1.

Figura 1. *Temáticas de las Tesis sobre Educación Indígena*



Fuente: Elaboración propia

Se concluye que las estudiantes indígenas interesadas en abordar esta cuestión deciden explorar las experiencias de docentes en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en contextos interculturales y, de manera particular, cómo trabajan la alfabetización. Respecto a los estudiantes de pueblos originarios, desean conocer los retos y dificultades que viven en su trayectoria académica, además de los diferentes componentes que forman parte de su identidad cultural, como la lengua, vestimenta y tradiciones.

Hay que mencionar también que mediante la observación participante se pudo constatar que son varias las alumnas de pueblos originarios que desean indagar sobre la educación indígena, sin embargo, perciben que es una temática compleja de tratar debido a la lejanía de las escuelas de educación básica que abarcan este sector, así como cierta resistencia por parte de sus directores de tesis.

Basado en las respuestas documentadas a través de la entrevista semiestructurada, las participantes afirman que seleccionaron el tema de la educación indígena con miras a su futuro profesional como maestras en ese contexto. Lo anterior con el propósito de adquirir conocimientos y habilidades que favorezcan su práctica docente, entre las que destacan la detección de fortalezas y áreas de mejora en los estudiantes, así como la adquisición metodologías y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior concuerda con los hallazgos de Bermúdez-Urbina (2017), quien encuentra un gran interés de los estudiantes de universidades interculturales por explorar las trayectorias académicas de jóvenes indígenas.

Ingreso al servicio profesional docente (SPD)

Durante el octavo semestre de la licenciatura, las estudiantes realizan su examen de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD). En el caso de las estudiantes de pueblos originarios, tienen la opción de ejercer como maestras en educación primaria indígena, de acuerdo con el grupo al que pertenecen, o desempeñarse en escuelas primarias regulares. Si seleccionan la primera alternativa, deben comprobar el dominio de su lengua nativa como requisito previo a realizar el examen en línea, el cual es administrado por el USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros), conforme a lo señalado por Schmelkes y Ballesteros (2020).

Si bien uno de los propósitos principales del programa de acción afirmativa de la ENRR-FM es favorecer que jóvenes indígenas se formen como maestras y que posteriormente, ejerzan su profesión en contextos interculturales, las estudiantes tienen la libertad de elegir el camino profesional que consideren más adecuado. En la tabla que se presenta a continuación, se resume la información al respecto de las tres primeras generaciones de egresadas indígenas de la institución.

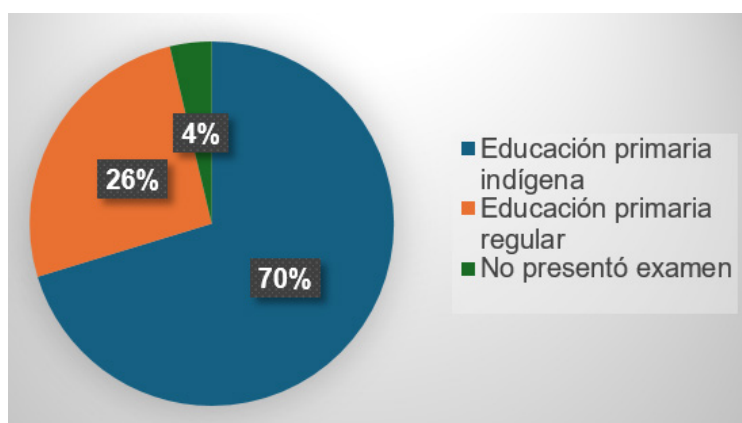
Tabla 5. Ingreso al SPD

Ciclo Escolar	Educación primaria indígena	Educación primaria regular	No presentó examen
2017-2021	6	2	1
2018-2022	8	2	0
2019-2023	5	3	0
Total	19	7	1

Fuente: Elaboración propia

De los datos mostrados anteriormente, cabe mencionar que la estudiante que no presentó examen para ejercer como docente, es la que se casó y tuvo un hijo. La figura 2 contiene los porcentajes de acuerdo con el tipo de examen que presentaron las estudiantes.

Figura 2. Porcentaje de ingreso al SPD de acuerdo con modalidad



Fuente: Elaboración propia

Como evidencian los porcentajes mostrados en la figura anterior, la mayor parte de las estudiantes de pueblos originarios que egresan de la ENRRFM optan por presentar el examen en educación primaria indígena para su ingreso al servicio profesional docente. De esta manera, están en cumplimiento del propósito principal de la política de acción afirmativa implementada en la institución, que es ejercer la docencia como maestras bilingües en contextos interculturales, coadyuvando así al mantenimiento y valoración de sus lenguas, tradiciones y costumbres (Arán, 2024).

Sin embargo, notar que, en la última generación analizada, se registra un ligero incremento en la cantidad de egresadas que deciden desempeñarse como docentes en educación

primaria regular. Al cuestionar a las entrevistadas la razón de esta decisión, mencionaron que, si bien tienen conocimientos sobre la lengua indígena, consideran que no cuentan con un nivel de dominio lo suficientemente alto para cumplir con ese requisito. En este sentido, el ingreso al SPD para la educación indígena requiere que el aspirante posea la habilidad de leer, escribir y hablar en su lengua materna (Flores, 2014); en el caso de las participantes, algunas saben comunicarse de manera oral pero no escrita, o viceversa.

Este hallazgo resulta significativo, debido a que coincide con uno de los aspectos que se han identificado como causantes de que no se cubran los 20 espacios reservados a aspirantes indígenas en la ENRRFM, que es el dominio de la lengua indígena. Lo anterior, cobra una mayor trascendencia al analizar, por medio de la teoría crítica, el rol de las instituciones educativas respecto al acceso, permanencia y abandono escolar. En este sentido, subrayar lo planteado por Díaz y Pinto (2017) sobre la necesidad de dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos, especialmente de aquellos que provienen de entornos vulnerables.

Conclusiones

Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad notable a la hora ofrecer y garantizar espacios inclusivos, dentro del marco constitucional de la nación (Bautista y Salazar, 2022). En la misma línea, se resalta la importancia de estudiar los programas de inclusión universitaria, para generar estrategias de acceso, seguimiento, permanencia y apoyo a estudiantes en condición de vulnerabilidad (Anchondo-Aguilar et.al, 2019). En este sentido, las escuelas formadoras de docentes, como la ENRRFM, se suma a este esfuerzo, al favorecer el acceso a aspirantes de pueblos originarios para que cursen sus estudios de licenciatura y puedan formarse como maestras bilingües que se desempeñen adecuadamente en el medio indígena.

Sin embargo, los centros educativos no deben limitarse únicamente a propiciar el ingreso al nivel superior de las poblaciones vulnerables, también necesitan emplear mecanismos que garanticen la permanencia para evitar el abandono escolar que suele darse en este sector debido a diversos factores previamente expuestos, para que puedan concluir de manera satisfactoria con las asignaturas de la malla curricular, realizar su documento de titulación

e ingresar al Servicio Profesional Docente. Lo anterior partiendo de un enfoque teórico que analice esta problemática desde la perspectiva crítica para considerar las condiciones estructurales y las relaciones de poder dentro del sistema, y no centrarse únicamente en la situación individual del estudiante (González, 2015).

Por medio de los instrumentos implementados en esta investigación, se detectaron ciertas áreas de oportunidad dentro del centro escolar. Por ejemplo, el hecho de que las aspirantes tengan que comprobar el dominio de la lengua indígena para ingresar a la institución, es un requisito que, en algunos casos, actúa como obstáculo para acceder a su formación universitaria. A su vez, se identifica la necesidad de llevar a cabo estrategias específicas que se centren en el proceso de titulación de las estudiantes de pueblos originarios para determinar posibles dificultades y atenderlas a tiempo; de esta manera, se podrá mejorar el índice de eficiencia terminal.

Así mismo, favorecer la construcción de tesis de licenciatura que versen sobre la temática de educación de indígena y así fortalecer la línea de investigación y generación de conocimiento que se ha comenzado a desarrollar. De manera similar, se considera pertinente profundizar con las estudiantes sobre la elección de tesis por encima de otras modalidades de titulación. Lo anterior, con el propósito indagar si se debe a desconocimiento sobre cómo llevar a cabo el informe y el portafolio de evidencias, o la causa es lo registrado a través de la observación participante, en la relación a la falta de escuelas primarias con población indígena en la región en la que se localiza la ENRRFM.

Como línea de investigación a futuro, se propone diseñar e implementar un programa de seguimiento de egresadas indígenas, para conocer cómo es su desempeño docente en contextos interculturales, y las necesidades de formación continua que presenten, para mejorar la preparación que reciben como maestras bilingües en la escuela normal. Igualmente, evaluar su decisión de desempeñarse como docentes en escuelas primarias regulares o indígenas, ya que, si bien la licenciatura cursada las prepara para trabajar en cualquiera de los dos tipos de instituciones, su pertenencia a un pueblo originario las convierte en candidatas idóneas para enseñar su lengua materna a los estudiantes de educación básica y fortalecer sus tradiciones, aspectos clave para evitar la pérdida de estas (Roldán, 2023).

Referencias

- Anchondo et al. (2019). Trayectoria académica de rarámuris en educación superior. Caso: Facultad de Ciencias Agrotecnológicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 45, 383-394. <https://www.redalyc.org/journal/141/14162394015/>
- Arán, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una Escuela Normal Rural. *Educación y Ciencia*, 9(54), 83-99.
- Arán, A. (2024). Programa de tutorías para estudiantes indígenas de la Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón». *El Cardo*, (20), 1-23. <https://doi.org/10.33255/18511562/1815>
- Arán, A. y Ríos, V. (2022). La inclusión de alumnas de pueblos originarios en una Escuela Normal Rural: ejemplo de acción afirmativa. *Ra Ximhai*, 18(5), 203-218. <https://doi.org/10.35197/rx.18.05.2022.10.aa>
- Bautista, E. y Salazar, M. (2022). El derecho humano a la educación: retos y perspectivas de las IES en la región. En C. F. Natarén Nandayapa y A. A. Reyes Vázquez (Coords.), *La educación superior inclusiva, una perspectiva de la región sur-sureste* (pp. 23-69). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Bermúdez, F. M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116-145. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1938>
- Bermúdez, F. M. y Orozco, E. (2014). *La formación del magisterio indígena y su evaluación. Una discusión necesaria en el marco de la reforma educativa 2013*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; CESMECA.
- Cabrera, M. (2013). Consideraciones en torno a egresados, titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 58-66.
- Canul, E., Campos, B. L. y Caballero, A. (2022). Procesos de inclusión educativa con los estudiantes mayas en la Universidad de Quintana Roo. En C. F. Natarén Nandayapa

y A. A. Reyes Vázquez (Coords.), *La educación superior inclusiva, una perspectiva de la región sur-sureste* (pp. 121-148). Universidad Autónoma de Chiapas.

Castillo, L. y Lee, B. (2011). La eficiencia terminal educativa en URACCAN Recinto Las Minas, generaciones 1995–2002. *Ciencia e Interculturalidad*, 8(1), 25-40. <https://doi.org/10.5377/rci.v8i1.560>

Castro, C. (2021). Eficiencia terminal, rezago y abandono en la cohorte del 2010 de estudiantes de Odontología de la Universidad de Costa Rica. *Revista Ciencia y Salud Integrando Conocimientos*, 5(6), 75-84. <https://doi.org/10.34192/cienciaysalud.v5i6.381>

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Díaz, C. y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis Educativa*, 22(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

Espinoza et al. (2020). La producción de tesis de antropología en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Aproximación a algunas de sus características. *Antropologías del Sur*, 7(14), 73-87.

Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la ley general del servicio profesional docente de 2013 en México. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(7), 174-202.

García, A. y Tom, E. (2012). Eficiencia terminal en programas de Licenciatura, URACCAN Bilwi 1995-2005. *Ciencia e Interculturalidad*, 10(1), 72-86. <https://doi.org/10.5377/rci.v10i1.814>

González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 158-176.

- Hanne, A.** (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural, caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- Ibarra, E., Hernández, Z. y Hernández, A.** (2023). Instrumentos para el Análisis de la Deserción Escolar. *CISA*, 5(6), 6-13. <https://doi.org/10.58299/cisa.v5i6.52>
- Kawulich, B.** (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Lloyd, M. y Fierro, V. H.** (2021). Los egresados de la primera universidad indígena en México. *Perfiles Educativos*, 43(173), 21-41. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.173.59873>
- Maldonado, R., Maldonado, B. A. y Zepeda, R. D.** (2021). Características personales de estudiantes normalistas y su relación con el ingreso al Servicio Profesional Docente. En M. M. Robles Sánchez (Coord.), *Experiencias de Investigación y Evaluación Educativa en Contextos Virtuales* (pp. 175-192). Puerta Abierta Editores.
- Mateos, L. S., Dietz, G. y Mendoza, R. G.** (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835.
- Miranda, S. y Ortiz, J. A.** (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Molina, M. R.** (2020). La política pública de evaluación de la calidad en educación superior, a partir de la tasa de titulación ¿Más opciones, menos requisitos? *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad ITEES*, 4(4), 1-23. <https://doi.org/10.34893/z3ey-d407>
- Navarrete, S., Candía, R. y Puchi, R.** (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la universidad de la frontera e incidencia de los progra-

mas de apoyo académico. *Calidad en Educación*, 38, 44-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200003>

Negrín, G. y Arcos, N. (2023). Limitaciones de la titulación por proyectos de investigación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). En A. C. Luna Alfaro (Coord.), *Elementos para hacer una tesis y no plagiar en el intento* (pp. 171-195). Universidad de Guadalajara.

Nuñez, A. F. (2020). Deserción y retención: retos en la educación superior. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 4(9), 15-23. <https://doi.org/10.53877/rc.4.9.20200701.02>

Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77.

Piñeiro, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89. <https://doi.org/10.36097/rsan.voio.116>

Ramírez, J. L. M. (2020). Los maestros indígenas en el estado de Hidalgo: entre la desigualdad en los procesos formativos iniciales y el fortalecimiento profesional en la autoformación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 129-137. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.314>

Reynada, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XX. En C. Valle, G. Williamson y M. C. Feijoo (Coords.), *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior* (pp. 151-161). Fundación Equitas.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rodríguez, M. y Zamora, J. A. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Uniciencia*, 35(1), 19-37. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.2>

Roldán, D. G. C. (2023). Pluralismo jurídico en México: lenguas indígenas en la actualidad, lenguas extintas y trascendencia jurídica. *El Palma de la Juventud*, 5(6), 277-286. <https://doi.org/10.59885/epdlj.2023.v5n6.14>

- Ruiz, I. S. G. y Villavicencio, M. G. T.** (2021). Narrativas biográficas de tres docentes residentes de preescolar indígena de Baja California. *Educando para Educar*, (41), 85-101.
- Sánchez, M. L. y Serrano, A.** (2013). *La Etnografía: alternativa en investigación educativa*. *Educación y Futuro*, 29, 41-68.
- Santamaría, J. S.** (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Secretaría de Educación Pública [SEP].** (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, plan de estudios 2018*. SEP.
- Schmelkes, S.** (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 203-222.
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D.** (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. UNESCO.
- Villalobos, P., Alcaraz, R. J. y Quintero, D. M.** (2015). *Vulnerabilidad educativa de las estudiantes indígenas en la unidad académica de medicina de la UAGRO*. 20° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México. AMECIDER; CRIM; UNAM.
- Villarreal-Puga, J. y Cid, M.** (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(1), 52-60.

8. Brechas de género en las máximas autoridades de las universidades chilenas: un estudio reflexivo sobre la persistente inequidad

*Gender gaps in the highest authorities of Chilean universities:
a reflective study on persistent inequality*

Michel Valdés Montecinos

Marilyn Beltrán-Mancilla

Ricardo Galaz-Morales

Resumen

El camino hacia una educación de calidad, que respete a las personas, las comunidades y al planeta, exige una reflexión profunda sobre la equidad de género, cuestión trascendental que aún no ha avanzado lo suficiente. La baja presencia de mujeres en roles directivos superiores evidencia las profundas desigualdades existentes. Este estudio aborda desde una mirada crítica y reflexiva la brecha de género en las rectorías universitarias de Chile, identificando sus causas e implicaciones en la enseñanza, con el objetivo de analizar puntos críticos que nos permitan determinar las tensiones organizacionales de los grupos de interés involucrados directa e indirectamente en la toma de decisiones estratégicas universitarias, este ensayo se realizará utilizando la técnica de revisión documental, donde se examinarán datos institucionales, documentación de las universidades chilenas, artículos de corriente principal y estudios feministas pertinentes, para enriquecer el análisis a través de inferencias de corte cualitativo y cuya unidad de análisis se centrará en la más alta autoridad de las universidades chilenas, lo que permitirá categorizar, jerarquizar que permitirá comparar elementos, características y aspectos relevantes de estas entidades y cómo estos son producto y productores de la inequidad. A modo de conclusión, se abordan las causales históricas, sociales, políticas que mantienen estas relaciones de inequidad de género, sus relaciones con el ejercicio del poder y su proyección en los procesos formativos de nuevas generaciones de profesionales y en la sociedad toda.

Palabras claves: equidad de género, brecha de género, construcción social, enfoque de derechos, y enfoque de género

Abstract

The path towards quality education that respects people, communities and the planet require a profound reflection on gender equity, a transcendental issue that has not yet advanced sufficiently. The low presence of women in senior management roles is evidence of the profound inequalities that exist. This study approaches from a critical and reflective point of view the gender gap in university rector's offices in Chile, identifying its causes and implications in teaching, with the objective of analyzing critical points that allow us to determine the organizational tensions of the interest groups directly and indirectly involved in university strategic decision making, this essay will be carried out using the documentary review technique, where institutional data will be examined, documentation of Chilean universities, mainstream articles and relevant feminist studies, to enrich the analysis through qualitative inferences and whose unit of analysis will focus on the highest authority of Chilean universities, which will allow categorizing, hierarchizing and comparing elements, characteristics and relevant aspects of these entities and how these are product and producers of inequity. By way of conclusion, the historical, social and political causes that maintain these relations of gender inequality, their relations with the exercise of power and their projection will be addressed.

Keywords: Gender equity, Gender gap, Social Construction, Rights-based Approach and Gender Approach.

Introducción

Abordar el proceso de construcción de una sociedad democrática, respetuosa de las diversidades, que brinde igualdad de oportunidades reales y no solo formales, a todas las personas y comunidades, requiere de una reflexión amplia, crítica e histórica de las sociedades, develando sus contradicciones, avances y retrocesos. El contexto actual, nos presenta un mundo hiperconectado, con tecnologías y horizontes de producción e intercambio desarrollándose a un nivel jamás visto (UNCTAD, 2021; BID, 2021), Sin embargo, millones de personas continúan enfrentando carencias, discriminación y marginalidad (PNUD, 2021), junto a ello vivimos bajo el peligro permanente de la destrucción de los ecosistemas, las guerras y la hecatombe nuclear. La promesa de progreso pregonada por los autores de la Modernidad, claramente, no se ha cumplido.

El mundo no puede seguir el derrotero actual marcado por la sociedad patriarcal y la priorización de los objetivos económicos por sobre todo el resto. La academia está, necesariamente, convocada a desarrollar un enfoque y un actuar estratégico, crítico que ponga al centro del debate el cuidado y desarrollo de las personas, las comunidades y la conservación del planeta y de todos los seres vivos (CEPAL, 2022). En esta línea, el enfoque de derechos traza una perspectiva de salvaguarda y proyección hacia un presente al servicio de todas y todos, este enfoque de derechos incluye necesariamente, la equidad de género.

En este sentido, en pleno siglo XXI, la equidad de género no es algo que se pueda soslayar, sino que, por el contrario, toma una relevancia primordial al momento de repensar espacios educacionales integradores y con visión de futuro. Gracias al propio accionar de los movimientos de mujeres, en las últimas décadas se han logrado significativos avances en el cuestionamiento de la sociedad patriarcal y las relaciones de poder que ésta encierra (Segato, 2016; Zarazua, 2024, Miranda y Henríquez, 2021), permitiendo progresos en las condiciones de vida y el rol de las mujeres en la sociedad; no obstante, persisten barreras y desafíos significativos que afectan, entre otros aspectos, el desarrollo académico y de liderazgo de quienes constituyen más de la mitad de la población mundial.

El camino hacia una educación de calidad nos conduce, necesariamente, al análisis y reflexión sobre temas trascendentes que, sin embargo, no han avanzado aún con las transformaciones que se requieren, como es el caso de la equidad de género y el rol de las mujeres en los diversos ámbitos de la vida social, en este sentido, a pesar de los avances en la promoción de igualdad de oportunidades, la presencia de mujeres en los puestos de liderazgo, especialmente en la dirección universitaria en Chile y en la mayoría de los países, sigue siendo claramente insuficiente.

En este sentido y a modo de supuesto podemos inferir que la equidad de género en posiciones de liderazgo en las instituciones de educación superior es fundamental para construir una sociedad más democrática e inclusiva. Sin embargo, existen barreras estructurales, históricas y culturales que limitan la plena participación de las mujeres en estos espacios de poder, perpetuando la desigualdad y afectando la calidad del desarrollo académico y social.

El enfoque de género se instala, entonces, como una necesidad y una urgencia, donde los derechos de las mujeres y el rol que éstas deben jugar en la construcción social deben constituirse como una prioridad insoslayable. En vista de lo anterior, este trabajo se estructura en cuatro subcapítulos: el primero sitúa el contexto histórico-social de la temática; el segundo examina las brechas de género en las instituciones de educación superior, reflejadas en la elección de las máximas autoridades universitarias; el tercero se enfoca en la representación de las mujeres en puestos de alta dirección en universidades chilenas; y el cuarto analiza la gobernanza educativa, abordando la inequidad de género en las universidades chilenas e interpretando cómo las mujeres deberían tener un papel central en la toma de decisiones estratégicas. Finalmente, se discuten los resultados del análisis y se señalan conclusiones y reflexiones finales.

Contexto Histórico-Social

Es un error tratar de avanzar hacia una comprensión global del problema si no se considera el contexto de una sociedad y una historia marcadas sutil y violentamente por el patriarcado. En palabras de Gerda Lerner (1986), el patriarcado se impone en la humanidad a partir del dominio de los cuerpos y de la sexualidad de las mujeres por parte de los hombres, caracterizando un modelo de sociedad que institucionalizó el “dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general” (p. 239). Esta visión de Lerner ayuda a entender cómo, a lo largo de los siglos, el patriarcado ha establecido modelos de relaciones de sometimiento de las mujeres, donde el parámetro normativo está dado por lo masculino, marginando la vida pública y destinadas preferentemente a labores de cuidado y reproducción, justificando de esta forma violencias tanto simbólicas como materiales, con lo cual sostiene un orden social discriminador que perpetúa las desigualdades entre hombres y mujeres.

La lucha de las mujeres contra este sistema de sometimiento y marginación ha sido una constante histórica, sin embargo, poco resaltada en la historiografía tradicional. Como afirma Lerner (1986):

Si miramos la historia de la sociedad... caemos en la cuenta de que el relato de las representaciones dadas durante miles de años ha sido escrito sólo por hombres y

contado con sus propias palabras. Han fijado su atención principalmente en los hombres. No es de sorprender que ni se hayan dado cuenta de las acciones emprendidas por mujeres. (p. 8)

Solo para recordar algunos hitos, cabe señalar por ejemplo a Olympe de Gouges y la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, durante la Revolución Francesa, el rol de las sufragistas en Europa y Latinoamérica, las lideresas de mancomunales y sindicatos de fines del s. XIX y principios del s. XX, el movimiento contra la mutilación genital femenina en África Oriental y la lucha de las mujeres kurdas e iraníes en Medio Oriente. Un momento muy importante en el reconocimiento de los derechos de las personas fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos, instituida en 1948 por las Naciones Unidas, estableciendo el propósito de promover y garantizar los derechos inalienables de todas las personas en cualquier lugar y en todo momento. No es casualidad que dicha ardua tarea fuera conducida por una mujer, Eleonor Roosevelt, quién presidió el Comité redactor (ONU, 2017).

No obstante, en las últimas décadas, las luchas por el avance social y las reivindicaciones gremiales han comenzado a convertirse en un cuestionamiento profundo de la sociedad, enfocándose en los derechos de las mujeres. Este proceso ha desarrollado un discurso antihegemónico y ha buscado posicionar a las mujeres en el espacio público. Lo que empezó como reivindicaciones laborales y políticas relacionadas con el sufragio, se ha expandido hacia la deconstrucción de la sociedad (Caravaca, 2018), sus roles y estereotipos, y las relaciones de poder que se expresan en su seno, especialmente en la educación.

Es así, como en el mundo las organizaciones de mujeres se fueron extendiendo y profundizando su discurso reivindicativo y transformador. En Chile el año 2018 marcó un punto de inflexión a través de importantes movilizaciones estudiantiles feministas, que pusieron de manifiesto las demandas colectivas por una educación de calidad y contra las desigualdades de género. En las universidades de todo el país, dichas movilizaciones se expresaron a través de manifestaciones, tomas de recintos y de las llamadas funas, donde se exponían a través de redes sociales lo ocurrido en los espacios educativos (Hinner y López Dietz, 2021). Cabe señalar que estas movilizaciones no solo incorporaron a cientos de miles de

mujeres, sino además venían acompañadas de una renovada estética en relación con el discurso y al cuerpo.

Por otra parte, estas luchas fueron acompañadas y complementadas por movimientos de las diversidades sexo-genéricas, que ampliaron el marco reivindicativo. Se desencadenaron, de esta forma, variadas manifestaciones sociales y un masivo apoyo a nivel nacional, que llevó al movimiento estudiantil a abogar por cambios significativos en las instituciones educativas, incluyendo la implementación de protocolos para abordar la violencia de género y el acoso sexual (de Fina y Figueroa, 2019).

Lo anterior provocó que diversas universidades chilenas comenzaran a cuestionar su institucionalidad y, con ello, a implementar unidades de género y a desarrollar protocolos y procedimientos específicos para abordar la violencia de género y el acoso sexual. Junto a ello, en agosto de 2021 se promulgó la Ley 21639 que prevenía y sancionaba el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en las instituciones de educación superior. Lo anterior, sin duda, representó un avance hacia la creación de entornos universitarios más seguros e inclusivos, donde todas las personas, independientemente de su género, pudieran desarrollarse académica y profesionalmente en forma más plena, sin embargo, aún queda mucho por avanzar para lograr una verdadera equidad de género en el ámbito universitario, como veremos más adelante.

Brecha de género y toma de decisiones

Las razones y condicionantes de la segregación y discriminación en los espacios universitarios, así como la propia lucha por transformarlos, demuestran que la educación no es neutra, sino que responde a intereses y relaciones de poder, siendo a la vez, expresión de ellas. Además, es en los espacios educativos donde convergen la dicotomía del ser libre, la relación sujeto-comunidad y el bien común (Moreno, 2018). De esta forma, se torna evidente que las dinámicas de exclusión y desigualdad presentes en la sociedad se replican en los entornos académicos. En esta relación dialéctica, la educación superior no solo refleja las jerarquías y estructuras sociales, sino que también contribuye a su reproducción. Esta influencia no es solamente estructural, sino que permea los procesos de socialización y

construcción de identidad de las y los estudiantes, refuerza normas y jerarquías dominantes, y con ellas, las barreras de acceso y avance de las mujeres hacia posiciones de liderazgo.

Las luchas feministas y la creciente conciencia sobre la discriminación de género han impulsado políticas tanto estatales como universitarias para avanzar en equidad, logrando ciertos progresos en la inclusión femenina en la educación superior. Así, por ejemplo, en el año 2023, en la matrícula de primer año de pregrado, las mujeres representaron “el 52,5% del sistema y los hombres el 47,5%, con una brecha de género en favor de las mujeres de 5,0 p.p” (MINEDUC, 2024, p. 6), esta brecha favorable se repite en los Centros de Formación Técnica, no así en los Institutos Profesionales donde favorece a los hombres con un 2,8%. Cabe tener en cuenta, que el avance en la inclusión no es solo un tema de ingresos, “el aumento de la presencia de mujeres en la educación ha reducido, pero no eliminado, la discriminación por género como se pone de relieve en distintos ámbitos de la vida académica” (Luque et al, 2020).

En este contexto, si bien el acceso de las mujeres a la educación superior ha experimentado importantes avances en términos cuantitativos, persisten desigualdades significativas en la elección de carreras y en el posicionamiento posterior en el mercado laboral y en espacios de toma de decisiones. Ciertas disciplinas y ciencias han sido tradicionalmente dominadas por hombres, perpetuando una masculinización de estos campos. Por otro lado, áreas como la educación, las ciencias sociales y la salud han sido históricamente asociadas a las mujeres, reproduciendo estereotipos de género que limitan tanto las oportunidades de movilidad dentro de cada ámbito como la diversificación de trayectorias profesionales.

Ejemplo de lo anterior, es la cantidad de matriculados en áreas como las ingenierías, especialmente las relacionadas con la informática y las ciencias físicas, donde las mujeres están subrepresentadas (López y Martínez, 2018; González, et. al, 2017). Esta masculinización puede atribuirse a diversos factores, pero sin duda, todos se relacionan con aspectos culturales, sociales, y estructurales que han perpetuado estereotipos de género y barreras para la participación femenina en estos campos.

El género es lo que la sociedad considera lo “propio” de los hombres y lo “propio” de las mujeres... El ser humano introyecta esquemas mentales de género con los

cuales clasifica lo que lo rodea: es un filtro a través del cual percibimos la vida. (Lamas, 2009, p. 28)

En la misma línea, Guzmán (2021) y García y Ruiz (2020) señalan que las elecciones de carreras por parte del estudiantado se encuentran condicionadas por los sesgos de género, lógicas de mercado y la proyección de obstáculos en la consecución de sus estudios superiores. Esto evidencia las dificultades de las universidades del país para cumplir con acuerdos multilaterales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, cuyo objetivo número cuatro, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.

El estudio del MINEDUC indica que en la distribución de carreras en la educación superior continúa pesando fuertemente el marco social que asigna a las mujeres labores de cuidado y reproducción. Las mujeres se concentran en las áreas de saber de salud, educación y servicios sociales, mientras que los hombres en matemáticas, ciencias y tecnología. De esta forma, las brechas de género son favorables “a las mujeres en carreras como Salud (51,3 p.p.), Educación (50,7 p.p.) y Ciencias Sociales (40,6 p.p.), sin embargo, en Tecnología (-64,7 p.p.) y Ciencias Básicas (-5,4 p.p.), la brecha se vuelve negativa” (MINEDUC, 2024, p. 6).

Esta feminización y masculinización, de las carreras tiene su continuidad en el campo laboral, donde se denota, claramente, una segregación ocupacional. Desigualdades de género que poco a poco han dejado de ser naturalizadas por los organismos internacionales y los países, volviéndose una creciente preocupación, según Guzmán (2021) se evidencian dos tipos de segregación: vertical y horizontal:

La primera se relaciona con la dificultad por razón de género de ascender y ocupar cargos de poder en la trayectoria laboral, y la segunda, ... segregación horizontal y refiere a la dificultad en la ocupación de áreas laborales por razón de género. Ambos representan fuentes de discriminación y en ambas juegan un papel importante los estereotipos. (p. 48).

Por otra parte, a nivel académico, la participación de las mujeres ha ido aumentando en los últimos años, no obstante, sigue siendo inferior a la de los hombres, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

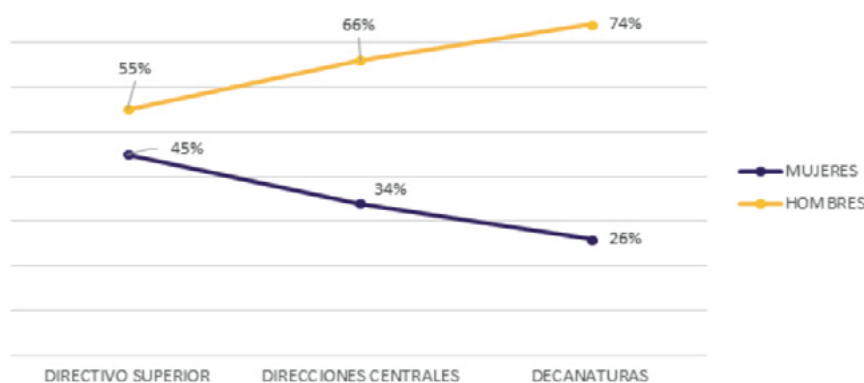
Tabla 1. Participación en el Personal Académico Único en Educación Superior por sexo

Sexo	2019	2020	2021	2022	2023	Variación 2019 - 2023	Variación 2022 - 2023
Mujer	38.393	37.956	36.956	38.845	40.470	5,4%	4,2%
Hombre	47.939	47.302	45.481	46.904	48.528	1,2%	3,5%
Total	86.332	85.258	82.437	85.749	88.998	3,1%	3,8%
% Mujer	44,5%	44,5%	44,8%	45,3%	45,5%	1,0	0,2
% Hombre	55,5%	55,5%	55,2%	54,7%	54,5%	-1,0	-0,2
Brecha M - H (p.p.)	-11,1	-11,0	-10,3	-9,4	-9,1	2,0	0,3

Fuente: Adaptado de “Brechas de género en la Educación Superior 2023”, (MINEDUC, 2024, p. 24).

De acuerdo con lo anteriormente presentado, se podría proyectar una participación también creciente y similar en las distintas esferas de liderazgo universitario, sin embargo, no existe tal correlato en las máximas autoridades. Como señala el CUECH (Consortio de Universidades del Estado de Chile), “La desigualdad más visible está expresada en la sobrerrepresentación de hombres en los espacios de decisión estratégica y en la mayor presencia masculina en la cúspide de la carrera académica” (p. 6).

Figura 1. Participación en estructura de liderazgo académico en las 18 Universidades del CUECH



Fuente: Adaptado de Tendencias de brechas en las 18 universidades del CUECH (2022),

Cabe preguntarse entonces por las causas subyacentes de la falta de presencia de mujeres en roles de liderazgo académico, cómo se puede explicar que, de un total de cincuenta y cuatro (54) universidades vigentes en Chile, solamente siete (7) de ellas sean dirigidas por mujeres, o sea, menos de un 17%, situación que se repite en los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales; y cómo aquello incide en la capacidad de las instituciones para abordar de manera efectiva e integral las necesidades y desafíos de todas sus comunidades. No es menor remarcar el hecho que la exclusión de mujeres de los roles de liderazgo académico tiende a perpetuar estereotipos de género y socavar los esfuerzos por

promover la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación superior. La brecha de género en los puestos de rectoría universitaria refleja las desigualdades sistémicas que persisten en la sociedad, donde los agentes neguentrópicos por ahora no logran provocar la tendencia al status quo.

Mujeres en la alta dirección de las instituciones de educación, en las Universidades Chilenas

La realidad del último lustro ha variado a favor de la presencia de mujeres en cargos académicos de mayor nivel o con mayor influencia en las decisiones estratégicas en las instituciones de educación superior chilena, no obstante, su presencia sigue siendo muy baja. En el año 2014 solo el 24,3 % de los cargos directivos de las universidades públicas chilenas era ocupado por mujeres (del Pino, et. al, 2017), pero más preocupante era la cifra al observar que ninguna mujer había ocupado el máximo cargo directivo de las universidades, el de rectora. Lo anterior no solo sucede en Chile, sino también en toda Latinoamérica, y no solo en los ámbitos académicos, sino en los diversos espacios de la vida social, así por ejemplo, en la política, con baja participación y con bajo índice en cargos directivos (Guil, 2014; Lorenzo, Sola y Cáceres, 2007; Barrientos y Hess, 2016), considerando que en Chile “desde los movimientos sociales se generaron numerosas y masivas manifestaciones feministas en todas las partes del planeta e, indicadores, que hacen posible hablar de la existencia de la Cuarta Ola feminista” (Aguilar 2020, citado por Amaya et al, 2024)

En 2023, el panorama cambió en relación con el porcentaje de mujeres que ocupaban el cargo de rectora en las universidades chilenas, alcanzando un 18,6%. De un total de ciento sesenta (160) instituciones de educación superior, veintiséis (26) estaban dirigidas por mujeres: nueve (9) en universidades (Ues), cinco (5) en institutos profesionales (IP) y doce (12) en centros de formación técnica (CFT). Este contexto permitió la conformación de la primera red de rectoras de la educación superior en Chile, un hito que reflejó los cambios impulsados por las movilizaciones de mujeres, avanzando hacia la equidad de género (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

Por su parte, el Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), actualmente conocido como Consejo de Rectoras y Rectores de Chile, ha sido una de las organizaciones donde el patriar-

cado se manifestaba con mayor fuerza. Desde su primera sesión en 1954, este organismo, que agrupa tanto a universidades públicas o estatales como a privadas tradicionales que reciben recursos del Estado a través del Aporte Fiscal Directo (AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), mostró una representación femenina limitada. Tras casi 50 años, solo cuatro (4) de sus integrantes eran mujeres, frente a veinticinco (25) hombres, alcanzando un 14% de representación. Este porcentaje mejoró ligeramente en el Consejo de Universidades Estatales, donde las mujeres representaban un 22% (Subsecretaría de Educación, 2024). Si bien estas cifras indican un leve avance en la representación de las máximas autoridades femeninas, el camino hacia la igualdad plena aún está lejos de completarse, informes de la misma Organización en sus conclusiones reafirman el impacto en las desigualdades, develando relaciones asimétricas e impactando en la desigualdad de las trayectorias académicas, destacando las percepciones estereotipadas entre hombres y mujeres, entre los documentos más representativos de los expresado se puede destacar el modelo caleidoscopio (CRUCH, 2022)

A nivel regional, observamos que en Argentina hay 6 rectoras en 56 instituciones; en Brasil, 12 rectoras en 67 instituciones; en Colombia, 16 rectoras de 140 posibles rectorías, y en las universidades públicas, solo 2 rectoras en 32 instituciones. En México, de 44 rectorías estatales y públicas federales, hay 4 mujeres rectoras. En Perú, de 51 universidades públicas, 5 tienen rectoras, y de 92 universidades privadas, 10 tienen rectoras (BCN, 2021). Lo anterior lleva a deducir que las realidades en los diferentes países de Latinoamérica son similares: lamentablemente, a medida que aumenta el nivel de poder, disminuye la representación femenina (Tomás y Durán, 2009). En contraste, según la Tabla N° 1, el porcentaje de estudiantes mujeres a nivel regional ha ido aumentando desde 2013 hasta 2018, aunque Chile muestra índices levemente más bajos.

Tabla 2. *Porcentaje de mujeres en la Educación Superior: Chile y América Latina y el Caribe*

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
AL y el Caribe	55,92%	55,94%	55,89%	55,84%	55,96%	55,96%
Chile	51,86%	51,96%	51,90%	52,24%	52,65%	s/i

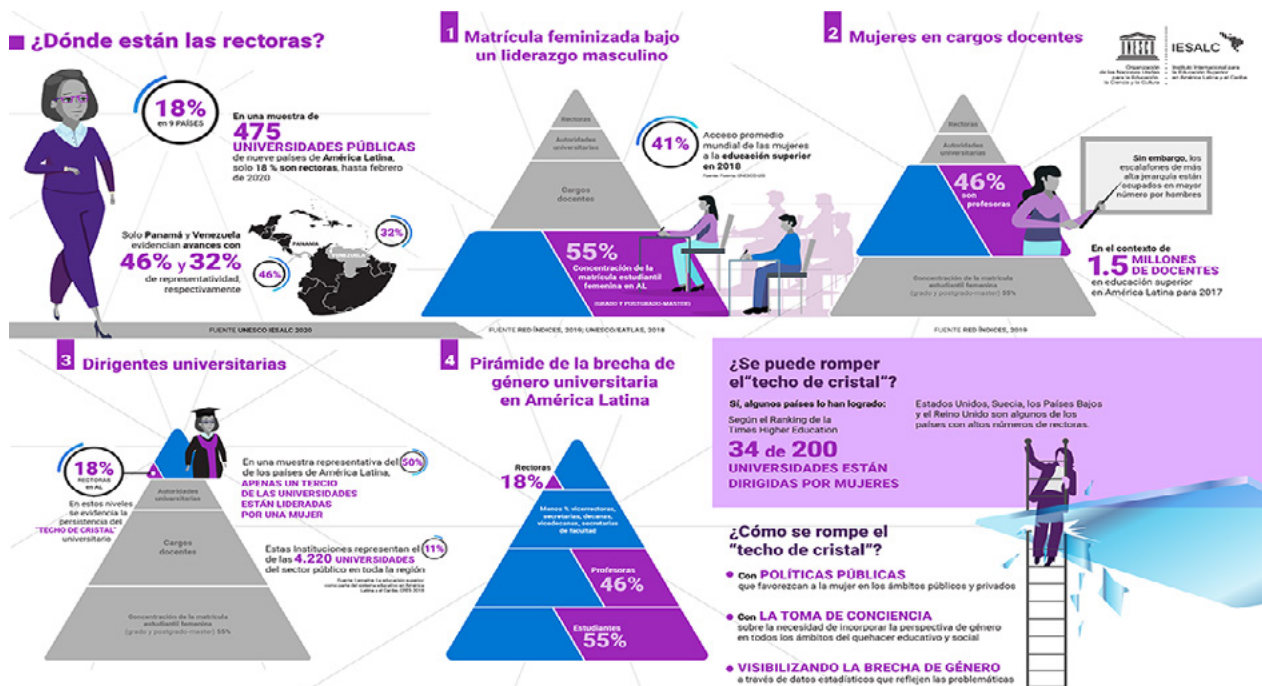
Fuente: Data US UNESCO (2018)

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (UNESCO IESALC, 2020) realizó un estudio que examinó 475 universidades en nueve países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela. Entre otros indicadores, se identificó una notable disparidad: aunque las mujeres representaban la mayoría de la población estudiantil, esto no se traducía en una proporción similar de lideresas femeninas en cargos de alta dirección dentro de las universidades. Este fenómeno revela una barrera estructural que limita el acceso de las mujeres a posiciones de liderazgo, a esta barrera se le conoce como "techo de cristal", que describe las limitaciones invisibles pero sistemáticas que enfrentan las mujeres para ascender a los niveles más altos de poder y toma de decisiones. Estas restricciones se derivan de prejuicios de género, estereotipos y dinámicas institucionales que perpetúan la desigualdad.

Como se muestra en la Figura N° 1, quedan establecidas las brechas de género en Latinoamérica: entre quienes ejercen la docencia y la investigación, las mujeres representan un 46% versus un 54% de los hombres; en rectorías las mujeres solo alcanzan un 18 % versus un 82 % para los hombres, aun cuando la matrícula estudiantil de las mujeres supera el 55 % a nivel regional y en Chile oscila entre el 51% y 52 %. De ello se puede inferir que la carrera docente está lejos de mostrar equidad. Aún más alta es la brecha en las autoridades directivas, donde la brecha alcanza la razón 1:5. Esto es decepcionante al momento de comparar con los discursos respecto a la equidad de género que presentan las autoridades universitarias y de gobierno. A la vez se abre un gran desafío, donde el primer obstáculo es visibilizar estas brechas de género.

El ranking Times Higher Education (2019) mostró que treinta y cuatro (34) de las primeras doscientas (200) universidades mundiales están dirigidas por mujeres, donde priman en países como Alemania, Australia, Canadá, Francia y España. (IESALC-UNESCO, 2020). Lo que echa por tierra los temores de algunos que, increíblemente, aún hoy ponen en duda las capacidades directivas de las mujeres.

Figura 2. ¿Dónde están las rectoras en América Latina?



Fuente: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (UNESCO IESALC, 2020)

Gobernanza Educativa y el enfoque de Género, aproximaciones teóricas-reflexivas

Cuando hablamos del término gobernanza se confunde de inmediato con gobernabilidad, ambos han sido estudiados con referencia a las instituciones educativas en las últimas tres décadas, donde gobernabilidad tiene como objeto de estudio a los gobiernos con sus diversos arquetipos y la complejidad de sus estructuras, en cambio, cuando se aborda la gobernanza educativa, los diferentes estudios lo construyen como un término multifactorial de una complejidad mayor e interrelacionar, con ello se infiere no sólo las teorías que los desarrollan, sino también, la evolución constante de este constructo, con ello desarrolla un paradigma donde las tensiones y complejidades de las relaciones interpersonales son el motor de estas estructuras, estudiar a los sujetos por sobre la mirada generalista entre este tipo de estudios con insumos cualitativos que aportarán la profundidad necesaria que hoy necesitan las sociedades, cuyos cambios constantes y dinámicos son uno de los desafíos más controversiales y menos estudiados.

Esta dinámica lleva a revelar ciertas problemáticas de la sociedad que no se pueden ignorar, uno de los aspectos de mayor relevancia en las últimas décadas, es el desarrollo

evolutivo de las demandas sociales, levantándose con fuerza la necesidad de un enfoque de derechos, que ubica a los derechos humanos en el centro de políticas y programas públicos, buscando que todas las personas, especialmente los más vulnerables y marginadas, accedan al disfrute pleno de sus derechos fundamentales. Este enfoque implica reconocer, proteger y promover dichos derechos, garantizando la igualdad, la no discriminación y la participación activa en la toma de decisiones respecto de sus vidas y, por tanto, también de la sociedad. Para ello se deben considerar las asimetrías culturales (Cárdenas, 2012), sociales, sociodemográficas, socioeconómicas, socioemocionales, de género y también de oportunidades.

De acuerdo con lo anterior, en este estudio se vislumbra como una de las necesidades más relevantes la implementación del enfoque de género en las instituciones de educación superior. Esto posibilitará avances en la democratización de los espacios de poder y de toma de decisiones, generando nuevas vías de distribución y una mejor comprensión de la participación equitativa e igualitaria para que así las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres para acceder y ejercer dicho poder a cabalidad. Se denota la necesidad de varios sectores societarios el término de la perpetuación de estereotipos y discriminación de género, promoviendo la diversidad en todas sus dimensiones, en busca de fortalecer y desarrollar prácticas en pos de la igualdad, equidad y libertad en todas sus expresiones (Andrés, et al, 2022; Suarez-Amaya, del Pino y Troncoso, 2024).

Una de las teorías que desarrollan y estudian estas relaciones es la de teoría de grupo de interés, donde se indaga cómo se distribuye entre las organizaciones y la forma que confluyen los intereses colectivos e individuales y la toma de decisiones es un punto neurálgico en este tipo de estudio (Valdés-Montecinos y Ganga-Contreras, 2021 y Burgos, Ganga-Contreras y Valdes-Montecinos, 2022), por ello es menester de este, revelar cómo los intereses de los movimientos feministas confluyen con la toma de decisiones estratégicas de las instituciones de educación superior.

El esquema de lucha de clases (Marx y Engels, 1848), las discusión de las clases dominantes (Spencer, 1912), la indagación de división de clases (Weber, 1922), y los problemas de desigualdad (Durkheim, 2001), son cuestiones que vuelven cíclicamente a ser temas de-

batidos, cuando la sociedad se manifiesta a través de sus reclamaciones, sus necesidades y sus nuevas demandas, por ello hoy cada una de las peticiones buscan lograr la llamada justicia social y en los particular la equidad de género. Si nos centramos en la pregunta ¿Por qué será importante influir en la toma de decisiones?, ésta se podrá abordar dependiendo del nivel organizacional, de los grupos o equipos involucrados y las personas que intervienen en ellos, se puede deducir, el interés personal de cada persona individuo debe ser suficiente para motivar, independiente de las relaciones o circunstancias externas, y de esa forma influir en las decisiones.

Como se puede observar a través de lo anteriormente expuesto hay un avance hacia la equidad de género en los cargos más cercanos a la toma de decisiones, no obstante, aún la brecha es significativa. La llamada segregación ocupacional, las brechas salariales son un tema predominante en las organizaciones educativas (Parella, 2003), “**la paradoja de la mujer chilena**”, especifica el desconocimiento entre las oportunidades para que las mujeres accedan a roles determinantes y de liderazgo, a pesar de capitalizar sus éxitos académicos (Montserrat y Saracostti, 2006) otra perspectiva de esta paradoja es la creencia acerca de las oportunidades igualitarias entre mujeres y hombres (Saracostti, 2006).

Esta contradicción y los cambios normativos en países latinoamericanos como Argentina y Chile han obligado a los establecimientos de educación superior a adaptarse a este nuevo contexto. Uno de los temas más importantes es la colaboración de las mujeres en todos los niveles organizativos, un área en la cual se resiste a los desafíos según Castillo (2020):

Hay fuertes tensiones en lo que son las identidades o cuestiones identitarias de género y hay una fuerte resistencia a lo que son los mandatos sociales. Hay fuerte resistencia de los individuos a los mandatos sociales y plantea que hay géneros a los que ella llama inteligibles que son los producidos por las normas sociales o socialmente instituidas y mantenidas y que se plantean como una comunidad de la persona entre su sexo, su género y su deseo. (p. 1)

Develando cómo estos conceptos evolucionan en las redes organizacionales considerando sus permanentes tensiones y la actual crisis socioeconómica que conviven con la dinámica y cambiante exigencia social, estas tensiones se ven acentuadas por la compleja

realidad con constantes retos educativos, como la mejora de los resultados de aprendizaje, la inclusión de la diversidad estudiantil, la adaptación de los cambios tecnológicos incorporados a los retos pedagógicos, la adaptación al mundo globalizado entre otros desafíos (Díaz-Gibson et. al, 2015).

Discusión

La información analizada muestra una persistente inequidad de género en los puestos de liderazgo de las universidades chilenas. A pesar de los avances alcanzados en los últimos años, con relación a la posición de las mujeres en los distintos ámbitos y espacios de la sociedad, se evidencia una notable brecha de género en los puestos de liderazgo de las universidades chilenas. Según datos del propio Ministerio de Educación, menos del veinte por ciento de las universidades en Chile tienen mujeres como rectoras. Esta situación revela una notable diferencia entre la creciente presencia femenina en el ámbito académico y su limitada representación en los niveles de toma de decisiones. Esta situación no es particular del país, sino que se repite en términos similares en el resto de Latinoamérica. Este desequilibrio evidencia una estructura de poder que, en lugar de adecuarse a las nuevas realidades educativas, sigue restringiendo el acceso de las mujeres a los cargos de mayor influencia.

Por otra parte, la literatura revisada y el análisis comparado nos presentan ejemplos a nivel internacional que demuestran la posibilidad de una mayor equidad de género en el liderazgo universitario es posible. En los países nórdicos, como Suecia, Finlandia y Noruega, se han implementado políticas efectivas que han permitido ir reduciendo la brecha en los puestos de rectoría llegando a un 30% (UNESCO IESALC, 2020, párr. 6), cabe destacar que, en estos países, las cuotas de género han sido una herramienta clave para ello. Además, programas de mentoría y desarrollo de liderazgo han facilitado que las mujeres puedan ascender en sus carreras académicas y ocupar roles de toma de decisiones.

Sin embargo, para que estas políticas de equidad de género tengan un impacto profundo en el sistema universitario, es esencial que interactúen de forma dialéctica con la sociedad en su conjunto. Los países nórdicos han tomado este camino, promoviendo la igualdad de género en distintos sectores, tales como la educación, el mercado laboral y la esfera

política. En Noruega, por ejemplo, las mujeres representan el 40% de los miembros en los consejos de administración de empresas que cotizan en la bolsa, gracias a un sistema de cuotas establecido en 2003 (FasterCapital, 2024, párr. 3). Este enfoque integral asegura que los avances dentro de las universidades estén respaldados por un contexto social que fomenta el liderazgo femenino y la participación equitativa en todos los ámbitos. La experiencia nórdica demuestra que un cambio real en el ámbito académico requiere un compromiso de la sociedad en su conjunto.

En Chile y Latinoamérica, como muestra la información analizada, a medida que se asciende en posiciones de poder y de toma de decisiones, la presencia de mujeres va disminuyendo significativamente, lo que sugiere la existencia de barreras que afectan a las mujeres y no así a los hombres, en su carrera profesional. No existe justificación para esta desigualdad a no ser las relaciones de poder instauradas por una sociedad patriarcal que ha relegado históricamente a las mujeres a labores de reproducción y cuidado, y que tiende a excluir las de la vida pública, como lo afirma Lamas (2013):

LA CULTURA marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. La lógica del género es una lógica de poder, de dominación. Esta lógica es, según Bourdieu, la forma paradigmática de violencia simbólica. (p. 345)

La sociedad actual, con sus roles de género que determinan, a la vez, modelos de familia, ha convertido la capacidad reproductora de las mujeres en una de esas barreras. Ser madres y cuidadoras principales en el ámbito familiar conlleva no solo el consumo de tiempo y energía, sino que también limita sus oportunidades de participar plenamente en el ámbito profesional. La carencia de una conciencia extendida sobre una corresponsabilidad parental real, por otra parte, genera una desigual distribución de tareas. La limitación de políticas de apoyo, como licencias parentales adecuadas y servicios de cuidado infantil accesibles, agrava dicha situación. Además, las mujeres enfrentan expectativas sociales y estereotipos de género que las presionan a priorizar las labores domésticas por sobre sus aspiraciones profesionales.

De lo anterior se puede derivar la existencia de poderosas condicionantes materiales y simbólicas que contribuyen a limitar la posibilidad de representación femenina en roles de liderazgo y toma de decisiones, perpetuando una brecha de género que es ajena a la experiencia de la mayoría de los hombres. Al mismo tiempo, se evidencia una feminización y masculinización de las carreras universitarias: por una parte, las mujeres, mayoritariamente, siguen ancladas en profesiones que tienen que ver con el cuidado y la reproducción (educación, salud, trabajo social, etc.), mientras que tienen escasa participación en las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por su sigla en inglés). El solo hecho de que esta realidad siga existiendo en pleno siglo XXI es evidencia de una academia que no ha sido capaz de sacudirse de estereotipos y formas de relación normalizadas, pero ajenas a una sociedad inclusiva y democrática.

La baja representación de las mujeres en los puestos de poder de las instituciones universitarias tiende a perpetuar una cultura dominada por relaciones e interacciones que reflejan y refuerzan el modelo patriarcal. Esta realidad se manifiesta tanto en el currículo explícito como en el oculto, moldeando las percepciones y actitudes de las nuevas generaciones de profesionales. La historia de los espacios universitarios demuestra cómo estas dinámicas afectan la calidad y equidad de la educación superior, con una evidente falta de enfoque de género en los programas académicos y una persistente reproducción de estereotipos. Esto no solo limita el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también perpetúa la inequidad de género en el ámbito profesional y académico.

Esta realidad de exclusión e incluso de violencia, en sus diversas formas, ha sido por muchos años socialmente negada o normalizada. Esta situación, evidenciada en las instituciones de educación superior, se puede evaluar como de máxima gravedad al comprender que en estas aulas miles de estudiantes no solo se preparan para obtener sus títulos profesionales, sino que dichos profesionales, sobre todo, se forman, o deforman, para aportar en la construcción del futuro de la sociedad.

A la luz de lo señalado, se hace evidente, la necesidad de implementar políticas que promuevan el enfoque de género en todos los niveles de la educación superior. No se trata sólo de facilitar el acceso de las mujeres, sino también asegurar que puedan permanecer

y avanzar en entornos educativos seguros, libres de acoso y discriminación, y que fomenten el desarrollo de sus intereses y capacidades académicas. Llevar esta equidad hasta las máximas autoridades universitarias, no es solo un tema de justicia, sino que sienta las bases para una comprensión más amplia y democrática de la sociedad. Solo así se crearán los espacios necesarios para construir un futuro inclusivo, libre de los sesgos de un género dominante y acorde con los principios de igualdad y respeto a la diversidad.

Es imperativo transitar de la declaración de intenciones a la acción afirmativa, estableciendo cuotas de género temporales en los consejos superiores y programas de mentorazgo obligatorio para académicas de alto potencial.

Referencias

- Amaya, WS., Peña, R. del P. ., y Ahúes, ET.** (2024). Institucionalización Desde La Perspectiva De Género: Balance de Políticas e Iniciativas en las Universidades Chilenas. *Experiencias*, 20 (40), 107–117. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.1270>
- Andrés, M.; Belaieff, C.; Ardisson, T.** (2022). La violencia laboral en Chile en el marco del convenio 190 de la OIT. *Grow género y trabajo*. Chile: Friedrich-EbertStiftung,. Disponible en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/19883.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo.** (2021). El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: ¿Cómo puede la tecnología facilitar la recuperación? Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-del-trabajo-en-america-latina-y-el-caribe-como-puede-la-tecnologia-facilitar-la>
- Barrientos, F. y Hess, A.** (2016). La diversidad de género en los directorios chilenos (Working papers 6.2016). Recuperado de <http://centrogobiernocorporativo.uc.cl/Ver-documento/265-La-diversidadde-genero-en-los-directorios-chilenos.html>
- Biblioteca del Congreso Nacional** (2021). Asesoría técnica parlamentaria: Participación de la mujer en las rectorías de las universidades latinoamericanas, confeccionado por Cifuentes P, N° SUP 130456

- Burgos, A., Ganga-Contreras, F., y Valdes-Montecinos, M.** (2022). Grupos de interés en la educación superior a distancia. *INTERCIENCIA*, 47(12), 543-549.
- Caravaca, M.** (2018). La interculturalidad crítica como herramienta pedagógica de deconstrucción de la sociedad patriarcal. ISBN 978-987-3619-39-7. <http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/50575>
- Castillo, J.** (2020). Gobernanza universitaria y género.VIII Congreso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria. Extraído el 01 de Abril 2024 de [Gobernanza universitaria y género.VIII Congreso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria](http://gobernanzauniversitaria.org) (usta.edu.co)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).** (2022). *La transformación de la educación para la sostenibilidad y la inclusión en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/>
- UNCTAD** (2021). Informe sobre la economía digital 2021: Transformación digital en un mundo pospandemia. Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/der2021_es_o.pdf
- CUECH.** (2022). Tendencias de brechas en las 18 universidades del CUECH: Resumen ejecutivo. https://genero.uestatales.cl/wp-content/uploads/2022/08/INFORME-EJECUTIVO.-BRECHAS-ETHOS_CUECH.pdf
- CRUCH.** (2022) Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Modelo caleidoscópico.. Disponible en: <https://www.consejoderectores.cl/publicaciones/libros/>
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Carrillo Álvarez, E., y Cortada Pujol, M.** (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2015, Núm. 26.
- De Fina, D. y Figueroa, F.** (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, (11), 51-72.

- Del Pino, S., Vallejos R., Améstica-Rivas, L., y Cornejo-Saavedra, E.** (2018). Presencia de las mujeres en la alta gestión universitaria. Las universidades públicas en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 176-198. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1633>
- FasterCapital.** (2024, 3 de junio). *Igualdad de género: Rompiendo barreras, modelo nórdico e igualdad de género.* <https://fastercapital.com/es/contenido/Igualdad-de-genero--Rompiendo-barreras--modelo-nordico-e-igualdad-de-genero.html>
- Guil, A.** (2014). Techos de cristal blindado. *INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 129-134.
- Guzmán, D.** (2021). Brechas de género en la educación superior en Chile y su impacto en la segregación laboral. una revisión sistemática de la literatura. *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 47–67. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v8i1.13650>
- Hiner, H. y Dietz, A.**(2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis. Revista Latinoamericana*, (59).
- IESALC-UNESCO** (2020) Dónde están las rectoras universitarias en América Latina. Disponible en: <http://bcn.cl/2ehb7>
- Lamas, M.** (2009). El enfoque de género en políticas públicas. *DFensor*, (8), 28-33. https://piensadh.cdhcm.org.mx/images/publicaciones/revista_dfensor/Dfensor_2009/re0908-dfensor.pdf
- Lamas, M.** (2013). El Género. *La construcción social de la diferencia sexual.* PUEG.
- Lerner, G.** (1986). *The Creation of Patriarchy.* Oxford University Press.
- Lorenzo, M., Sola, T. y Cáceres, M.** (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educación y Educadores*, 10(2), 177-194
- Luque-Martínez, T.; Faraoni, N.; Doña-Toledo, L.** (2020). Los rankings académicos y la distribución por género de las universidades. *Revista Española de Documentación Científica*, 43 (2), e261. <https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/1196>

- MINEDUC.** (2024). *Brechas de Género en Educación Superior 2023*. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2024/03/Brechas_genero_2023_SIES.pdf
- Miranda, F. y Henríquez, M.** (2021). Movimiento feminista chileno y violencias de género. Claves de lectura para entender la acción colectiva en el tiempo presente. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 7(2), 46-63. <https://doi.org/10.29035/pai.7.2.46>
- Montserrat, S. y Saracostti, M.** (2006) *The Successful Women of Chile*. In: Punnett, Betty Jane et al. *Successful professional women of the Americas: from polar winds to tropical breezes*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar.
- Moreno, J.** (2018). *Interrelación entre la identidad comunitaria y la identidad del sujeto, desde la educación como espacio de internalización y concientización*. Universidad Santo Tomás. (Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás)
- Nicolás, M., López, M., Cortés, R.** (2008). *La segregación ocupacional entre hombres y mujeres: teorías explicativas y análisis de su evolución reciente en España*. http://proyectosocial.unizar.es/n13/N13_03.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU,** 2017). *Declaración universal de los derechos humanos*, publicada por las Naciones Unidas, en Nueva York, ISBN: 9978-92-1-300273-5. [UDHR-2017-text-S-compressed.pdf \(acnudh.org\)](https://www.unhcr.org/refugees/files/UDHR-2017-text-S-compressed.pdf)
- Parella, S.** (2003) *Repensando la participación de las mujeres en el desarrollo desde una perspectiva de género*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología, Paper 69.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.** (2021). *Atrapados en alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/latin-america/comunicados-de-prensa/atrapados-alta-desigualdad-y-bajo-crecimiento-en-america-latina-y-el-caribe>
- Saracostti, M.** (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*, (25), 243-259.

- SIES.** (2021). Brechas de género en educación superior 2020, 1–14. https://bibliotecadigital.MINEDUC.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16821/Brechas%20Género%20EdSup_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Suarez-Amaya, W., Peña, R. del P., y Toro, E.** (2024). Institucionalización Desde La Perspectiva De Género: Balance De Políticas E Iniciativas En Las Universidades Chilenas. *Experiencias*, 20 (40), 107–117. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.1270>
- Tomás, M. y Duran, M.** (2009). El género y la participación en algunos órganos de gobierno en la universidad. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1), 151-163. Disponible en: <http://bcn.cl/2eh8j>
- Triana, B. y Rodrigo, M.** (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Journal for the Study of Education and Development*, 8(31-32), 157-171.
- UNESCO-IESALC.** (2020, 7 de marzo). ¿Dónde están las rectoras universitarias en América Latina? Datos de la UNESCO IESALC revelan que solo el 18% de las universidades de la región tiene a mujeres como rectoras. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/donde-estan-las-rectoras-universitarias-en-america-latina-datos-de-unesco-iesalc-revelan-que-solo-el-18-de-las-universidades-de-la-region-tiene-a-mujeres-como-rectoras-2/>
- Valdés-Montecinos, M. y Ganga-Contreras, F.** (2021) Gobernanza universitaria: Aproximaciones teóricas de los grupos de interés en Instituciones de Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(3), 441-459.
- Zarazua, J.** (2024). Feminismo sin fronteras: Retos y avances para los derechos de las mujeres en América. *La Costilla Rota*. Recuperado de <https://lacostillarota.com/2024/10/11/feminismo-sin-fronteras-retos-y-avances-para-los-derechos-de-las-mujeres-en-america/>
- Zuluaga, D. y Moncayo, B.** (2014). Perspectivas del liderazgo educativo: Mujeres académicas en la administración. *Suma de Negocios*, 5(11), 86-95

CONCLUSIONES DEL LIBRO

El análisis presentado en *Diversidad Inclusiva Educativa ¿Cómo transformar el aprendizaje para la equidad?* revela la importancia de la inclusión educativa como una herramienta clave para reducir desigualdades sociales y promover el bienestar de los grupos más vulnerables. A lo largo de los capítulos, se ha demostrado que las barreras para acceder a una educación de calidad no son meramente estructurales, sino que están profundamente arraigadas en dinámicas históricas, culturales y de género que limitan el desarrollo personal y colectivo de quienes se encuentran al margen del sistema educativo tradicional.

Uno de los principales hallazgos es que las desigualdades de género, especialmente en el ámbito educativo, siguen siendo una realidad que afecta de manera desproporcionada a las mujeres, particularmente en comunidades indígenas, rurales y marginalizadas. A pesar de los avances logrados, el acceso de las mujeres a la educación superior y su permanencia en carreras científicas y técnicas aún se ven obstaculizados por estereotipos de género y barreras estructurales que demandan la implementación de políticas públicas más efectivas y con perspectiva de género.

Asimismo, la obra destaca la necesidad de innovar en los enfoques pedagógicos para promover la inclusión. La educación artística, digital y comunitaria, expuesta en la segunda parte del libro, se presenta como una vía prometedora para transformar los entornos de aprendizaje y garantizar que ningún estudiante quede excluido. La implementación de tecnologías educativas en zonas rurales y la promoción de la educación intercultural son acciones que deben consolidarse y expandirse para alcanzar una inclusión educativa plena.

Por otra parte, los estudios de caso sobre maternidad y carrera científica, así como sobre la representación de género en las máximas autoridades universitarias, reafirman la urgencia de adoptar medidas institucionales que promuevan la equidad de género en todas las esferas de la educación. La educación inclusiva debe ir más allá de una simple adaptación curricular; debe comprometerse a cambiar las estructuras que perpetúan las desigualdades

y a fomentar un entorno donde todas las personas, independientemente de su género, origen o condición, puedan prosperar.

En conclusión, este libro no solo proporciona un diagnóstico detallado de los desafíos de la inclusión educativa en América Latina, sino que también ofrece propuestas concretas para superarlos. El camino hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere de un esfuerzo conjunto entre gobiernos, instituciones educativas, organizaciones sociales y la comunidad en general. Solo así se podrá garantizar que la educación sea un derecho accesible y equitativo para todos y todas.

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas que contribuyeron con su valioso tiempo, conocimiento y lectura crítica a la realización de este texto. Su aporte ha sido indispensable. En particular, extendemos nuestra gratitud a:

Alejandro Hernández Morales

Lizbeth Sánchez Santander

Fernando Pérez Minor

Hugo Santiago Arias

Esthela Marisol Camacho

CURRÍCULUM VITAE DE LOS AUTORES

ANA ARÁN SÁNCHEZ

ORCID: 0000-0001-7149-3461

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en psicopedagogía por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), y doctora en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID). Catedrática e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, en Saucillo, Chihuahua. Sus líneas de investigación y generación de conocimiento son la enseñanza y aprendizaje del inglés y mujeres indígenas en educación superior.

Correo: ana.aran.sanchez@gmail.com

ARIADNA HERNÁNDEZ RIVERA

ORCID: 0000-0003-2377-145

<https://orcid.org/0000-0003-2377-145X>

Especialista en Economía, Finanzas y Educación Financiera. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 1 de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Autora de libros, capítulos de libro, así como artículos científicos, arbitrados, de divulgación, columnista y articulista. Conductora titular de programas de radio y televisión enfocados a la divulgación de la ciencia. Consultora Senior de diversas firmas nacionales e internacionales. Se desempeñó como asesora en materia económica-financiera de ejecutivos estatales, secretarios de estado, entre otras responsabilidades que tuvo en gobiernos subnacionales en México. Becada por el Departamento de Estado del Gobierno de Estados Unidos como mexicana líder. Ha participado en Asociaciones Civiles con cargos de liderazgo, actualmente es Presidenta de la Asociación Mundial de Economistas; Presidenta de la Asociación Mexicana de Especialistas en Educación Financiera, Vicepresidenta de la Federación de Colegios de Economistas de la República Mexicana, Presidenta de la Asociación Mujeres Solidarias que Generan Cambios e Integrante de la Asociación Mundial de Economistas.

Correo: aryshriviera@gmail.com; ariadna.hernandezr@correo.buap.mx

Página web: www.ariadnahernandezrivera.com

ANDRÉS LEAÑO

ORCID: 0000-0002-3736-0398

Trabajador Social y Administrador de empresas (Colombia), Especialista en Pedagogía para el Aprendizaje Autónomo (Colombia), Magíster en Políticas de Desarrollo (Argentina), Magíster en Intervención Social y Comunitaria (España). Docente e investigador UIS y UNIPAZ.

Correo: jorge.leano@unipaz.edu.co

DANIELA PALMA PATIÑO

ORCID: 0000-0001-7227-5159

Antropóloga mexicana que desarrolla proyectos de investigación para instituciones públicas y privadas de forma independiente. En los últimos años ha trabajado en la categorización del “trabajo antropológico a destajo” y los debates desde la antropología como acontecimiento narrativo en la región náhuatl de San Sebastián Tlacotepec (Puebla, México). Su trabajo etnográfico reflexivo aborda las problemáticas del “conocimiento campesino” en contextos de extractivismo epistémico y energético.

Correo: danpalpat@gmail.com; daniela.palma@enst.edu.mx

FERNANDO PAÚL PULGARÍN CHIRIBOGA

ORCID: 0009-0001-4087-172

<https://orcid.org/0009-0001-4087-172>

Doctor en Economía Social Solidaria por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Mex). Maestro en Gestión del Talento Humano por la Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecu). Maestro en Administración de Empresas por la Universidad Politécnica Salesiana (Ecu). Licenciado en Finanzas por la Universidad Estatal de Cuenca (Ecu). Especialista en Economía Popular y Solidaria por la Cooperativa de Ahorro Jardín Azuayo (Ecu). Docente del Instituto Superior Tecnológico en Economía Popular Solidaria (Ecu). Director de Impulso de la Economía Solidaria en la Cooperativa de Ahorro Jardín Azuayo (Ecu).

Correos: f.pulgarin@isteps.edu.ec; f.pulgarin@jardinazuayo.fin.ec;
fernando.pulgarin.ch@gmail.com

GUILLERMO LÓPEZ VARELA

ORCID: 0000-0002-7001-9271

Profesor investigador de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Doctor en Sociología por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego” de la BUAP. Trabaja temas relacionados con la cultura alimenticia y la educación intercultural entre pueblos y comunidades hablantes de lenguas originarias.

Correo: guillermo.libroe@gmail.com

MARCELA IBARRA MATEOS

Investigadora independiente, formadora y facilitadora en procesos pedagógicos participativos de economía social y solidaria. Es doctora en Estudios Científico-Sociales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Desde 1998 es profesora de la Universidad Iberoamericana Puebla, donde también ha sido directora del Laboratorio de Innovación Económica y Social (LAINES); coordinadora de la Maestría en Comunicación y Cambio Social; coordinadora del Campo Estratégico en Pobreza y Exclusión del Sistema Universitario Jesuita; así como fundadora y coordinadora del Programa de Estudios sobre Migración. Actualmente forma parte del colectivo Raíces que nos Unen, que desde 2005 trabaja en comunidades transnacionales de migrantes, así como de la Red (ESS) Cosoali —Red de Economía Social y Solidaria Construyendo Soberanía Alimentaria— en la región Puebla-Tlaxcala, México. Colabora con REDES A.C. y Rhizomática en temas de sostenibilidad para colectivos de comunicación comunitaria. Asimismo, formó parte de la Red Comparte, que acompaña a obras sociales de la Compañía de Jesús, y del Grupo de Trabajo para la región latinoamericana y caribeña “The Future of Work: Laudato Si”. Participa en diversas redes vinculadas a la formación, acompañamiento e impulso de la economía social y solidaria, entre ellas: la Red para el Currículum Global de la Economía Social y Solidaria, el Foro Social Mundial, el Foro Global de la Economía Social (GSEF) y el Foro Mundial de Economías Transformadoras. También forma parte de la Escuela de Educación Popular Sentipensando caminos y de la Escuela de Educación Feminista Comunitaria y Popular. Ha dirigido y participado en diversos proyectos de investigación e incidencia vinculados con acciones colectivas, economía social y solidaria, economías alternativas, migraciones, economías feministas y trabajo de cuidados. Cuenta con diversas publicaciones sobre estos temas. Fue secretaria de Bienestar del Gobierno Municipal de Puebla entre octubre de 2018 y marzo de 2020, donde impulsó programas de economía social y solidaria, así como iniciativas participativas con enfoque de género.

Correo: marceiba@yahoo.com

MARIANA MARÍN IBARRA

ORCID: 0000-0002-0599-4732

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestra y Licenciada en Historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Actualmente es responsable del Área Académica y de Investigación de la Dirección Institucional de Igualdad de Género de la BUAP. Pertenece al padrón de investigadores SNI nivel 1. En coautoría con Gloria A. Tirado Villegas y Elva Rivera Gómez coordinó el libro “Ausencias en Clío. Género e historia en México (siglos XVII-XX)”, Universidad Santiago de Cali, 2022. Líneas de investigación: historia con perspectiva de género, educación y espacios de reclusión.

Correo: clasedeetica@hotmail.com

MARILYN BELTRÁN-MANCILLA

ORCID: 0009-0009-4042-8275

Licenciada en Educación y Educadora de Párvulo. Asistente de investigación en proyectos UTA Mayor y en IESED-ENLACE de la Universidad de Tarapacá, Chile.

Correo: marilyn.beltrano@gmail.com

MELISSA ISAALY MENDOZA BERNABE

ORCID: 0009-0006-9097-2939

Estudiante del Doctorado en Investigación Interdisciplinaria con Orientación en Estudios Sociales en la UAdeC. Tiene una Maestría en Artes Inter y Transdisciplinaria por la BUAP, una Maestría en Educación y Desarrollo Humano por la UPAEP y es Licenciada en Música con terminal en Educación Musical por la BUAP. Trabaja en la Preparatoria IBERO Puebla como jefa de Formación Artística y Cultural. Sus líneas de trabajo incluyen proyectos interdisciplinarios desde el arte, la formación del artista docente, la interioridad y la educación artística, así como la relación entre las artes y los adultos mayores.

Correo: melissa.mendoza@iberopuebla.mx

MICHEL VALDÉS-MONTECINOS

ORCID: 0000-0002-1491-9312

Doctor en Política y Gestión Educativa, Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa, Licenciado en Educación. Académico e investigador en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, Chile. Investigador en IESED-Chile.

Correo: mvaldesm@academicos.uta.cl

NANCY ELIZABETH WENCE PARTIDA

Licenciada en Antropología; Maestra en Ciencias Antropológicas y Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana; y Doctora en Antropología de Orientación Pública por la Universidad Autónoma de Madrid. Es investigadora en el INECOL A. C. - CEIBAAS. Sus líneas de investigación giran en torno a las relaciones de género con el enfoque intercultural, metodología feminista, cuidados y educación superior intercultural.

Correo: wenceazul@gmail.com

NELSON ALEXANDER FRANCO

ORCID: 0009-0006-6123-8217

Psicólogo, Especialista en familia, Magister en Desarrollo Rural, Docente e investigador UNIPAZ.

Correo: nelson.franco@unipaz.edu.co

RENÉ PALACIOS GARITA

ORCID: 0000-0001-7658-0441

Abogado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Economista por la Universidad Iberoamericana Puebla. Maestro en Análisis Económico del Derecho por el UIIOG/Universidad Complutense de Madrid, Maestro en Administración Pública por el INAP, Doctor en Ciencias Políticas y de la Administración y Relaciones Internacionales por la Universidad Complutense de Madrid, Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales otorgado por la SEP y candidato a Doctor en Derecho por la Facultad de Derecho de la UNAM.

Correo: soyrene@comunidad.unam.mx

RICARDO GALAZ-MORALES

Magíster en Educación y Cultura, Licenciado en Educación, Abogado y Licenciado en Ciencias Jurídicas.

Correo: galricardo@gmail.com

 INSTITUTO SUPERIOR
TECNOLÓGICO DE LA
ECONOMÍA SOCIAL,
POPULAR Y SOLIDARIA

BUAP



ISBN: 978-9942-609-77-9

