

CULTURA Y COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Análisis aplicados en el ámbito educativo

CULTURA Y COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Análisis aplicados en el ámbito educativo

Coordinadoras Josefina Rodríguez González
María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández



Índice

Agradecimientos especiales	9
Prólogo	11
<i>Josefina Rodríguez González, María del Refugio Magallanes Delgado y Norma Gutiérrez Hernández</i>	
Competencias digitales docentes: una revisión de literatura	15
<i>Lizeth Rodríguez González, Nydia Leticia Olvera Castillo y Josefina Rodríguez González</i>	
Las competencias digitales docentes. Un estudio en profesionales de la educación	29
<i>Josefina Rodríguez González, María del Refugio Magallanes Delgado y Norma Gutiérrez Hernández</i>	
Educación bilingüe-bicultural de jóvenes sordos con ayuda del vocabulario básico del español y la lengua de señas mexicana	43
<i>María Teresa Moreno Burgos</i>	
Retos y oportunidades para los sistemas educativos de California y Baja California en la inclusión de estudiantes transnacionales	57
<i>José Candelario Osuna García y Jocelyne Rabelo Ramírez</i>	

D.R. © 2020 Josefina Rodríguez González, María del Refugio Magallanes Delgado
y Norma Gutiérrez Hernández

Primera edición, 2020.

Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”
Jardín Juárez 147, Centro Histórico, C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas.

ISBN: 978-607-8627-18-9

Arlequín Editorial y Servicios, S.A. de C.V. / Editorial Página Seis, S.A. de C.V.
Teotihuacan 345, Ciudad del Sol, C.P. 45050, Zapopan, Jalisco.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

La inclusión de los y las estudiantes indígenas en la educación superior en contextos multiculturales: ¿realidad o utopía? El caso de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca <i>Wilfrido Miguel Hernández</i>	77
Las políticas educativas en comunidades indígenas de México <i>Cynthia Ivett Campos Ramos y César Soto Aguirre</i>	91
Semblanzas curriculares	109

AGRADECIMIENTOS ESPECIALES

El programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” hace un agradecimiento especial a las siguientes instituciones por apoyo otorgado para la realización de la presente obra:

CONSEJO ZACATECANO DE CIENCIA,
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (COZCYT)

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS
Unidad Académica de Docencia Superior
Universidad Autónoma de Zacatecas

CUERPO ACADÉMICO EN CONSOLIDACIÓN
«Farmacología biomedicina molecular» (UAZ-CA 175)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
Instituto de Ciencias Educativas
Facultad de Psicología

Prólogo

Cultura y comunicación en la Sociedad de la Información. Análisis aplicados en el ámbito educativo integra trabajos empíricos y temáticos que se acercan a la reflexión de problemáticas educativas que surgen en el marco de la globalización, los avances tecnológicos e impactos que están generando en la cultura, desde la visión de los actores centrales: docentes y alumnos, aplicados en diversos contextos escolares, con la colaboración de investigadores de distintas universidades en México.

El primer trabajo realizado por Lizeth Rodríguez González, Nydia Leticia Olvera Castillo y Josefina Rodríguez González, titulado «Competencias digitales docentes: una revisión de literatura», es una exploración bibliográfica que permite a las y los interesados en el tema, conocer las concepciones que se han construido del concepto, las vertientes de investigación y los proyectos que dan paso a la formulación de los indicadores de las competencias digitales como el marco de acción que guía en la actualidad la evaluación de este tipo de habilidades. Aunado a lo anterior, el estudio muestra diversas metodologías e instrumentos que han sido empleados para su análisis y evaluación en el campo educativo.

Como complemento al tema anterior, la investigación empírica de Josefina Rodríguez González, María del Refugio Magallanes Delgado y Norma Gutiérrez Hernández, denominada «Las competencias digitales docentes. Un estudio en profesionales de la educación», se enfoca en la autopercepción y el nivel de competencias digitales que posee un grupo de estudiantes de nivel maestría, los cuales, se desempeñan como docentes de educación básica, media superior y superior en el estado de Zacatecas. Este estudio se fundamenta en el Marco de Competencia Digital Docente, retomando los descriptores de la propuesta DIGICOM 2.0 en sus cinco áreas de conocimiento, proporcionando un referente a los interesados en el tema para cono-

cer los aspectos centrales que enmarca la aplicación de las TIC dentro del proceso educativo.

Desde una mirada socioantropológica el estudio de María Teresa Moreno Burgos, «Educación bilingüe-bicultural de jóvenes sordos con ayuda del vocabulario básico del español y la lengua de señas mexicana», comparte los avances de un proyecto de intervención enfocado a la enseñanza-aprendizaje del español escrito como segunda lengua, con ayuda de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) a dos jóvenes sordos profundos bilaterales prelocutivos. Al mismo tiempo, esta investigación muestra las carencias que prevalecen en las instituciones educativas, al no contar con personal capacitado, material didáctico y ausencias en los planes y programas de estudios para atender a este sector de la población.

En el contexto de la globalización y la migración, el trabajo de José Candelario Osuna García y Jocelyne Rabelo Ramírez titulado «Retos y oportunidades para los sistemas educativos de California y Baja California en la inclusión de estudiantes transnacionales», ofrece un panorama de la situación actual que viven los estudiantes transnacionales y los retos que enfrentan los sistemas educativos de California y Baja California en el espacio binacional y la cooperación transfronteriza en la región Tijuana-San Diego. Los autores concluyen que la integración académica y sociocultural de los estudiantes transnacionales, no es un tema prioritario en las agendas de los gobiernos de México y Estados Unidos, prevaleciendo una visión doméstica, donde las instituciones tienen que sortear de manera interna los problemas que conlleva el ingreso a las aulas de estudiantes transnacionales y binacionales, a lo que suma las barreras administrativas pedagógicas y culturales, factores que han condicionado los procesos de adaptación, inclusión y aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, el capítulo «La inclusión de los y las estudiantes indígenas en la educación superior en contextos multiculturales: ¿realidad o utopía? El caso de la Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca» de Wilfrido Miguel Hernández, pone en discusión el panorama, las políticas y planes de acciones que realiza la UABJO para la inclusión de estudiantes indígenas, analizando las trayectorias escolares de seis estudiantes de las Licenciaturas en Administración, Derecho, Contaduría y Químico Farmacéutico Biólogo, complementan-

do el enfoque con entrevistas. Los resultados muestran los obstáculos académicos, administrativos y familiares que deben sortear este sector estudiantil, durante el trayecto para concluir los estudios universitarios, haciendo énfasis en el papel que tienen la universidad en impulsar políticas para la inclusión de minorías, la promoción del respeto, tolerancia y reconocimiento de los pueblos indígenas.

El tema anterior se complementa con la investigación histórica que realizan Cynthia Ivett Campos Ramos y César Soto Aguirre, titulada «Las políticas educativas en comunidades indígenas de México», donde se analizan tres periodos relevantes en la política educativa realizada en las comunidades indígenas: la castellanización de 1920 a 1940; la Bilingüe Bicultural que da inicio en 1940 y concluye en 1946 y; la Intercultural Bilingüe, surgida a mediados de la década de los noventa del siglo pasado al 2018. Este recorrido hace visible que la política nacional no ha logrado la expectativa planteada de integrar la diversidad y pluralidad de la cultura indígena en los proyectos y programas de educación emprendidos por los distintos gobiernos, mostrando la necesidad que las reformas y planes de estudio, se construyan acorde a los requerimientos de las comunidades indígenas.

Agradecemos a todos los autores y autoras que participaron en la realización de la presente obra. A las y los lectores les dejamos en sus manos este texto esperando que las reflexiones realizadas contribuyan a la discusión de las problemáticas educativas en la sociedad de la información.

Josefina Rodríguez González
María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández

Docentes-Investigadoras
Maestría en Educación y Desarrollo
Profesional Docente
Universidad Autónoma de Zacatecas

Competencias digitales docentes: una revisión de literatura

Lizeth Rodríguez González
Nydia Leticia Olvera Castillo
Josefina Rodríguez González

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han dado origen a un paradigma de enseñanza que demanda una dinámica distinta; el docente tiene que reorientar su práctica académica e incorporar herramientas tecnológicas, por lo que se vuelve indispensable el desarrollo de competencias digitales docentes que tienen como fundamento la sociedad del conocimiento, las demandas laborales, la globalización y la cualificación profesional. En este apartado, se tiene como objetivo describir las vertientes de investigación desde las cuales se han analizado las competencias digitales docentes, tratando de integrar los distintos enfoques, niveles, metodologías e instrumentos que se han utilizado para su análisis.

Introducción

En la denominada sociedad de la información, los avances y cambios en las diferentes áreas de la humanidad, han sido generados gracias a la intervención de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic), siendo la educación una de las áreas principales en donde la tecnología ha permitido la transformación de los diferentes procesos y niveles de formación, facilitando la creación de profesionales capaces de desarrollarse con éxito en las necesidades de la actual sociedad. En función de esto, los docentes de los diferentes niveles educativos se han visto en la necesidad de prepararse para desarrollar habilidades y competencias digitales que permitan generar ambientes de aprendizaje que ayuden a la generación del conocimiento. Considerando

que «se requiere de docentes capaces de utilizar las TIC en el aula para fomentar el interés del alumno y propiciar un aprendizaje significativo» (Mortis, Valdés, Angulo, García & Cuevas, 2013, p.138).

La finalidad de este apartado, es presentar de forma sintética las distintas conceptualizaciones, investigaciones, proyectos, instrumentos y metodologías que se consideraron para construir un panorama general sobre la literatura existente en relación a las competencias digitales docentes. La información que aquí se presenta, se ordenó a partir de dos tendencias temáticas: Competencias digitales docentes y Tendencias metodológicas en competencias digitales docentes.

Se realizó una revisión y el análisis documental de textos de la literatura relevante sobre la problemática en cuestión. La búsqueda selectiva se llevó a cabo a partir de dos conceptos clave: competencias digitales y competencias digitales docentes, el acopio de información se efectuó en bibliotecas públicas, repositorios de bases de datos académicas, así como en buscadores de Internet. De esta forma, se consideraron para la construcción del apartado: artículos de revistas científicas, libros, ponencias y tesis que se relacionaran estrechamente con este ámbito del conocimiento.

La búsqueda bibliográfica se basó principalmente en trabajos escritos en español, por lo que destaca la producción de investigaciones en este idioma, dentro de los estudios analizados, predominan los publicados en países como: España, Chile, Uruguay, Colombia, Venezuela, Costa Rica, Perú y México, país desde donde se realiza la presente reflexión.

1. Competencias digitales docentes

El tema de las competencias digitales en el ámbito educativo Internacional y Nacional, ha cobrado relevancia en los últimos años. Diversos estudios centran su interés en analizar las competencias digitales docentes, considerando que los jóvenes estudiantes del siglo XXI pertenecen a una nueva era en la que deben contar con las capacidades necesarias para aprender en la sociedad del conocimiento, lo que implica que los docentes sean capaces de utilizar las Tecno-

logías de la Información y la Comunicación (TIC) para propiciar un aprendizaje significativo, mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, fomentar el interés del alumno y proveer el desarrollo de competencias digitales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que el nuevo rol del docente implica «fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo» (UNESCO, 2008, p.7).

Desde finales del siglo XX se originó el desarrollo de las competencias digitales. Para 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), lanzaron el proyecto titulado Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo), «fue la primera iniciativa en este sentido, con el triple propósito de: a) crear un marco conceptual para la identificación de las competencias clave, b) fortalecer los sistemas de evaluación internacional y c) ayudar a definir los objetivos globales para los sistemas educativos y la formación permanente» (Pérez & Rodríguez, 2016, pp. 401-402).

En el 2008a, ante la necesidad de establecer las competencias docentes, la UNESCO, el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile y el Centro de Educación y Tecnología de Chile, impulsan el libro «Estándares TIC para la formación inicial docente, una propuesta en el contexto chileno», en el cual se presenta un análisis pormenorizado de la construcción de los Estándares y Competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación para la formación que los futuros docentes requieren en una sociedad que ha incorporado la cultura digital así como la vinculación con la necesidad de establecer las competencias docentes en ese campo del saber.

La Pontificia Universidad Javeriana de Cali y la UNESCO (2016), presentaron una propuesta de formación basada en Competencias y Estándares TIC desde la dimensión pedagógica, fundamentada en el diálogo permanente entre experiencias de investigación y formación docente, alrededor del uso reflexivo de las tic. Misma que pretende ser un referente de formación para el mejoramiento de la calidad educativa que en la actualidad debe poseer un docente para enfrentar el desafío de enseñar en una sociedad de la información y

el conocimiento, desde un abordaje de niveles de apropiación de las TIC y sus usos educativos.

En el 2012 nace el proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente, elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), organismo perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España, con el objetivo de especificar la competencia digital mediante descriptores fundamentados en «términos de conocimientos, capacidades y actitudes, convirtiéndose en una herramienta clave para detectar necesidades formativas del profesorado en materia de Competencia Digital Docente, así como para acreditar dicha competencia a través del Portafolio de la Competencia Digital Docente, es un marco de referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado. En octubre de 2017, se publicó la última actualización de este Marco Común, adaptación del Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano v2.1 (DigComp) y del Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu). Estas competencias digitales se definen como competencias que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI para la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo (INTEF, 2017).

Existen estudios que han analizado la formación de competencias digitales que deben tener los futuros docentes y los propios docentes en activo que cursan un posgrado enfocado a la pedagogía o a la educación (Esteve, 2015; Carrasco, Sánchez & Carro, 2015). En ellos se explora la competencia digital del estudiante de educación a partir de su autopercepción y de su desempeño, se analizan diferentes concepciones y modelos relativos a la competencia digital, las estrategias e instrumentos para su desarrollo y evaluación, se formulan propuestas formativas se describen una serie de directrices para el diseño de nuevas estrategias formativas e instrumentos de evaluación, así como las dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de dichas competencias. Los resultados revelan que es necesario que los estudiantes (y futuros docentes) desarrollen las competencias digitales para mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, así mismo, se incluya en su formación y planes de estudio «el desa-

rollo de competencias digitales en beneficio de la formación profesional de su alumnado» (Carrasco et al, 2015, p.10).

Diversos estudios han centrado su foco de atención en la competencia digital docente, para analizar la situación del profesorado en las universidades de España. Como el trabajo realizado por Prendes, Gutiérrez y Martínez (2018), el cual es una propuesta que pretende aunar todas las dimensiones que a lo largo de estos años han ido proponiendo los diversos autores que han afrontado la tarea de definir sus propios modelos. Su modelo se sustenta en cinco dimensiones y tres ámbitos de aplicación (docencia, investigación y gestión). Esta propuesta innovadora puede ser objeto de reflexión y análisis, pero también puede sustentar investigaciones empíricas en un futuro próximo.

En esta sintonía, han sobresalido investigaciones en las que se analiza el nivel de la competencia digital docente en el profesorado de enseñanza media de la Comunidad Autónoma de Aragón (Falcó 2017) partiendo de los estándares fijados por organizaciones internacionales y por el Ministerio de Educación español para definir las dimensiones que la forman y para fijar los dos componentes que se estudian: conocimiento técnico y aplicación didáctica. Dentro del mismo contexto, García (2016) se concentra en determinar las características que tiene una competencia digital actual, que es la que deben adquirir los docentes universitarios del siglo XXI para poder formar a los estudiantes en las competencias que demandan la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Aguirre y Ruíz (2012) analizaron desde la práctica universitaria, el tipo de competencias digitales, didácticas y disciplinarias que debe desarrollar un docente para enfrentar los retos de la incorporación de las TIC a los ambientes de aprendizaje y recuperar una experiencia docente de quien ha ido acercándose a procesos de innovación educativa, lo que le permitió definir estrategias de gestión y mediación a través de las tecnologías. Señalan que este «contexto no es fácil y hace falta un largo camino por recorrer, no sólo para formar procurando el desarrollo de las competencias digitales que debe tener un profesor en el nivel superior, sino también para generar condiciones de cambio y transformación de las prácticas docentes».

Existen estudios en los que se analizan las competencias digitales de docentes del nivel de educación secundaria. Dentro del contexto internacional en Perú, Coronado (2015) realizó una tesis de Maestría con el objetivo de establecer la relación existente en los docentes de los niveles de primaria y secundaria de la Institución Educativa Núm. 5128 Pachacútec, Ventanilla. Buscó determinar la relación que existe entre las competencias digitales de los docentes en la Institución Educativa Núm. 5128 del distrito de Ventanilla-Callao con el uso de instrumentos para el proceso de información, fuentes de información y recursos, medios de expresión y creación multimedia y canales de comunicación.

Finalmente, en esta misma sintonía dentro del contexto nacional se realizó un estudio para maestros de secundarias públicas de una ciudad del Norte de México (Mortis, Valdés, Angulo, García & Cuevas 2013). En él se abordó la percepción de docentes acerca de sus competencias digitales y la relación de esta con variables socio-laborales, académicas y de acceso a las tecnologías. Los resultados permitieron identificar que el desarrollo percibido de competencias digitales se relacionó de manera negativa con la edad y de forma positiva con estudiar un posgrado, la cantidad de cursos recibidos y el acceso a las tecnologías.

Tendencias metodológicas en competencias digitales docentes

A partir de la búsqueda documental, metodológicamente se pudieron identificar un número considerable de iniciativas que plantean modelos, estándares e instrumentos de evaluación de la competencia digital docente. Entre los estándares internacionales más comunes se enlistan los siguientes:

Nombre	Desarrollado por
Estándares Nacionales de Tecnologías de Información y Telecomunicación para docentes (NETS-S)	ISTE (2008)
Estándares de competencia TIC para docentes	UNESCO (2008)
Marco Común de Competencia Digital Docente	INTEF (2017)
Competencias TIC para docentes	Ministerio de Educación en Chile (2008)
Competencias TIC para el desarrollo profesional docente	Ministerio de Educación Nacional Colombia (2013)
Definición de la Rúbrica de la Competencia Digital Docente	Lázaro y Gisbert (2015)

Fuente: Elaboración propia

Algunos autores realizaron su investigación a través de la creación de un instrumento basado en los Estándares UNESCO de Competencias TIC para docentes. En el nivel superior, Vera, Torres y Martínez (2014), establecieron un cuestionario como instrumento para la recolección de datos, en el cual se instauraron cuatro dimensiones: variables personales, adopción basada en intereses, evaluación del manejo de TIC y aplicación educativa, en donde los resultados mostraron que los docentes poseen un dominio de moderado a moderado alto de las tic. En este mismo modelo, Garay (2015), señalan que la aplicación del instrumento se realizó bajo la percepción de los estudiantes hacia el desarrollo de las competencias de los docentes en el aula, en donde dicho instrumento se rige bajo las dimensiones de nivel básico, nivel de profundización y nivel de apropiación, lo que permitió dar respuesta a su interrogante principal, ¿cuáles serán los niveles de competencias digitales de los docentes de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM?. Para el nivel de secundaria, se desarrolló una investigación acerca de las competencias tecnológicas de los docentes, en donde se aplicaron cuestionarios y entrevistas, que arrojaron como resultados y en respuesta a la problemática, que se debe contar con una capacitación en competencias tecnológicas diseñadas para la enseñanza de los docentes (Niño, 2012).

El Marco Común de Competencia Digital Docente, desarrollado por el Ministerio de Educación de España, se basa principalmente

en cinco áreas de competencia digital que son información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas. Bajo este modelo se encontraron investigaciones aplicadas en distintos niveles educativos. En el nivel de posgrado, García (2016), basándose un poco en este modelo, desarrolló un cuestionario que aplicó a estudiantes de maestría que cuentan con perfil de docentes en diferentes niveles educativos. En el nivel medio superior, se desarrolló un estudio, en donde su autor Falcó (2017) establece seis dimensiones, en las cuales cinco coinciden con las áreas del marco común y la última se basa principalmente en el uso de materiales en formato digital con fines didácticos. Pérez y Rodríguez (2016), realizaron una investigación sobre la auto-percepción del profesorado de educación primaria sobre las competencias digitales, en donde establecen como variables objeto de estudio las áreas del marco común, lo que permitió desarrollar un instrumento tipo cuestionario, en donde los resultados muestran una autopercepción de escasez de habilidades digitales para su uso pedagógico.

La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE), se basa en cinco estándares o indicadores de desempeño que deben cumplir los docentes. En la consulta de los estudios de investigación relacionados con el tema, bajo estos estándares y aplicado a docentes de nivel superior para la evaluación del desempeño de los estudiantes en un entorno 3D, Esteve (2015), aplica el primer indicador de desempeño y se elaboró un cuestionario que integra los datos de identificación y los ítems.

Existen diversas investigaciones en donde los autores realizan una integración de más de dos metodologías, estableciendo instrumentos para medición de elaboración propia y lo que facilita la entrega de resultados. Zúñiga (2016), determina aplicar su instrumento de investigación a docentes de posgrado y de nivel superior, y a estudiantes de nivel superior, estableciendo una mezcla de diferentes metodologías, extrayendo lo más relevante para su estudio. Por lo que aplica las dimensiones del Marco común de competencia digital docente, que le permiten establecer las variables y para los descriptores se basa principalmente en las áreas de competencia digital establecidas por Janssen y Stoyanov (2012). De la misma manera, Pérez (2015) constituye que para que los alumnos aprendan nuevas com-

petencias digitales, los docentes deben ser parte también del proceso, por lo que plantea estructurar la evaluación de la percepción de los docentes y la de los estudiantes, ambos del nivel primaria. En el estudio dirigido a los docentes, para la determinación de las variables y los principales indicadores, se aplicaron las metodologías de INTEF, UNESCO e ISTE, en donde los resultados revelan la necesidad de trabajar por una inclusión curricular de las competencias digitales en la educación formal.

El Ministerio de Educación Nacional Colombia (MEN), para la competencia digital docente contempla las áreas tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa. Para la investigación de González, Leyton y Parra (2016), en Colombia, se desarrolló la propuesta de mejorar las habilidades y competencias digitales de los docentes a través de una estrategia de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se aplicaron los procesos de exploración, integración e innovación que comprenden las áreas de las competencias digitales docentes del MEN.

Algunos autores no aplican solo un modelo de investigación, sino que integran varios, como lo realizaron Campos, Brenes y Solano (2010), quienes crean una propuesta de competencias digitales docentes realizando la integración de diferentes dimensiones de tres modelos de competencias TIC en docentes, como lo son nets-s, Competencias TIC para docentes del Ministerio de Educación en Chile y las Competencias TIC para el desarrollo profesional docente del Ministerio de Educación Nacional Colombia. Para Maciel (2017), la utilización de las directrices en la investigación la realizó a través de las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencias de la República de Paraguay, los Estándares UNESCO de Competencia TIC para docentes y el Marco común de competencia digital docente.

Otros autores han realizado investigaciones a través del análisis de varias de las propuestas encontradas en la revisión de diferente literatura, lo que permite que se realicen las metodologías de elaboración propia de cada autor. Para Coronado (2015), establecer la relación que existe entre las variables el uso de las TIC y las competencias digitales en los docentes del nivel de primaria y secundaria, por medio de dos cuestionarios, uno por cada variable. Para la recolección de los datos, para el cuestionario de la variable de competencias digi-

tales docentes, se establecen como dimensiones la competencia instrumental, didáctica, comunicativa y de búsqueda de información, aplicando los niveles alto, medio y bajo. Permitiendo a través de los resultados, determinar que entre las dos variables establecidas existe una correlación directa, moderada y significativa. Sin embargo, en la aplicación de un instrumento de elaboración propia de Díaz (2009) para docentes del nivel superior, aplica las mismas variables que Coronado (2015), teniendo como resultados un nivel medio de competencias TIC y un bajo grado de integración de las tic.

De la misma manera para Prendes, Gutiérrez y Martínez (2018), consultar otros estudios de investigación, facilita la creación de nuevas metodologías en el desarrollo de nuevas dimensiones y niveles para las competencias digitales docentes. Proponiendo el modelo Prendes (2017) que es una propuesta de mejora del mismo modelo Prendes (2010), pero ahora con cinco dimensiones de la competencia digital docente del profesor universitario, que son: técnica; informacional y comunicativa; educativa; analítica; y por último, social y ética.

Por su parte, Mortis, Valdés, Angulo, García y Cuevas (2013) y Solís, Guamán y Paredes (2016), fundamentan su estudio en el modelo Quintana (2000) en docentes de nivel secundaria, el cual orienta la formación de competencias en TIC del profesorado de educación infantil y primaria, a través de tres categorías: instrumentales, cognitivas y didáctico-metodológicas, permitiendo para Mortis et al. (2013), obtener los resultados a través de la aplicación de instrumentos de medición que mostraron que en los factores instrumentales y cognitivos, los docentes se percibieron como competentes y por lo relativo a didáctico-metodológico, se afirmó que los docentes se perciben como no competentes. Sin embargo, para Solís, Guamán y Paredes (2016) para las tres categorías de competencias los docentes se percibieron como no competentes, lo que muestra que existe un analfabetismo digital en la institución educativa en donde se aplicó el estudio.

Conclusiones

La competencia digital docente se ha convertido en un aspecto primordial en la formación de los profesores, es por esto, que deben hacer un cambio en la forma de cómo enseñan a sus alumnos, alejándose del modelo tradicional que se enfoca en la mera trasmisión del conocimiento, a buscar y apropiarse de nuevas formas de enseñar.

A manera de conclusión, se puede mencionar que la mayoría de los estudios analizados coinciden en que, para lograr un uso adecuado de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente es un factor relevante. Se requiere de docentes que tengan las competencias digitales que les permitan ser capaces utilizar las TIC en el aula para fomentar el interés del alumno y propiciar un aprendizaje significativo. «Es necesario reforzar las competencias didáctico-metodológicas de los docentes y que el desarrollo de competencias puede afectarse positivamente por la capacitación y, el hecho de facilitar el acceso de los docentes a las tecnologías» (Mortis, Valdés, Angulo, García & Cuevas, 2013, p.135).

Es por esto, que los docentes deben conocer, desarrollar e implementar recursos o medios digitales que les permitan promover el uso de las tecnologías entre los estudiantes y entre los mismos docentes, lo que favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de una comunicación bidireccional a través del uso de la tecnología educativa.

Referencias

- Aguirre, G. & Ruíz, M. (2012). «Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria», en *Revista Innovación Educativa*, Vol.12, Núm.59, 121-141.
- Campos, J., Ligia, O. y Solano, A. (2010). «Competencias del docente de educación superior en línea». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol.10, Núm.3, 1-19.

- Carrasco, M. E. E., Sánchez, C. y Carro, A. (2015). «Las competencias digitales en estudiantes del posgrado en educación», en *Revista Lasallista de Investigación Vol.12, Núm.2*, 10–18.
- Coronado, J. A. (2015). *Uso de Las TIC y su relación con las competencias digitales de los docentes en la institución educativa no. 5128 del Distrito de Ventanilla-Callao* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle.
- Díaz, I. (2009). *Las Competencias TIC y La Integración de Las Tecnologías de La Información y Comunicación de Los Docentes de La Universidad Católica Del Maule* (tesis de maestría). Universidad de Chile. (Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-diaz_i/pdfAmont/cs-diaz_i.pdf).
- Frances E. (2017). *La Competencia Digital Docente. Análisis de La Autopercepción y Evaluación Del Desempeño de Los Estudiantes Universitarios de Educación Por Medio de Un Entorno 3D*. Universitat Rovira I Virgili.
- Falcó, J. M. (2017). «Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.19, Núm.4*, 73–83. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>.
- Garay, M. S. (2016). *Las competencias digitales del docente universitario: caso Lic. en Educación de La FA. CI. CO*. Universidad Autónoma de México.
- García, F. J. (2016). *Competencias Digitales en la docencia universitaria del siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid.
- González, B., Leyton, F. y Parra, A. (2016). *Competencias digitales en docentes: búsqueda y validación de información en la red*. Universidad Libre.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. Ministerio de educación, cultura y deporte. España.
- ISTE (2008). *NETS for Teachers: National Educational Technology Standards for Teachers*. (Recuperado de https://id.iste.org/docs/pdfs/nets-for-teachers-2008_spanish.pdf?sfvrsn=2n).
- Janssen, J. y Slavi, S. (2012). *Online Consultation on Experts View on Digital Competence*. Unión Europea. DOI: <https://doi.org/10.2791/97099>.
- Lázaro, J. L., Gisbert, M. y Silva, J. E. (2018). «Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto Latinoamericano», en *Revista electrónica de tecnología educativa, Vol.63*, 1–14. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>.
- Maciel, M. C. (2017). *La competencia digital del profesorado y su influencia en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación en la educación media*. Universidad Autónoma de Madrid.
- MinEducación (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Vol. 82*. Colombia. DOI: <https://doi.org/10.4992/jjpsy.82.9>.
- Ministerio de Educación en Chile (2008). *Estándar TIC para la formación inicial docente (una propuesta en el contexto chileno)*. Chile. DOI: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EstandaresChile2008.pdf>.
- Mortis, S., Valdés, A., Angulo, J., García, R. I. y Cuevas, O. (2013). «Competencias digitales en docentes de educación secundaria. Municipio de un estado del noreste de México», en *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores. Vol.52, Núm.2*, 35-53. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.174>.
- Niño, J. (2012). *Competencias tecnológicas de los docentes para la enseñanza de acuerdo con la Reforma Integral de La Educación Básica*. Universidad Virtual Tecnológico de Monterrey.
- Pérez, A. (2015). *Alfabetización digital y competencias digitales en el marco de la evaluación educativa: estudio en docentes y alumnos de educación primaria en Castilla y León*. Universidad de Salamanca.
- Pérez A., y Rodríguez M. J. (2016). «Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León», en *Revista de Investigación Educativa. Vol.34, Núm.2*, 399-415. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>.
- Prendes, M. P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: Programa de Estudio y Análisis*. Murcia.
- (2017). *La Competencia Digital: Nuevos actores en los nuevos espacios de formación. una mirada desde la tecnología educativa*.
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). «Competencia Digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI», en *Revista de Educación a Distancia. Vol.56, Núm.7*, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.6018/red/56/7>.
- Quintana, J. (2000). «Competencias en tecnologías de la información del profesorado de educación infantil y primaria», en *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, 166-76. (Recuperado de <http://www.ub.edu/ntae/jquintana/articulos/competicformprof.pdf>).
- Solís, M. E., Guamán, C. P. y Paredez, R. E. (2016). *Estudio de las competencias digitales educativas de los docentes de básica media de las instituciones educativas de la parroquia de la ciudad de Riobamba*. Universidad Nacional de Chimborazo.
- UNESCO (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa*

- docente*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres, 2008. (Recuperado: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>).
- Vera, J. A., Torres, L. E. y Martínez, E. E. (2014). «Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de Educación Superior en México», en *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*. Vol.44, 143-55. DOI: <https://doi.org/10.12.795/pixelbit.2014.i44.10>.
- Zúñiga, J. I. (2016). *Las Competencias Digitales en el perfil universitario: el caso de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana*. Universidad Veracruzana.

Las competencias digitales docentes. Un estudio en profesionales de la educación

Josefina Rodríguez González
María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández

El objetivo del presente estudio fue realizar un análisis exploratorio-descriptivo sobre la autopercepción del nivel de competencias que tiene un grupo de estudiantes, los cuales, se desempeñan como docentes en el nivel básico, medio superior y superior, tomando para su fundamentación lo establecido por el Marco de Competencia Digital Docente 2017. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes posee un nivel de competencias básico e incluso falta de conocimiento de algunas competencias.

El marco internacional de las competencias digitales docentes

Las competencias docentes se integran dentro de las políticas educativas y laborales que desde los años noventa se han generado en Europa por diversos Organismos Internacionales, Instituciones de Educación Superior e Institutos, que dan paso a una serie de recomendaciones y documentos, donde se delinear los mecanismos para su implementación en las instituciones educativas, el seguimiento, la evaluación y la certificación; políticas a las cuales, los docentes deben de responder, justificando su función en las necesidades que enmarca la sociedad de la información, la globalización, el mercado laboral y la cualificación profesional.

El responsable de generar los mecanismos para la certificación de las competencias docentes, definir los lineamientos y constituir las instituciones que lleven a cabo este proceso es el Estado quien debe:

Garantizar que los docentes contratados para prestar sus servicios al sistema educativo público posean los conocimientos, destrezas y disposiciones actitudinales requeridos para propiciar una educación de calidad en la sociedad del conocimiento y que, como tal, garantiza que los aprendizajes de los estudiantes cuentan con la mediación de maestros competentes (De los Santos & Abreu, 2013, p. 448).

En 2007 el Consejo y el Parlamento Europeo establecen el «Marco de referencia sobre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente»¹ (Comisión Europea, 2007) que los ciudadanos deben poseer como parte de una realización personal, pero además, para participar activamente en la sociedad, tener éxito en lo laboral y enfrentarse a los retos del mundo digital; considerando que tanto los sistemas educativos como los Estados miembros, tienen que fomentar éstas competencias en jóvenes y adultos de manera permanente. En este sentido, puede observarse que hoy en día «los sistemas de educación locales y nacionales se han apropiado en gran medida de estos discursos, que promueven sobre todo las organizaciones intergubernamentales» (Vargas, 2017, p.1).

Una de las competencias clave son las «digitales», revistiendo gran importancia debido a las exigencias de la sociedad el conocimiento y las necesidades que demanda el mundo global. La competencia digital:

Entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Comisión Europea, 2007 p.7).

¹ Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Comisión Europea, 2007, p.3)

En la promoción y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los docentes juegan un papel muy importante para que los alumnos adquieran las competencias digitales, por ser el «responsable de diseñar tanto oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar» (UNESCO, 2008, p.2), lo que reclama una capacitación y preparación del docente.

Para ello, la UNESCO establece en 2008 los «Estándares de competencias TIC para docentes» como una guía a proveedores educativos y tomadores de decisiones de alto nivel, que debe ser considerados en la mejora de la práctica docente y su desempeño «combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar» (UNESCO, 2008, p.4); el objetivo es que los docentes utilicen las tecnologías para mejorar sus estrategias de enseñanza.

Para 2016 retoma esta acción y emite el documento «Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente», realzando la necesidad de un cambio de «paradigmas en la concepción de enseñar y aprender y, así mismo, de competencias y habilidades relacionadas con la apropiación de las TIC en el rol y función que cumplen en un escenario educativo» (Valencia et al, 2016, p. 8).

Revistiendo la importancia de realizar transformaciones en el sistema educativo y las condiciones en las cuales se llevan a cabo, poniendo en evidencia «la necesidad de realizar cambios en todas sus áreas (técnica, pedagógica, administrativa, directiva), para que de esta manera se puedan suscitar experiencias educativas eficaces y efectivas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Valenciana et al, 2016, p. 8).

Para dar seguimiento a estas propuestas, los gobiernos y los organismos que rigen la educación en cada país, «han dado pasos orientados a formular políticas públicas, leyes y reglamentos que las entidades formadoras y los docentes en servicio deben cumplir; y han establecido alianzas con los programas de formación docente» (De los Santos & Abreu, 2013 p. 445) para su desarrollo e implementación.

Las competencias digitales docentes en México

En América Latina el esquema educativo basado en competencias ha sido replicado con el apoyo de diversos países entre ellos México,² quien adoptó el modelo por competencias en planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, como una política central para la mejora de la calidad de la educación, «la enseñanza y el aprendizaje y favorecer esquemas de transparencia» (Gobierno Federal, 2008, p. 15).

Para alcanzar esta meta, se han llevado a cabo una serie de reformas educativas en el nivel básico, medio superior y superior, en donde se delimitan las competencias que los docentes deben poseer, acreditando las mismas mediante la evaluación al desempeño docente, el cual, es un «reconocimiento oficial, otorgado a un docente que legitima ante la sociedad que ese profesional posee e integra a su práctica estándares profesionales y del desempeño establecidos por el sistema educativo correspondiente (De los Santos & Abreu, p.477).

En el nivel básico, la base para la transformación e implementación de esta política, surge con la firma del «Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica» en 1992, estableciendo tres grandes líneas: «la profesionalización y evaluación de los profesores e instituciones educativas, la reorganización del sistema y la reformulación de los planes y contenidos de los materiales educativos» (Amador, 2009, p. 2).

En el esquema de modernización a la educación básica signado en el documento denominado «Alianza por la calidad de la Educación» se pone énfasis en la inclusión de los docentes, así como, de los alumnos «en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el desarrollo de competencias y habilidades» (Gobierno Federal, 2008, p.9), el equipamiento de aulas y la certificación de competencias docentes entre las que se encuentran las digitales, como parte de las políticas para la profesionalización docente.

2 Entre los documentos base para este proceso se encuentra «la evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales, patrocinado por la UNESCO y la OEI en 1997, donde colabora la Secretaría de Educación Pública de México y el Consejo de Normalización y Certificación de competencia laboral de México (CONOCER)

En el nivel medio superior en el «Acuerdo 447» establece las competencias docentes, el objetivo es «instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos con base en criterios claros para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad» (DOF, 2008, p.1), a partir de ocho competencias que «integran las cualidades individuales, de carácter académico, profesional y social que debe reunir el docente de la Educación Media Superior (EMS)» (DOF, 2008, p.2).

Dentro de los atributos de las competencias docentes de la EMS, los docentes deben conocer y manejar las TIC e incluirlas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de manera creativa e innovadora, como una herramienta didáctica que favorezca la construcción de distintos ambientes de aprendizaje, así como, fomentar su uso en el estudiantado para obtener, procesar e interpretar información.

A nivel laboral y cobrando cada vez mayor presencia en el nivel superior está el Consejo Nacional de Normalización de Competencias Laborales (CONOCER), organismo paraestatal sectorizado, cuya función es promover, desarrollar y difundir el Sistema Nacional de Competencias, un acuerdo nacional «entre líderes de los sectores empresariales, de los trabajadores, del sector social, académico y del gobierno» (OIT, 2018).

En la actualidad las universidades en México están llevando a cabo certificaciones para los docentes, entre las que se encuentran las Competencias Digitales Docentes (CDD), aspecto que este organismo aplica en diversos estándares que van desde el manejo del procesador de texto, hojas de cálculo, internet, correo electrónico, entre otros.

El marco común de competencias digitales docentes

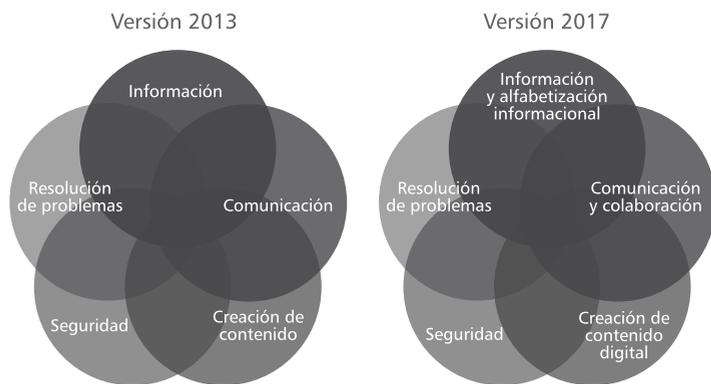
A raíz de las políticas anteriormente descritas, se han desarrollado distintos instrumentos y estándares para medir y evaluar las CDD, los cuales, han sido elaborados tanto por organismos internacionales como la UNESCO, como por Institutos con el apoyo del gobierno y las entidades centrales de educación. En el ámbito académico, varios

investigadores han retomado los lineamientos internacionales para adaptar y construir instrumentos que permitan medir el nivel de CDD y su aplicación en el aula.

En esta investigación nos centramos en el «Marco Común de Competencia Digital Docente», realizado por el Gobierno español, el Ministerio de educación, cultura y deporte y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, el cual, nace en 2012 con el objetivo de contar con una «referencia descriptiva que pueda servir con fines de formación y en procesos de evaluación y acreditación» (INTEF, 2017, p. 3), mediante una serie de descriptores que permitieran conocer el nivel de CDD, así, en 2013 se genera un borrador con los descriptores que se incluirán dentro del marco, publicándose en 2014 la primera propuesta, la cual es traducida en 2015 al idioma inglés.

Para 2016 se trabaja sobre los «descriptores competenciales nivelados para cada una de las 21 competencias de las 5 áreas» (INTEF, 2017, p. 4), realizando cambios con respecto a lo trabajado en 2013, publicándose esta nueva versión en 2017 (ver imagen 1).

Imagen 1. Comparación de los cambios en las áreas del Marco Común de CDD



Fuente: INTEF, 2017, p.7

Como puede observarse en la figura 1, las 5 áreas de las CDD que establece el Marco son: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas. Las tres primeras áreas tienen una aplicación lineal y se basa en actividades y usos específicos, mientras que la cuarta y quinta son transversales (ver tabla 1).

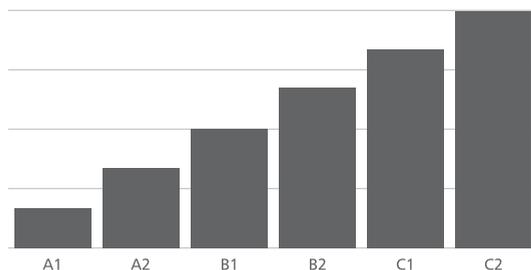
Tabla 1. Áreas y competencia digital del Marco DIGCOMP 2.0

Áreas	Competencia Digital	Aplicación
1. Información y alfabetización informacional	Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.	Lineales. Actividades y usos específicos
2. Comunicación y colaboración	Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.	
3. Creación de contenido digital	Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	
4. Seguridad	Protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.	Transversal
5. Resolución de problemas	Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.	

Fuente: Elaboración propia a partir del documento INTEF 2017.

Para conocer el nivel de CDD, se establecieron seis descriptores que evalúan cada una de las 21 competencias que comprenden las cinco áreas, en tres niveles: A (básico), B (intermedio) y C (avanzado).

Imagen 2. Niveles de competencia Marco Común de CDD



Fuente: INTEF, 2017, p.28

Este esquema, permite detectar de manera sencilla el nivel de CDD que posee un docente y reconocer las áreas de oportunidad sobre las cuales debe trabajar para lograr un nivel óptimo de apropiación y conocimiento de las TIC.

Metodología

Se realizó un análisis exploratorio-descriptivo a 19 docentes (15 mujeres y 4 hombres) que formaron parte del seminario aprendizaje y empoderamiento educativo de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con la finalidad de detectar desde su percepción cuál es el nivel de CDD que poseen.

Para ello, se retomaron los descriptores de la propuesta DIGCOM 2.0 establecidos en el marco general de competencia digital del INTEF sobre sus cinco áreas de conocimiento (Ver tabla 1).

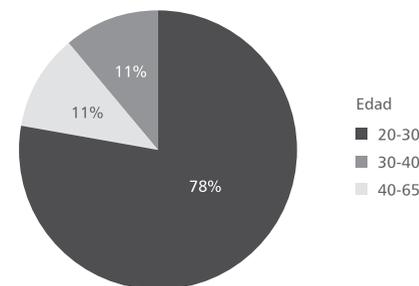
Para la aplicación del instrumento, primero se explicó a los docentes las áreas de CDD, posteriormente cada uno fue respondiendo con base en su percepción cuál era el nivel de competencias que poseían. Por lo amplio del instrumento, fue necesario que se contestará en dos partes para evitar el cansancio del informante y contar con información más precisa. Posteriormente fueron vaciados los datos

en una hoja de cálculo de Microsoft Excel y reducidos para poder presentarlos en gráficas.

Resultados

En los resultados del estudio se pueden observar variaciones importantes sobre el nivel de CDD que posee el grupo de estudio, uno de los factores más importantes está relacionado con la edad de los participantes. Los docentes que se ubican en el rango de 40-65 años presentan ausencia de conocimientos en las áreas 2,3,4 y 5, y niveles básicos en la 1. Entre los grupos de 20-30 y 30-40, pueden observarse resultados muy similares, contando la mayoría con un nivel de competencias básico (A1 y A2), aunque otro rango posee un nivel intermedio (B1).

Resultados del estudio



Fuente: Elaboración propia.

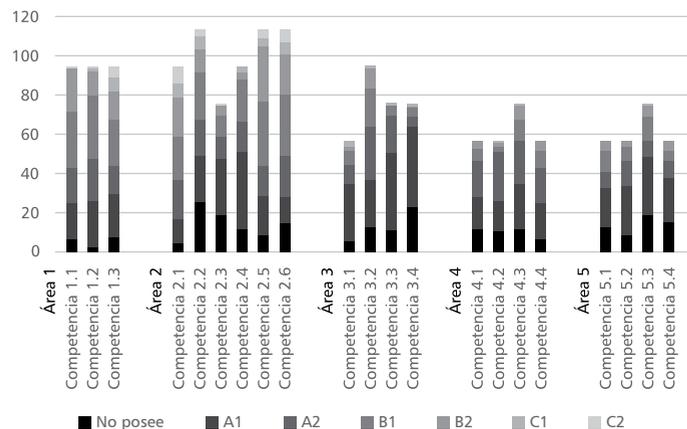
El nivel en el cual se desempeñan los docentes que participaron en el estudio: 1 (5.6%) labora en nivel preescolar, 11 (61.1%) en el nivel primaria, 4 (22.2%) en el nivel secundaria y 2 (11.1%) en el nivel superior. El 72% que corresponde a 13 alumnos trabajan en instituciones públicas y 27.8% en privadas.

Como se muestra en la gráfica 1 en el área 1 enfocada en la «*Información y alfabetización informacional*» gran parte de los docentes tienen un nivel de Competencia (C) B1 (intermedio), es decir, sa-

ben navegar por internet para localizar información y datos (C 1.1.); comparar diferentes fuentes y contenido alojado en la red (C 1.2) y; guardar archivos de distintos formatos como texto, imagen, música, videos y páginas web, así como, recuperar la información almacenada (C.1.3).

Un grupo muy similar de docentes, cuentan con un nivel de competencias básico (A1 y A2) distribuidos de manera proporcional, sobre todo en la C 1.1 y C 1.2, no así, en el caso de la C 1.3 donde prevalece el nivel A1.

Gráfica 1. Competencias digitales docentes en profesionales de la educación



Fuente: elaboración propia.

En el área 2 «comunicación y colaboración», que aloja el mayor número de CDD existe una variación en los resultados, en donde, las competencias 2.3 (participación ciudadana en línea) y 2.4 (colaboración mediante canales digitales) existe un nivel básico (A1), es decir, los docentes tienen un uso pasivo para interactuar con servicios gubernamentales o comunidades en línea, aunque son capaces de colaborar mediante algunas tecnologías tradicionales como el correo electrónico.

Mientras que en las competencias 2.2 (compartir información y contenidos), 2.5 (reglas de etiqueta) y 2.6 (gestión de identidad digital) los docentes cuentan con un nivel B1 (intermedio) como se observa en la gráfica 1, siendo capaces de participar en redes sociales y comunidades en línea, para compartir información y/o contenidos. Entienden las reglas de comportamiento de internet y como cuidar su identidad digital, además de rastrear su información en línea.

Un aspecto para mencionar y que es visible en diferentes competencias es lo que sucede con la 2.1 (interacción mediante tecnologías digitales) en la cual, existe una variación importante en los niveles competenciales que poseen los docentes, debido a que no hay una diferencia muy amplia en las respuestas, como puede observarse en la gráfica 1, una parte determinan que no tienen esta competencia, seguida del nivel B1; otra porción; poseen un nivel competencial de A1 y A2, siendo observable que son mínimas las diferencias que existen entre uno y otro nivel.

Respecto al área 3 «creación de contenidos digitales» (ver gráfica 1), el grueso de respuestas se encuentra en un nivel A1 (básico), siendo capaces de crear contenidos digitales sencillos (C 3.1.), ejecutar cambios básicos en el contenido que otros han realizado en texto, imágenes tablas o audios (C 3.2), son conscientes de que algunos de los contenidos o datos, tienen derecho de autor (C 3.3) y; son capaces de cambiar ciertas funciones de configuración sencillas de software y aplicaciones (C 3.4).

En el área 4 «seguridad» como se observa en gráfica 1 la mayoría de los docentes cuentan con un nivel básico (A1 y A2) de competencias, es decir, tienen nociones elementales sobre cómo proteger su dispositivo de virus y el uso adecuado de las contraseñas (C 4.1); son conscientes que dentro de los entornos en línea se debe cuidar su identidad personal (C 4.2); además, cuentan con nociones básicas sobre la afectación de la tecnología en la salud y de cómo evitar el ciberacoso (C 4.3); también, son conscientes de las medidas básicas de ahorro de energía necesarias para la protección del entorno (C 4.4). Con respecto al área 5 «resolución de problemas» es donde se presenta mayor debilidad, ya que una buena parte de los docentes manifiestan no poseer estas competencias, predominando un nivel básico B1, es decir, cuando tienen algún problema técnico son capaces de solicitar

apoyo sobre algún programa o aplicación (C. 5.1); por otra parte, saben utilizar algunas tecnologías para resolver algunos conflictos en su equipo, aunque solo para un número limitado de tareas (C 5.2). Además de ser conscientes que las tecnologías y las herramientas digitales son un apoyo para innovar su práctica educativa de manera creativa (C. 5.3). Por último, tienen ciertos conocimientos básicos y son conscientes de que tienen carencias, por lo que hacen un uso limitado de la tecnología (C. 5.4).

Conclusiones

Sin duda contar con un instrumento que clasifique las competencias y características sobre cuáles son los aspectos centrales que determinan el nivel de CDD es importante, ya que proporciona referentes a las instituciones educativas que pueden ser de apoyo para conocer las áreas de oportunidad que tienen sus docentes en activo e implementar estrategias y políticas orientadas a que adquieran estas competencias con cursos o programas específicos.

Por otra parte, hace visible las habilidades, los conocimientos y las aptitudes que deben poseer los docentes para guiar a los estudiantes en el uso y manejo de las TIC, tienen que estar consideradas en los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de los futuros docentes y dentro del currículo de cualquier carrera, para que los alumnos alcancen los conocimientos necesarios que demanda la sociedad de la información y el mercado laboral.

Es importante reconocer que el docente, es solo un eslabón dentro del sistema educativo para la inclusión de las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien, es necesario que el profesor domine y conozca ciertas herramientas de manera competente, esto no es suficiente, para una apropiación y uso, como lo menciona Valencia y colaboradores (2016) las instituciones educativas deben realizar cambios en todas las áreas: técnica, pedagógica, administrativa y directiva.

A lo anterior debe sumarse que las escuelas deben estar equipadas con las herramientas tecnológicas necesarias, con software y ac-

ceso a internet. Aspecto que está lejos de alcanzarse en el grueso de las escuelas en México, ya que como comentaban la mayoría de los docentes que participarán en la presente investigación, no emplean tecnología dentro del proceso enseñanza-aprendizaje porque en la escuela donde laboran no tienen equipo o internet, incluso uno de ellos expresó que en su escuela está prohibido el uso del celular y conectarse a internet en clases.

Referencias

- Amador, J. (2009). *La alianza por la calidad de la educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. Centro de estudios sociales y de opinión pública. Pp.1-36.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Diario Oficial de la Federación (2008). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.
- Gobierno Federal (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. (Recuperado de: www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf).
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) & Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008 enero 8). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. (Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2018). *Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales* (conocer) (Recuperado de: <https://www.oitinterfor.org/instituci%C3%B3n-miembro/consejo-nacional-normalizaci%C3%B3n-certificaci%C3%B3n-competencias-laborales-conocer>).
- Saturnino, S. & Celeste, V. (2013). «La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada», en *Ciencia y sociedad*, Vol. 38, Núm. 3, 443-461.

- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo A., Montes, J. & Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana y UNESCO.
- Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Pp. 1-15.

Educación bilingüe-bicultural de jóvenes sordos con ayuda del vocabulario básico del español y la lengua de señas mexicana

María Teresa Moreno Burgos

El origen de este capítulo fue un proyecto de intervención que estoy desarrollando, enfocado a la enseñanza-aprendizaje del español escrito como segunda lengua con ayuda de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), para jóvenes sordos profundos bilaterales prelocutivos. La reflexión se hace desde la perspectiva socioantropológica de la sordera, mediante la cual la comunidad sorda es considerada como una minoría lingüística con una cultura propia, y no como personas «discapacitadas» sujetas a «rehabilitación». Se explica el desarrollo de un modelo experimental apoyado en la logogenia, así como en la visión de que, en una educación bilingüe-bicultural, ambas lenguas, tanto el español escrito como la LSM, tienen igual importancia y reconocimiento y, por lo tanto, ambas deben de promoverse y respetarse. El proyecto está diseñado para llevarse a cabo durante tres semestres y aún se encuentra en desarrollo, por tal motivo, se muestran resultados parciales y no concluyentes respecto a la eficacia del mismo. El proyecto está centrado en una joven de 17 años y un joven de 20 años, quienes acuden de manera voluntaria a clases informales no escolarizadas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 321 en Guadalupe, Zacatecas, México, cuyos directivos prestan sus instalaciones para tal fin.

Introducción

El interés por trabajar con personas sordas me surgió en 2016, cuando llegué al plantel educativo en el cual laboro como docente del idioma inglés —una institución de un Subsistema descentralizado de Educación Media Superior en la ciudad de Zacatecas, capital del estado

de Zacatecas—, una joven dispuesta a terminar su bachillerato. A pesar de que toda mi vida laboral he enseñado el idioma inglés en diferentes niveles, y nunca he laborado en una escuela de educación especial, me pareció un reto personal comunicarme con ella mediante una lengua en la que solo se utilizan las manos, gestos y la vista.

A partir de aquel momento, tomé conciencia de que ser una persona sorda dentro de un mundo oyente, es algo sumamente difícil, sobre todo si hablamos de educación e inclusión. No hay estadísticas exactas, al menos para el estado de Zacatecas, de la cantidad de jóvenes sordos profundos prelocutivos, es decir, aquellos quienes no perciben sonido en ambos oídos y perdieron la audición antes de aprender un lenguaje hablado, ni cuántos de ellos están siendo atendidos en escuelas regulares. Mucho menos se tiene registrado si tienen algún grado de estudios, ya sea preescolar, primaria, secundaria, educación media superior, o superior.

Aquellas personas sordas que acuden a un Centro de Atención Múltiple (CAM), o a una escuela de Educación Especial, son «rehabilitadas» bajo un enfoque clínico de la sordera. Esto es, se busca por todos los medios que escuchen y hablen, pero nunca se propicia un ambiente educativo donde puedan aprender una lengua de señas. Se da por hecho que, al nacer en la República Mexicana, automáticamente entienden el español por ser la lengua nacional. Cabría preguntarse cómo es que logran pasar, por lo menos, nueve años (tres de preescolar y seis de primaria) en un ambiente escolar formal, y no se apropiaran del vocabulario mínimo elemental del idioma español. No obstante, reciben un certificado que acredita un conocimiento del que realmente carecen, pero la escuela la expide solo porque es importante que sea catalogada como una institución «inclusiva».

En este sentido, se podría argumentar que, gracias a los programas públicos de inclusión social que están tomando auge, las personas sordas son recibidas en las escuelas regulares y, en efecto, así sucede. No obstante, son «integradas», más no «incluidas»; se integran en un grupo y salón de clases con compañeros y compañeras oyentes, pero bajo condiciones de desventaja.

Con relación a la Lengua de Señas Mexicana (LSM), las instituciones educativas no cuentan con una persona capacitada que les ayude a interpretar información; se carece de material didáctico ilus-

trando las señas de las palabras; los y las docentes desconocen esta lengua y la manera adecuada de interactuar con las personas sordas y, lo más grave, los planes y programas de estudio no están diseñados con base en sus necesidades específicas.

Surgimiento del proyecto de intervención

Para contribuir a mejorar la condición educativa de las y los jóvenes sordos, en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en agosto de 2018 comencé a desarrollar un proyecto de intervención educativa, el cual consiste en diseñar, implementar y evaluar un modelo didáctico pedagógico de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español y la LSM.

Básicamente, se trata de lograr que en un periodo de tres semestres relacionen un lenguaje viso-gesto-espacial, con uno grafológico, ya que, para ellos y ellas, este último es similar a un idioma extranjero, muy distinto al suyo. Con ello, se espera abrir una brecha de investigación y de generación de propuestas en este campo, el cual se considera prácticamente virgen, ya que no hay trabajos especializados enfocados para la atención de las y los sordos profundos bilaterales (ambos oídos) prelocutivos, respetando la LSM.

Se pretende también enseñar no solo el español escrito, si no el sistema cultural que viene implícito con el propio idioma. Esto permitiría que las y los jóvenes sean más independientes, y que se desarrollen cognitivamente como cualquier persona. La intención es que se fomente su identidad de pertenencia a la «cultura sorda» y, quizá en un futuro, motivar su inclusión real en una educación regular, en condiciones paralelas a las de una persona oyente.

El trabajo de intervención está fundamentado en la perspectiva teórica socioantropológica de la Sordera, desarrollada por Silvana Veinberg en 2002, la cual, a diferencia del enfoque clínico que trata por todos los medios que el sordo o sorda escuche y hable, considera a la comunidad sorda como una minoría lingüística, con lengua propia y características culturales particulares, que se van transmi-

tiendo de generación en generación. Es decir, avanza sobre los fundamentos socio-culturales y no solo en lo clínico.

Desde esta perspectiva, se entenderá por «cultura sorda» aquella que tienen en común las personas quienes se reconocen como sordas o sordos. Esto es, aquellas personas que no escuchan, o que escuchan muy poco con o sin ayuda de aparatos auditivos, pero que reconocen como lengua materna la LSM, y la utilizan para comunicarse entre sí y con las personas de su entorno. Junto con la sordera y la lengua de señas, irá siempre la lucha diaria y constante por una igualdad de condiciones en todos los ámbitos, y la lucha contra una discriminación que padecen por el simple hecho de no escuchar y no apropiarse de la lengua mayoritaria que es el español.

La cultura sorda está conformada por una minoría lingüística de personas que pareciera que son extranjeros dentro de un país, en el cual se ha reconocido oficialmente la LSM como «patrimonio lingüístico de la comunidad sorda con gramática propia y de igual validez en actos y hechos oficiales que el español».¹

Modelo de enseñanza-aprendizaje

Al momento estoy trabajando con un grupo de jóvenes sordos que acuden a clases informales no escolarizadas, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 321 en Guadalupe, Zacatecas. Este proceso comenzó con la inquietud de Lorena Salazar Frías, sorda bilateral profunda, quien es Licenciada en Intervención Educativa. El objetivo principal es ayudar a sordas y sordos como ella, para que continúen estudiando, dado que en otros lugares no encuentran las condiciones propicias. Ella se dio a la tarea, desde el 2016, de invitar a todos aquellos quienes quisieran aprender la LSM (personas

¹ Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas. Poder Legislativo del Estado de Zacatecas. LXIII Legislatura Estado de Zacatecas. 4 de mayo de 2017. Artículo 6 Fracción XII. El referente nacional en el cual se apoya esta ley, es la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Texto vigente, con últimas reformas publicadas en el DOF, el 12 de julio de 2018. Artículo 14.

sordas u oyentes) y, sobre todo, a las y los sordos para que aprendan el español escrito.

La asistencia de las y los jóvenes es voluntaria, cada miércoles de 16:00 a 18:00 horas. Sus edades varían entre los 17 a 20 años y, a pesar de que cuentan con certificados de primaria, secundaria y hasta preparatoria, su nivel de español escrito es mínimo. También están en proceso de aprender formalmente la LSM ya que contaban con un sistema de señas casero, el cual no se considera lengua oficial, sobre todo porque utilizan signos o señales lingüísticas que han ido adaptando según sus condiciones. La mayor parte de ellas y ellos nacieron con capacidad auditiva normal, pero la perdieron total o parcialmente debido a enfermedades o medicamentos mal administrados. Todos tienen padres, madres, hermanos o hermanas oyentes quienes saben muy poco de la LSM. La comunicación entre ellos es mínima, y continuar estudiando no es una prioridad dentro de la familia. Pertenecen a una clase social media a media baja, y sus padres o madres tienen como escolaridad promedio la secundaria.

A pesar de que en ocasiones se presentan seis o siete jóvenes a clases, la intervención se concentra en la y el joven que arriba se señaló. La joven tiene 17 años y el joven 20 años de edad. Por lo regular no faltan a las asesorías, haciendo más fácil el seguimiento de su desempeño académico. La joven actualmente está en proceso de obtener su certificado de secundaria abierta en el Instituto Zacatecano de Educación para Adultos (IZEA), y el joven está trabajando en un taller mecánico, ya que por su condición no logró acreditar todas las materias del segundo semestre en una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Se decidió que la intervención sería de esta manera, ya que prácticamente se está experimentando con un método de enseñanza-aprendizaje del vocabulario básico del español. Las actividades y el método están sometidos a prueba-error y, por lo mismo, se van corrigiendo en el proceso para hacerlos más efectivos. Las y los jóvenes no tienen conocimiento del proyecto de intervención para evitar que se sientan observados o, incluso, exhibidos, pero mi compromiso personal es, y será siempre, respetar su condición de sordas y sordos y motivarlos a seguir aprendiendo el español escrito como su segunda lengua, ayudándome de la LSM.

La intervención está integrada por varias etapas. Para comenzar, yo ya había estado trabajando durante un año con esta pequeña comunidad de jóvenes sordos y sordas, y tenía conocimiento de algunas de sus necesidades educativas; menciono algunas porque en el transcurso de mi intervención, me estoy dando cuenta de que sus carencias son más de las que pensé. Durante el desarrollo de la intervención las explicaré.

Durante dos años me dediqué a estudiar de manera formal la LSM, en el Programa de Extensión Universitario de Lenguas (PEUL) de la UAZ y, al mismo tiempo, a practicarlo diariamente con personas sordas de todas las edades. Durante este tiempo fui conociendo la cultura sorda y abandonando las ideas erróneas que tenía respecto a su condición. La persona interesada en cambiar la condición educativa de personas en desventaja y en condición de vulnerabilidad, afloró en mí y así comencé este gratificante proyecto.

Como primera etapa apliqué una evaluación diagnóstica formal que consistió en un examen del español escrito nivel A1, a falta de algún otro instrumento diseñado de forma especial para medir el nivel de conocimiento del español de las personas sordas. Contenía 20 preguntas cuyas respuestas eran de complementación, las cuales se enfocaban principalmente a la correcta conjugación de verbos en presente del indicativo. La evaluación fue aplicada a cuatro jóvenes y dos adultos sordos, con un promedio de respuestas correctas de ocho. Como resultado general se observó que su nivel de español está entre bajo a insuficiente.

A la par, les entregué un cuestionario escrito en español, el cual supuse que sería fácil para ellos de entender, ya que las instrucciones eran cortas. Al final terminó siendo una entrevista, ya que tuve la necesidad de utilizar LSM para explicarles lo que les estaba preguntando. Con mucha tristeza llegué a la conclusión de que las y los jóvenes desconocen el por qué o cómo es que están sordos, o su nivel de sordera. Sus madres o padres no se lo han explicado.

Cuando platiqué frente a frente con la madre de la joven a quien estaré monitoreando en su proceso, me comentó muy molesta que al momento de nacer los médicos no detectaron la sordera, al pasar del tiempo y ver que su hija no reaccionaba a estímulos externos, pensó que era autista, por lo cual la llevó con un especialista. El mé-

dico le dijo que su hija era sorda, y le recomendó inmediatamente el uso de aparatos auditivos y no hablarle en señas; los aparatos auditivos fueron inservibles para ella ya que es sorda profunda, y la falta de conocimiento de la LSM afectó su desarrollo cognitivo, pues se vio limitada en muchas cuestiones cognitivas, emocionales y de integración social.

En una segunda etapa del método trabajé con el diseño de sesiones, las cuales serán 15 en total; se comenzó el 29 de agosto del 2018, y se programó para terminar el 5 de diciembre del mismo año. Para cada una de las sesiones contemplé el trabajo en torno a diez palabras agrupadas por campos semánticos. Inicialmente consideré aquellas palabras de las que yo sabía que las y los jóvenes conocían la seña en LSM, así les facilitarí su apropiación en español escrito y no me entretendría en explicarles su significado.

Fue así que comencé con tres campos semánticos: el primero incluía los días de la semana, meses y estaciones del año. El segundo, los útiles escolares y lugares dentro de la escuela. El tercero, las frutas; y, por último, los números del 0 al 10, y los artículos definidos los consideré como un contenido extra o de continuidad.

En el transcurso de estas tres semanas, descubrí que carecían de la noción de tiempo y de número. Mi referencia de inicio fue el supuesto de que un día para ellos es como cualquier otro, ya que no tienen una rutina fija, no asisten a una escuela regular y, por consiguiente, desconocen también los eventos relevantes de cada día o mes, es decir, significa igual que sea lunes o viernes, de cualquier mes del año. Al pertenecer a una familia de condición económica media o media baja, no es frecuente que salgan de vacaciones y, por lo mismo, no identifican las estaciones del año como verano o invierno, por ejemplo.

Respecto a la noción de número o cantidad, si se les presenta, por ejemplo, el dibujo de un melón dividido en tres partes, no reconocen que es un solo melón, porque no entienden de cantidades y menos de fracciones, por lo cual advierten desde su perspectiva que hay «tres melones». El género y el número es algo aún muy complicado de identificar para ellos, ya que, con frecuencia, escriben «las sacapuntas» o «la lápiz». A consecuencia de lo anterior, el concepto de número, tiempo y distinción de género, se está trabajando en to-

das las sesiones con ayuda de diferentes estrategias, como asociación del artículo definido con la palabra.

Para la quinta sesión se planeó una evaluación parcial para diagnosticar cómo y en qué medida recordaban o aprendían lo anteriormente visto. Pensé en un repaso general de una hora, o de hora y media, para dar oportunidad a contestar la misma. El repaso me llevó casi dos sesiones, es decir, tres horas y media. En ese momento encontré información relacionada con la logogenia. Esta consiste principalmente en presentarle al alumno o alumna sorda, un *input* lingüístico escrito, el cual substituye al oral recibido por los oyentes desde el nacimiento (Chamorro, et al, 2017).

Es decir, la actividad consistió en que, a manera de juego, plasmaran el vocabulario antes visto en hojas de papel. Revisé que la escritura fuera correcta, y después procedí a preguntarles qué artículo definido le correspondía. En dicha actividad se divirtieron y no lo tomaron como preguntas directas, ya que entre ellos se ayudaron y corrigieron. Gracias a esta actividad fue posible explicarles que en una semana hay siete días, y en un año hay doce meses, y la consecución de los mismos; a pesar de que es algo muy simple, ellos y ellas no lo comprendían antes de esto. Al final, cuando presentaron el examen escrito, alcanzaron un mayor número de aciertos en comparación con los obtenidos en las actividades de cada sesión. Visto que esta actividad dio mejor resultado, se planea utilizarla como repaso para las siguientes evaluaciones parciales.

La logogenia ha influido en el diseño de actividades; no obstante, se difiere de la misma en el sentido de que no solo se buscará la memorización de las palabras y estructuras propias del español escrito, como se ha implementado por otros investigadores, sino que se propiciará que el conocimiento del vocabulario visto sea significativo para las y los jóvenes.

Cabe también resaltar que este proyecto de intervención está en proceso y, por lo mismo, no se muestran resultados concluyentes. El trabajo es una experimentación constante con base en prueba-error, guiada por el interés de que los y las jóvenes sordas alcancen un nivel mínimo de comprensión del español escrito y, a su vez, desarrollen algunas habilidades cognitivas.

La actividad de repaso fue, entonces, un parteaguas para reconsiderar varias cuestiones en el diseño del modelo de intervención. Tenía contemplado que aprendieran los números del 0 al 50, pero al momento solo se contempla del 0 al 20, como máximo, ya que le daré preferencia a que entiendan primero que una cantidad se puede reflejar con un número, y comprendan que, aunque una fruta o verdura se divida en varias partes, sigue siendo una sola pieza. Voy a dar preferencia a la enseñanza del vocabulario básico, antes de pasar a la conjugación del verbo «ser» y «estar» en presente del indicativo, o al uso de pronombres personales y adjetivos calificativos, como se tenía planeado al principio de la intervención.

De esta manera, y con base en lo observado, se consideró como vocabulario básico, aquel visto en los libros de texto gratuitos distribuidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP)² para nivel preescolar, ya que, incluso, oraciones sencillas como «La manzana es roja», son aún complicadas de comprender para ellas y ellos. Claro que pueden reproducirlas, pero no las comprenden.

Junto con la actividad de repaso utilizando los principios de la logogenia, apliqué un examen especialmente diseñado para evaluar a personas sordas con respecto a la habilidad morfosintáctica, adaptada de la Escala de Activación de la Competencia Lingüística en el Sordo (ESACTIV) (Fundación dime Colombia, 2018). La evaluación fue contestada por los dos jóvenes sordos participantes del proyecto, y uno que terminó ya su educación media superior. Lo menciono porque los tres fueron calificados en condición de no tener competencia para construir por escrito oraciones en español y, además, tener una pobre discriminación entre oraciones gramaticales y no gramaticales.

Por ejemplo, a la oración presentada en el examen «Tengo uno zapatos nuevo» o «La flor es amarillo», dos de ellos dijeron que estaban correctamente escritas. Dicha evaluación también está diseñada con base en los principios de la logogenia, es por eso importante resaltar que, al momento, al no contar con algún otro método alter-

2 Los textos son los siguientes: Secretaría de Educación Pública (2019). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Primer grado*; Secretaría de Educación Pública (2019). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Segundo grado*; Secretaría de Educación Pública (2019). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Tercer grado*.

no de trabajo con las y los jóvenes sordos, se tome de referencia tales trabajos de investigación.

Por lo mismo, el ritmo de enseñanza-aprendizaje es establecido con relación a sus necesidades, y a lo que se va observando en la intervención. Prefiero que sea muy lento el proceso, a simular la enseñanza de contenidos, ya que tomo como fortaleza el no tener que cumplir con un programa y tiempo preestablecido, como se hace en una educación formal escolarizada bajo calendarios de cumplimiento estricto con cortes de ciclos escolares institucionales.

No obstante, el inicio y fin de las sesiones lo establecí siguiendo el calendario oficial de la SEP, que a su vez es respetado por la UPN Unidad 321, esto quiere decir que, la continuidad del proyecto de intervención, depende del préstamo de aulas, días y horarios que esta institución nos permite. Sin embargo, siendo optimista, he planeado sesiones para un total de un año y medio, comenzando en el semestre agosto-diciembre de 2018, hasta agosto-diciembre de 2019. Como meta final espero que las y los jóvenes tengan el conocimiento del español escrito por lo menos del vocabulario básico antes establecido, y como meta extraordinaria la conjugación del verbo «ser» y «estar» en presente del indicativo.

Para el diseño del proyecto completo y de las clases, tomé en cuenta diez palabras divididas por campos semánticos, las cuales son enseñadas con ayuda de una presentación en Power Point. Cada una de las palabras va acompañada de una imagen que la representa, y su escritura en español. Enseguida pregunto, con ayuda de la LSM, el deletreo de cada una de ellas, y les explico el uso de los artículos definidos que acompañan a dicha palabra.

El diseño también incluye una hoja de trabajo mediante la cual se presenta el vocabulario con ayuda de dibujos simples, los cuales pueden, incluso, colorear. Esta actividad se utiliza de dos formas diferentes: al inicio de la sesión como evaluación diagnóstica para ver qué tanto saben sobre el vocabulario a presentar, y al final como evaluación, para ver qué conocimiento y cómo lo lograron retener.

Conclusiones

Derivado de estas actividades, y en particular con las hojas de actividad evaluativa, he observado varias condiciones y situaciones muy interesantes, las cuales se pueden presentar como conclusiones previas, tales como: No todos saben cuál es su nombre completo; no todos tienen desarrollada una habilidad motora fina; confunden con frecuencia el acomodo de las letras en las palabras; si se las presento de manera desordenada, no saben bien cómo acomodarlas, pues por ejemplo, un juego de sopa de letras les implica mucha concentración y esfuerzo; no tienen noción del tiempo, es decir, no saben qué día acaba de pasar, y qué día será el siguiente, y lo mismo ocurre con los meses y las estaciones del año, ya que no relacionan eventos particulares para cada uno; desconocen el orden de las letras del abecedario, y aún no identifican cuáles son las vocales y consonantes; no identifican todos los lugares dentro de una escuela, ya que, a pesar de haber pasado por diferentes instituciones educativas, no hay quién se ocupe de decirles cómo se llaman los espacios en los cuales están; la escritura de los acentos es irrelevante para ellos ya que es una guía de pronunciación únicamente utilizada por las y los oyentes; y, por último, confunden de manera escrita, no en LSM, las letras «b», «d», «p», «q», e incluso, la «n» con la «h», ya que grafológicamente casi se escriben igual, ya que, como lo señalé antes, para ellas y ellos una letra no implica un sonido, y solo las identifican (en ocasiones) de manera escrita.

Las hojas de actividades son diseñadas con instrucciones sumamente simples, y son reforzadas con la interpretación al LSM. Las primeras actividades fueron contestadas en un promedio de 30 minutos, y actualmente en 20 minutos, pues al parecer ya se van acostumbrando a las mismas.

La decisión de qué palabras incluir dentro del vocabulario básico aún continúa en consideración, ya que algunas de ellas son difíciles de explicar si no tienen una referencia anterior. Esto es, cuando presenté el vocabulario referente a las frutas, casi de inmediato las identificaron todas, veían la imagen y la reconocían, pero no sucedió lo mismo con las verduras. Esta situación la relaciono también con el

supuesto de que en casa no es común el consumo de las mismas, y si lo hacen, no las ven antes de su preparación, como los «nopales» o los «champiñones», los cuales no identificaban. Inclusive, relacionan «champiñón» con un «hongo» del pie, debido a que el «champiñón», efectivamente, es un «hongo», aspecto que me llevará tiempo en explicar.

Algo que me gustaría subrayar es que, a pesar de ser parte de una educación no escolarizada y voluntaria, la joven a quien estaré monitoreando especialmente, no ha faltado a ninguna sesión, y el joven solo ha faltado a una. Los demás participantes se presentan intermitentemente, pero cuando están en clase veo que están motivados a continuar aprendiendo, ya que utilizo actividades novedosas que no trabajaron en su educación formal escolarizada. El trato que les doy es directo y casi personalizado, ya que, al ser un grupo pequeño, de seis o siete, los tomo en cuenta a todos. Aún les falta aprender a convivir respetando la puntualidad, limpieza en su trabajo, el turno de otros compañeros o compañeras para participar, y siendo comprensivos con quienes aprenden con lentitud.

En conclusión, este trabajo de intervención lo considero único en su rama, está diseñado basándome en las necesidades muy específicas de las y los jóvenes sordos que me están dando la oportunidad de formar parte de su cultura; se podría tomar como modelo de enseñanza-aprendizaje del español, y siendo muy optimista, se podría considerar como parte del diseño curricular específico de un programa de estudios de una escuela para sordos.

Referencias

- Chamorro, Lorena, et al. (2017), «El par mínimo de oraciones como vía de acceso a la morfosintaxis para el alumnado con pérdida de audición», en *Revista de Investigación en Logopedia*, Vol. 7, Núm. 1.
- Fundación Dime Colombia. Adaptación de la escala ESACTIV. Colombia, (s/f). [En línea: <http://www.dimecolombia.org/sedbogota/anexo6.php>]. (Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de).

Veinberg, Silvana (2002). «Perspectiva socioantropológica de la Sordera». [En línea: https://sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2014/10/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf]. (Recuperado el 27 de agosto de 2018).

Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas. Poder Legislativo del Estado de Zacatecas. LXIII Legislatura Estado de Zacatecas. 4 de mayo de 2017. Artículo 6, Fracción XII.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Primer grado*. Elaborado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Segundo grado*. Elaborado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Juego y aprendo con mi material de preescolar. Tercer grado*. Elaborado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica. México.

Retos y oportunidades para los sistemas educativos de California y Baja California en la inclusión de estudiantes transnacionales

José Candelario Osuna García
Jocelyne Rabelo Ramírez

El presente capítulo tiene como objetivo describir la situación actual de los estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego, como base para el análisis de los retos y oportunidades que enfrentan los sistemas educativos de California y Baja California, el espacio binacional y la cooperación transfronteriza. Como resultado, en las escuelas de educación básica de Tijuana aproximadamente 8 de cada 100 alumnos constituyen la matrícula transnacional, la mayoría procedentes de diversas ciudades de Estados Unidos. Mientras que, del otro lado de la frontera, en los centros escolares de California, los estudiantes originarios de América Latina y el Caribe ocupan más de la mitad de los espacios disponibles en la enseñanza obligatoria, incluso por encima del grupo de estudiantes nativos (estadounidenses).

Introducción a la problemática de estudiantes transnacionales

El acceso a educación como determinante del éxito o fracaso futuro de las personas y el impacto que ello tiene en la generación de brechas educativa ha sido estudiada por autores como Machin (2011), quien sostiene que la educación que reciben los individuos desde etapas tempranas les permite obtener habilidades cognitivas y no cognitivas fundamentales (Machin, 2011).

Fue a partir de 1990, con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, que los países reconocieron el derecho humano a la educación y consagraron un nuevo marco de cooperación internacional para mejorar la formación de niños, jóvenes y adultos en

términos de calidad. Sin embargo, veinticinco años después, el compromiso fue retomado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible porque a pesar de los esfuerzos realizados estamos lejos de alcanzar la educación inclusiva, equitativa y de calidad que fue prometida (UNESCO, 2015, p.7). Especialmente, la meta que promueve «eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad» (CEPAL, 2018, p. 28).

Si se estudia la distribución del acceso a educación de calidad en el mundo, se observan desigualdades entre países, regiones e incluso al interior de los mismos, y la brecha se hace aún más grande cuando la comparación se realiza entre zonas con diferentes niveles de desarrollo. Por ejemplo, la frontera entre México y Estados Unidos se caracteriza por ser una de las regiones más dinámicas y heterogéneas en el mundo, y autores como Díaz, Avilés y Rosales consideran que se ha transformado en una región de desarrollo en donde la productividad, ingresos, organización social, entre otros aspectos, se encuentran en términos relativos mejor que en otras entidades mexicanas (Díaz, Avilés & Rosas, 2003). Lo anterior, convierte a este espacio en un área que atrae flujos de migrantes (que buscan mejorar sus condiciones de vida ya sea en Estados Unidos o en el norte de México).

Ello implica grandes retos sociales, económicos, de infraestructura y acceso a bienes y servicios básicos (en ambos lados de la frontera) y también conlleva la aparición de problemáticas compartidas, por ejemplo, la presencia de estudiantes transnacionales o inmigrantes que representan a uno de los grupos más vulnerables del sistema educativo por ser actores invisibles en las escuelas públicas de México y Estados Unidos. En primer lugar, porque no se sabe cuántos son, cuál es su país de origen, en qué estados y ciudades radican con más frecuencia, qué tipo de barreras enfrentan, qué conocimientos y habilidades dominan, cuál lengua utilizan constantemente para comunicarse, quién los acompaña, cuántas veces emigran en un mismo ciclo escolar, etcétera.

Segundo, porque aún persiste la intensidad hegemónica del adultocentrismo típico en los estudios migratorios binacionales; sin em-

bargo, las investigaciones sobre migración internacional niños, niñas y adolescentes están ganando terreno en las ciencias sociales y de la educación, por lo que se comienza a debilitar dicha miopía científica) (Zúñiga, 2017, p. 1).

Finalmente, no hay certeza del número de estudiantes transnacionales en México, la estadística más reciente fue publicada en el año 2013 por la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que estimaba la presencia de 369,985 niños y jóvenes extranjeros con ascendencia mexicana, de entre 5 y 17 años, pero únicamente el 96.8 % (358,145) pudo continuar con sus estudios obligatorios (ver tabla 1) (Zúñiga, 2015, p.16). Por otra parte, en el último informe de labores de la SEP se menciona que, de 2012 a 2017, se apoyó a 72,625 menores para su inserción al sistema educativo federal, por medio del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) (SEP, 2018, p.28). De manera que no existe una cifra exacta a través de la cual se comprenda la magnitud de esta problemática educacional en México y Baja California.

Tabla 1. Caracterización de la matrícula transnacional de la educación obligatoria mexicana en el ciclo escolar 2013-2014.

Nivel educativo	Matrícula	Matrícula transnacional	Porcentaje
Educación básica	25,939,193	334,507	1.28 %
Educación media superior	4,682,336	23,638	0.05 %
Educación obligatoria	30,621,529	358,145	1.16 %

En México, la educación obligatoria equivale a 15 años de escolarización: preescolar, primaria, secundaria y enseñanza media (INEE, 2018).

Fuente: elaboración propia con datos de la SEP.

Del otro lado de la frontera, en Estados Unidos, pero específicamente en el estado de California se tiene información genérica y confiable sobre los estudiantes transnacionales. El Departamento de Educación reportó que durante el año escolar 2016-2017 la matrícula fue de 6,228,235 niños, niñas y adolescentes en 1,024 distritos escolares. Por el origen étnico, pero sin especificar si son inmigrantes de primera o segunda generación, 54.24 % eran alumnos hispa-

nos o latinos, 8.98% asiáticos y 2.47% filipinos; mientras que, en el grupo de estudiantes nativos, 23.61% eran blancos estadounidenses, 5.62% afroamericanos y 0.54% indios americanos (ver tabla 2) (Departamento de Educación de California, 2017). En este punto, sobresale el posicionamiento de la comunidad estudiantil hispana en el sistema escolar californiano al ocupar 54 de cada 100 espacios disponibles en las escuelas de educación obligatoria.

Tabla 2. Distribución étnica de los estudiantes en escuelas de California, 2016-17.

<i>Ethnicity</i>	<i>Number of students</i>	<i>Percentage</i>
African American not Hispanic	350,338	5.62
American Indian or Alaska Native	33,369	0.54
Asian	559,159	8.98
Filipino	153,670	2.47
Hispanic or Latino	3,378,344	54.24
Pacific Islander	29,384	0.47
White not Hispanic	1,470,499	23.61
Two or More Races not Hispanic	207,170	3.33
None Reported	46,302	0.74
<i>Total</i>	<i>6,228,235</i>	<i>100</i>

Fuente: Departamento de Educación de California, 2017.

Entonces, con la existencia del compromiso de la comunidad internacional por garantizar el derecho de aprender, independientemente de la raza u origen étnico de las personas, nos preguntamos: ¿qué características educativas y socioculturales acompañan los estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego? ¿cuáles son los retos y oportunidades que conlleva el proceso de inclusión de estudiantes transnacionales a los sistemas educativos de California y Baja California?

Como resultado, para dicha región binacional y los sistemas educativos locales, la integración de niños, niñas y adolescentes transnacionales representa un gran reto en términos económicos, pedagógicos y culturales; pero al mismo tiempo es una oportunidad histórica

de transformar una enseñanza con visión local y excluyente, en una educación con enfoque global, democrático e incluyente. De modo que el objetivo de este texto académico consiste en diagnosticar la situación actual de los estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego, como base para el análisis de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos de California y Baja California, el espacio binacional y la cooperación transfronteriza.

De la teoría transnacional a la teoría sociocultural del aprendizaje

Transnacional, transnacionalismo y transnacionalización son conceptos contemporáneos acuñados por la teoría del mismo nombre que tiene su origen en la década de 1990 para explicar la reconfiguración de las relaciones entre las personas, grupos sociales, empresas e instituciones, en la era de la globalización. Es decir, la red de relaciones y actividades pasó de ser intranacional a transnacional, superando las fronteras políticas de los países y la distancia que separaba a los actores involucrados, por medio de las tecnologías de la información y comunicación.

La teoría transnacional tiene una amplia aceptación en los estudios de migración porque surge como una perspectiva paralela a las teorías tradicionales que ponían un énfasis excesivo en los aspectos económicos y en la idea de que, al emigrar, las personas cortaban cualquier tipo de contacto o relación con sus lugares de origen (Yerko, 2005, p. 181).

Las primeras aproximaciones sobre la conservación de los vínculos económicos, políticos y sociales de los inmigrantes más allá de las fronteras nacionales fueron publicados por Glick, Basch y Szanton, en el año de 1992; desde entonces se reconoce que «las relaciones que se establecen aquí y allá llegan a constituir comunidades transnacionales» (Yerko, 2005, p.181).

Para Glick Schiller, la vida de los migrantes es transnacional porque transcurren a ambos lados de la frontera; dicho de otra manera, «no es que se encuentren en constante movimiento de un país a otro,

sino a que sus vidas se desarrollan dentro de ámbitos sociales –red de redes– que les conectan a las instituciones económicas, políticas, sociales y religiosas de dos o más estados-nación» (Glick, 2008, p.26).

Los estudiantes inmigrantes adoptan estilos de vida transnacionales cuando se instalan en un país diferente a su lugar de origen, y establecen sus primeros vínculos comunicativos con familiares y amigos que se quedaron. Asimismo, por continuar practicando las costumbres y tradiciones de sus comunidades originarias, así como la utilización de su lengua materna como primer canal de comunicación. Con el tiempo, la transición de un país a otro produce problemas de pertenencia o identidad porque culturalmente «no son de aquí ni son de allá» (Sánchez, 2008, p.33); o bien, se identifican con una cultura binacional que está representada por la unión de elementos culturales de dos sociedades, por ejemplo, la cultura mexicoamericana. No obstante, esta característica más que ser una potencialidad que debe ser aprovechada por los sistemas educativos, se convierte en una desventaja para los mismos alumnos, que los vuelve vulnerables al rechazo, a las burlas, a la violencia escolar y a la discriminación.

Para los autores conservadores de la teoría de la desigualdad racial en educación, cualquier estudiante extranjero, con características raciales diferentes a las del hombre blanco occidental, posee una inferioridad intelectual y cultural que lo condena al fracaso y la deserción escolar. Por lo tanto, «la juventud perteneciente a las minorías debería recibir un tipo especial de educación de acuerdo con sus inferiores capacidades mentales y su probable destino laboral en el mercado de trabajo secundario» (Cameron, 1991, p. 21).

Desde la perspectiva teórica liberal, los autores Jencks y Coleman descartaron los fundamentos científicos del enfoque conservador al sostener que el bajo rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes no era consecuencia de los factores biológicos (inferioridad intelectual) y escolares, sino que la desigualdad educativa entre los alumnos nativos y no nativos se producía en el medio social y económico en el que se encontraban, comúnmente en una situación socioeconómica vulnerable (Cameron, 1991, p. 43). En la actualidad, el enfoque liberal todavía se emplea para explicar los resultados de los sistemas educativos incorporados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el Programa

para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015, donde los estudiantes con mayor desventaja académica en ciencias son los jóvenes más desfavorecidos socioeconómicamente y los inmigrantes (OCDE, 2016, p.4).

En ese sentido, los estudiantes transnacionales tendrán garantizada la inclusión en la educación y la adquisición de competencias para la vida, el trabajo y la ciudadanía global, cuando la familia y la escuela, como instituciones a cargo de la reproducción social (Bourdieu, 2011, p.29), abandonen cualquier acción que promueva la exclusión educativa y sociocultural, para dar paso al proceso de socialización que tiene la finalidad de que «las nuevas generaciones internalicen el mundo social como un universo que no tiene rivales» (Bourdieu, 2011, p.29).

En la opinión de Berger y Luckmann, los niños, niñas y adolescentes inmigrantes que se están educando en varios sistemas escolares fragilizan la perspectiva arriba mencionada:

su socialización los pone en contacto con mundos simbólicos rivales que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales, exámenes; cada uno de estos universos sociales es presentado a los niños como mundos contundentes, cerrados, inevitables y legítimos, por lo que los estudiantes pueden resistirse a la acción socializadora, pero su resistencia termina cediendo ante el prestigio institucional de lenguajes, símbolos, rituales, modos de vida, visiones y contenidos que le son inculcados. (citado en Zúñiga, *et al.*, 2008, p. 15)

En este punto, es donde la teoría sociocultural del aprendizaje adquiere relevancia. Para Lev Vygotsky (citado en González, 2012), precursor de este paradigma teórico, «la cultura juega un papel muy importante, pues proporciona a la persona las herramientas necesarias para modificar su ambiente; es decir, dependiendo del estímulo social y cultural así serán las habilidades y destrezas que los niños y niñas desarrollen» (González, 2012, p.13); por lo tanto, el lenguaje se considera la herramienta fundamental debido a que amplía las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración, comparación, pensamiento crítico, etcétera (González, 2012, p.13).

De acuerdo con Hernández Rojas, «más que hablar de una construcción interna del sujeto, en este paradigma se reconoce que ocurre una auténtica construcción conjunta con los otros, por lo que se pone énfasis en el aprendizaje como una actividad esencialmente social o cultural, aunque este no se puede llegar a construir sin un sistema de ayudas ajustadas y una serie de guías y orientaciones estratégicas a sus demandas cognitivas» (Hernández, 2007, p.53), que a su vez se integran en el concepto de zona de desarrollo próximo. De manera que si las condiciones del contexto sociocultural no son favorables, el aprendizaje difícilmente se llevará a cabo.

En consecuencia, para los estudiantes transnacionales es complicado adaptarse, integrarse y aprender en contextos sociales, culturales y escolares que difieren del mundo simbólico del que proceden, a no ser que la familia y la escuela, como instituciones socializadoras, establezcan las condiciones y apoyos educativos requeridos por los grupos estudiantiles más vulnerables.

Los estudiantes migrantes: tipos, características y perfiles

A partir de la clasificación de Zúñiga (2013), el autor Osuna García propone una tipología propia de los estudiantes migrantes que asisten a escuelas mexicanas de educación básica: nacionales, binacionales y transnacionales. Los estudiantes nacionales son aquellos originarios de cada país, con una trayectoria escolar dentro del mismo sistema educativo nacional, transitan de un sistema estatal a otro, pero administrativamente dependen del sistema federal. Los binacionales son estudiantes que tienen legalmente una doble nacionalidad (mexicana-estadounidense, mexicana-colombiana, mexicana-cubana, etcétera) pero que no necesariamente tienen experiencias académicas en dos o más sistemas educativos. Por último, los estudiantes transnacionales son aquellos que sin importar su origen o nacionalidad tienen trayectorias escolares en dos o más sistemas educativos (Osuna, 2018, p.29).

Figura 1. Clasificación de los estudiantes migrantes.



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 1. Tipología y conceptualización de los estudiantes migrantes.

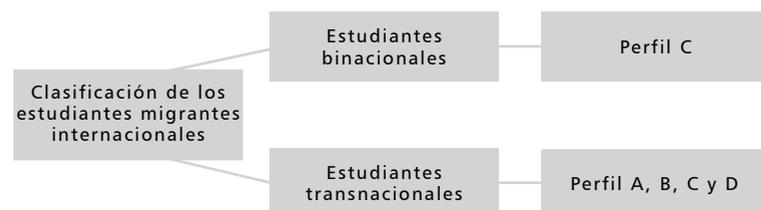
Autor/ Institución	Estudiantes nacionales	Estudiantes binacionales	Estudiantes transnacionales
Víctor Zúñiga	Sin definir.	Estudiantes que poseen la doble nacionalidad.	Estudiantes que transitan de un sistema escolar a otro.
PROBEM Estados Unidos	Sin definir.	Alumnos migrantes que se traslada entre México y EUA con sus padres, o como un joven emancipado al menos una vez en los últimos 36 meses.	Sin definir.
Secretaría de Educación Pública	Sin definir.	Sin definir.	Aquellos migrantes de retorno que tienen trayectorias escolares fragmentadas, es decir, que iniciaron sus estudios en un país para luego continuar en otro.
José Osuna García	Son aquellos alumnos originarios de cada país, con una trayectoria escolar dentro del mismo sistema educativo nacional.	Son los alumnos que tienen legalmente una doble nacionalidad o con derecho a ella, pero que no necesariamente tienen experiencias académicas en dos o más sistemas educativos.	Son aquellos alumnos que sin importar su origen o nacionalidad tienen trayectorias escolares en dos o más sistemas educativos.

Fuente: Elaboración propia con información de Zúñiga (2013), Elorriaga, Blancas y Ramos (2015), Jalili (2015) y Osuna (2018).

Concretamente, en el **PROBEM** Baja California se reconocen cuatro perfiles de estudiantes transnacionales con base en la relación de trayectorias educativas México-EUA (López, 2015, pp.10-11):

- Perfil A: estudiantes que nacen y estudian por uno o varios años en Estados Unidos y continúan sus estudios en México.
- Perfil B: estudiantes que nacen y estudian algunos años en México y continúan con su formación académica en Estados Unidos.
- Perfil C: estudiantes con doble nacionalidad que estudian un periodo de 6 meses en un país y el resto del ciclo escolar en otro.
- Perfil D: estudiantes que nacen y estudian en un país, emigran a Estados Unidos para continuar con su formación por meses o años, después se desplazan a México donde terminan sus estudios.

Figura 2. Relación entre los tipos de estudiantes migrantes internacionales y las trayectorias educativas.



Fuente: elaboración propia.

Metodología del estudio regional sobre estudiantes transnacionales

La región Tijuana-San Diego fue sede de la realización del Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos (Mungaray *et al*, 2017), en el año 2016. Se localiza en la frontera entre México y EUA, se considera la zona metropolitana binacional más importante de América del Norte

(Alegría, 2010, p. 262). Como su nombre lo indica, dicha región está conformada por los municipios de Tijuana, Tecate y Playas de Rosarito, del lado mexicano, así como por el condado de San Diego en territorio estadounidense; mismos que dependen geográfica y políticamente de los estados subnacionales de Baja California (México) y California (EUA).

Las estadísticas demográficas de la Asociación de Gobiernos de San Diego (SANDAG) y del Instituto Metropolitano de Planeación de la Ciudad de Tijuana (IMPLAN), revelan que aproximadamente 5.1 millones de personas viven en la región binacional, y se espera que la cifra aumente a 6.1 millones en el año 2030 (SANDAG, 2014, p.2). En particular, la zona metropolitana de Tijuana-San Diego se caracteriza por ser el cruce fronterizo más importante entre los dos países, por donde fluyen de manera regular millones de personas y mercancías; adicionalmente, la región también comparte recursos hídricos, energéticos y productos agrícolas e industriales mediante una red de infraestructura que incluye carreteras, puertos de entrada terrestres (garitas internacionales), líneas de transmisión de energía y sistemas de distribución de agua (SANDAG, 2014, p.2).

Un ejemplo adicional directamente relacionado con la transfronterización de los procesos educativos, es la presencia de más de 7 mil niños y adolescentes que viven en Tijuana, pero que cruzan a diario la garita internacional para estudiar en las escuelas de San Diego (Rocha & Orraca, 2018, p.110). Asimismo, 8 de cada 100 alumnos de educación básica en Baja California son considerados como estudiantes transnacionales, por tener antecedentes de trayectorias escolares fuera del sistema educativo nacional, principalmente en EUA (Medina, 2018; López, 2015). Dado este escenario es que se justifica la pertinencia de llevar a cabo el estudio regional de estudiantes transnacionales en la zona metropolitana binacional de Tijuana-San Diego.

Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación, se utilizó la información del Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016, proyecto que analiza la experiencia educativa de 6465 estudiantes en noveno y décimo grado de 60 escuelas públicas y privadas del condado de San Diego, California, así como del municipio de Tijuana, Baja California, por medio de la aplicación de un cuestionario de 95 preguntas de opción múltiple.

Las variables de la base de datos se agrupan en ocho áreas o dimensiones: 1) personal, 2) salud, 3) convivencia escolar, 4) expectativas educativas, 5) familia, 6) política, 7) actividades extraescolares y 8) identidad. No obstante, por el objetivo que aquí se persigue, únicamente se emplearon los datos procedentes de la primera dimensión para aplicarles métodos descriptivos de la estadística.

Análisis de resultados

De los 6,465 jóvenes encuestados, solo el 7.62% son transnacionales, aproximadamente 493 alumnos con experiencias de aprendizaje en los sistemas educativos de México y Estados Unidos. El 64.70% asiste a escuelas de enseñanza secundaria en San Diego, y el 35.30% a las de Tijuana.

Tabla 3. Caracterización de la matrícula transnacional de la región Tijuana-San Diego, por género.

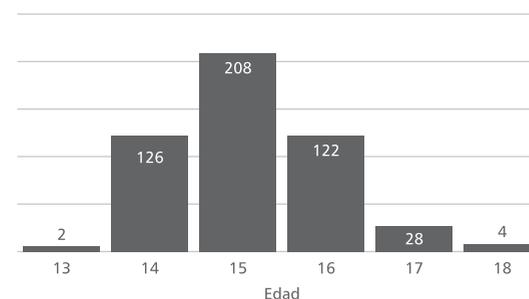
Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	228	46.2 %
Mujeres	262	53.1 %
Indefinido	3	0.7 %
<i>Total</i>	<i>493</i>	<i>100 %</i>

Fuente: elaboración propia.

Se debe mencionar que hay un grupo de 385 estudiantes binacionales, 248 en San Diego y 137 en Tijuana, quienes son jóvenes que tienen una doble nacionalidad o con derecho a ella, pero que no necesariamente cuentan con experiencias académicas en otros sistemas educativos. Por ejemplo, hay estudiantes que nacieron en Cuba, Filipinas, Brasil, China, Rusia, Vietnam, Arabia Saudita o Guatemala, que hoy se forman en las instituciones de educación secundaria de la región transfronteriza.

En los sistemas educativos de México y Estados Unidos, y considerando la variable edad, los estudiantes que asisten a la educación secundaria tienen entre 12 y 18 años (UNESCO, 2013, pp.35-44). El promedio de edad de los estudiantes que participaron en la encuesta fue de 15.06 años, y el rango se ubicó entre los 13 y 18 años. Una mayor proporción de alumnos se concentró en 15 años, con 42.3%, después aparecen los de 14 (25.6%), 16 (24.8%) y 17 (5.7%). En la distribución por ciudad, la frecuencia por edad tiene pequeñas variaciones, pero es semejante a las estadísticas generales de la región.

Figura 3. Caracterización regional de los estudiantes transnacionales, por edad.



Fuente: Elaboración propia.

Sobre el lugar de origen de los inmigrantes, se observa que en la región Tijuana-San Diego conviven aproximadamente 52 nacionalidades de los cinco continentes: América (14), Europa (10), África (7), Asia (18) y Oceanía (2) (ver figura 6). Con excepción de México y Estados Unidos, los países con mayor presencia regional por número de estudiantes inmigrantes son: Filipinas (64), Vietnam (16), Japón (15), Corea del Sur (12), Etiopía (5), Guatemala (5) y Honduras (5).

Por el lugar de origen de los estudiantes transnacionales, el 48.47% son estadounidenses, 47.87% mexicanos, 1.21% surcoreanos, 0.60% de otros países (Cuba, Honduras e Irlanda), y 1.82% no específica. Como resultado, se distinguen cuatro ejemplos de trayectorias escolares: México→EUA, EUA→México, EUA→México→EUA y México→EUA→México. El tipo de trayectoria que más

predomina es bidireccional y persigue la ruta de Estados Unidos a México y de regreso, con el 37.52% de los estudiantes, la segunda más frecuente es unidireccional, de México a Estados Unidos, con 25.76%. Con menor porcentaje, se ubican las rutas México-Estados Unidos-México (23.52%) y Estados Unidos-México (11.35%) (ver tabla 4).

Tabla 4. Trayectorias escolares transnacionales en la región Tijuana-San Diego.

Trayectoria	Ruta	% Regional	% San Diego	% Tijuana
Bidireccional	EUA → México → EUA	37.52%	57.99%	—
	México → EUA → México	23.52%	—	66.66%
Unidireccional	México → EUA	25.76%	39.81%	—
	EUA → México	11.35%	—	32.18%

Fuente: Elaboración propia.

Otro dato relacionado con el multiculturalismo de la región Tijuana-San Diego, consiste en que además del español e inglés, se hablan cerca de 67 idiomas y se utilizan 2 lenguajes de señas, para un total de 71 lenguas (ver cuadro 1.9). De las nativas de México, se identificó el uso del español, de once lenguas indígenas: chiapaneco (considerado como extinto), huichol, maya, mazahua, mixteco, náhuatl, otomí, purépecha, totonaca, zapoteco y zoque náhuatl, y del lenguaje de señas mexicano.

Por último, el 73.02% de los estudiantes transnacionales son bilingües, es decir, dominan uno de los dos idiomas nativos de la región: español o inglés, y son capaces de comunicarse en una lengua adicional entre las 67 identificadas, principalmente lo hacen en coreano, japonés, francés, ruso, árabe, télugu e irlandés. Además, de la totalidad de adolescentes bilingües, el 70.58% habla español e inglés.

En el entorno familiar, el idioma más hablado es el español con 53.5% de las preferencias, seguido de ambos (español-inglés) con 33.3%, y del inglés estadounidense, utilizado en 9 de cada 100 hogares transnacionales.

Conclusiones

Después de conocer las principales estadísticas que nos aproximan a la realidad educativa de los jóvenes transnacionales en la región Tijuana-San Diego, se llega a la conclusión del rezago en el que se encuentran los sistemas educativos de Baja California y California, en términos de cooperación transfronteriza, para una integración equitativa y eficiente de los estudiantes inmigrantes, ya que los problemas escolares se resuelven en forma aislada y ajena a cualquier tipo de cooperación bilateral. Básicamente, porque la prioridad de los acuerdos binacionales está focalizada en los temas de desarrollo económico, medio ambiente y seguridad (Martínez, 2017).

Es decir, los problemas educativos, en especial aquellos que hacen referencia a la integración académica y sociocultural de los estudiantes transnacionales, están muy lejos de ocupar un espacio primordial en la agenda de problemas públicos transfronterizos, principalmente porque en el proyecto político-educativo de México y EUA prevalece una visión local o doméstica, que los encausa a resolver sus problemas escolares internamente (Osuna *et al*, 2018, p. 1369).

Una de las pocas acciones de cooperación educativa transfronteriza está a cargo del *PROBEM* Baja California y la Asociación de Educación Bilingüe de California (*CABE*), con la capacitación anual de profesores de las dos entidades federativas para que puedan incorporar a su práctica pedagógica la metodología *GLAD* (Guided Language Acquisition Design), para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés (Araujo, 2018). Un ejemplo adicional es el «Programa de Intercambio de Maestros México-Estados Unidos», que tiene como propósito el fortalecimiento de los procesos educativos de los estudiantes de ambos países, mediante la participación de docentes capacitados para la atención en contextos multiculturales (*SEP*, 2019). En este programa también colaboran profesores y profesoras de la región Tijuana-San Diego.

Por otro lado, en los sistemas educativos locales los estudiantes transnacionales se enfrentan a múltiples barreras administrativas, pedagógicas y culturales (Osuna, 2018, p.21), que entorpecen el proceso de inclusión, así como el logro de los aprendizajes esenciales,

como consecuencia de la insuficiencia de políticas y programas gubernamentales para apoyar la educación de las minorías.

Las barreras administrativas tienen que ver con la entrega de documentación, las cuotas escolares, la ubicación y/o ausencia de los centros educativos, el número de espacios ofertados, la autorización por parte de figuras educativas específicas, la poca difusión de la información sobre el proceso de inscripción, la ausencia de una oficina o departamento local especializado en educación migrante, etcétera; es decir, son todos los acontecimientos que impiden formalizar la inscripción del estudiante transnacional o retrasan este proceso, que son consecuencia de la excesiva burocratización del sistema educativo.

Las barreras pedagógicas y socioculturales se presentan posterior a la formalización de la inscripción (superación de las barreras administrativas). Las primeras son circunstancias que condicionan la adaptación educativa de los estudiantes, por ejemplo: el tipo de escuela, el contenido curricular, los estilos de enseñanza, la forma de evaluar el aprendizaje, la comunicación profesor-alumno-profesor, la convivencia de la comunidad educativa, las características de la infraestructura escolar, el acceso a los recursos y materiales didácticos, la débil capacitación del personal docente y administrativo para la atención de estudiantes vulnerables, la ausencia de un protocolo de inducción, la débil participación de los padres en el proceso de adaptación, entre otras.

Mientras que, las segundas son acontecimientos que condicionan la adaptación sociocultural de los estudiantes, tales como: las dificultades para hablar, leer, escribir y comprender en español, el desconocimiento y/o desprecio hacia las prácticas y los valores culturales de la localidad, el rechazo social por ser extranjero, la condición socioeconómica de la familia, la desintegración familiar, las características geográficas y los problemas sociales del lugar, etcétera. Son circunstancias estrechamente relacionadas a las barreras pedagógicas.

En este último punto, los únicos avances identificados corresponden a la eliminación parcial de las barreras administrativas por medio de la reforma al acuerdo secretarial 286 y el inicio del programa nacional «Educación sin Fronteras», durante la gestión del presidente Enrique Peña Nieto, aunque la población objetivo de dicho programa no son los niños, niñas y adolescentes transnaciona-

les, sino los mexicanos repatriados que requieran terminar o certificar sus estudios de primaria, así como de secundaria (Osuna, *et al*, 2018, p.1365).

En síntesis, el gran reto de los sistemas educativos de California y Baja California consiste en la eliminación y/o control de las barreras administrativas, pedagógicas y culturales, debido a que son factores condicionantes de los procesos de adaptación, inclusión y aprendizaje que experimentan los estudiantes transnacionales, principalmente en la educación obligatoria. Además, se tiene que garantizar el seguimiento a las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes transnacionales y binacionales, porque eso va a permitir el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas con base en las necesidades educativas y culturales de cada estudiante inmigrante.

Recomendaciones

Este ejercicio investigativo de carácter descriptivo forma parte un conjunto de estudios regionales de México y Estados Unidos que, entre otros objetivos, tienen la finalidad de que las autoridades educativas y la sociedad reconozcan esta nueva y creciente minoría de estudiantes internacionales en las escuelas locales. A la fecha, otros investigadores se están incorporando para estudiar el mismo problema educativo, pero en diferentes zonas metropolitanas de la frontera norte y desde otras perspectivas teóricas y disciplinares, por lo que se aportan más elementos para la discusión y la evaluación de esta problemática transfronteriza. Como es el caso del proyecto «Encuesta de Integración Escolar y Migración» (ESIEM) (El Colegio de la Frontera Norte, 2018) a cargo de Eunice Vargas Valle, investigadora de El Colegio de la Frontera Norte.

Entre los aspectos críticos, se encuentra la reiteración de nuestras investigaciones en diagnosticar el problema de los estudiantes transnacionales. Razón por la cual, los futuros estudios tienen que dar un salto del diagnóstico a la intervención de la problemática, para potenciar el desarrollo de competencias en niños, niñas y adolescentes inmigrantes, así como la formación de habilidades para trabajar en

contextos escolares interculturales en los docentes, por medio de la instrumentación de proyectos educativos.

Referencias

- Alegría, T. (2010). «Estructura de las ciudades de la frontera norte», en G. Garza & M. Schteingart, *Los grandes problemas de México. Desarrollo urbano y regional* (págs. 259-304). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Araujo, B. (17 de julio de 2018). «Secretarías de Educación de BC y CA promueven programas bilingües», en *Uniradio Informa*. (Recuperado de <https://www.uniradioinforma.com/noticias/bajacalifornia/532460/secretarias-de-educacion-de-bc-y-ca-promueven-programas-bilingues.html>).
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bueno, L. (26 de septiembre de 2018). «Foránea, 8% de la población estudiantil», en *El Sol de Tijuana*. (Recuperado de <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/foranea-8-de-la-poblacion-estudiantil-2024158.html>).
- Castro, Y. (2005). «Teoría transnacional: revisitando la comunidad de los antropólogos», en *Revista Política y Cultura*, 181-194.
- CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Departamento de Educación de California (2017). (Recuperado de <https://www.cde.ca.gov/>).
- Díaz, A., Aviles, J. & Rosas, M. (2003). *Desarrollo Económico en la Frontera Norte de México*. Observatorio de la Economía Latinoamericana.
- El Colegio de la Frontera Norte (2018). *Encuesta de Integración Escolar y Migración*. (Recuperado de <https://www.colef.mx/esiem/>).
- Elorriaga, M., Blancas, L., & Ramos, A. (2015). *Innovative Educational Technologies. InET Consortium Incentive Grant*. (Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133284/probem2015.pdf>).
- Glick, N. (2008). «Nuevas y viejas cuestiones sobre localidad: teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal», en C. Solé, S. Parella, y L. Cavalcanti, *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones* (págs. 23-45). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- González, C. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Hernández, G. (2007). «Los constructivismos y sus implicaciones para la educación», en *Revista Perfiles Educativos*, 30 (122), 38-77.
- INEE (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- López, Y. (2015). *PROBEM Baja California. XXVIII Reunión Binacional del PRO-BEM*. Ciudad de México: Sistema Educativo Estatal de Baja California.
- Machin, S. (2011). «Education and Inequality», en W. Salverda, B. Nolan & T. Smeeding (Eds.), *The Oxford Handbook of Economic Inequality*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Martínez, G. (30 de noviembre de 2017). «Tijuana y San Diego promueven acuerdos binacionales», en *El Economista*. (Recuperado de <https://www.economista.com.mx/estados/Tijuana-y-San-Diego-promueven-acuerdos-binacionales-20171130-0016.html>).
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- Mungaray-Moctezuma, A.; Floca, M.; Matus-Ruiz, M.; Barragan-Torres, M.; Baulto, A.; Razu-Aznar, Z. & Porten, J. (2017). *2016 Survey on Education and Migration in San Diego and Tijuana: 9th and 10th Graders*. [Data file and code book]. La Jolla, CA: Center for U.S.-Mexican Studies.
- OCDE (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>).
- Osuna, J. (2018). *Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California (mimeo).
- Osuna, J., Miramontes, M., & Villaseñor, M. (2018). *Los estudiantes transnacionales en México: actores olvidados en la agenda pública de la educación*. VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales (págs. 1359-1372).
- Rocha, D., & Orraca, P. (2018). «Estudiantes de educación superior transfronterizos: residir en México y estudiar en Estados Unidos», en *Revista Frontera Norte*, 30 (59).
- Sánchez, J. (2008). «Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización», en V. Zúñiga, E. Hamann, y J. Sánchez García, *Alumnos*

- transnacionales. *Escuelas mexicanas frente a la globalización* (págs. 23-37). Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SANDAG (2014). *Atlas de la región transfronteriza San Diego-Baja California*. San Diego Association of Governments/Ayuntamiento de Tijuana.
- SEP (2018). *Sexto informe de labores: 2017-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2019). *Programa de Intercambio de Maestros México-Estados Unidos 2019. Convocatoria*. (Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uplo/ads/attachment/file/411472/Convocatoria_PIM_2019_Espan_ol.pdf).
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon para la Educación 2030*. Incheon: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Zúñiga, J. (2015). *Condiciones contemporáneas de la relación México-Estados Unidos. Hacia una movilidad estudiantil y académica*. Ciudad de México: Dirección General de Relaciones Internacionales-Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, V. (2013). «Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política», en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 40, 1-12.
- Zúñiga, V. (2017). «Los niños y las niñas migrantes en escena», en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 48, 1-3.
- Zúñiga, V., Hamann, E., & Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

La inclusión de los y las estudiantes indígenas en la educación superior en contextos multiculturales: ¿realidad o utopía? El caso de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca

Wilfrido Miguel Hernández

La educación de las personas indígenas debe ser una de las principales preocupaciones de los actores involucrados en el sistema educativo mexicano. La educación es la base de una sociedad, el principal impulsor del desarrollo y, el medio para la consolidación de la vida plena de las personas. Sin embargo, al hablar de la universalidad de la educación en un contexto heterogéneo la realidad es distinta. En México y en los países de Latinoamérica la educación proporcionada a las personas indígenas presenta una serie de limitaciones que impiden que estas sociedades se desarrollen de igual manera que las de un medio urbano, por ello, se habla de la inclusión de las personas indígenas al sistema educativo.

No se puede negar las condiciones en las que viven las comunidades indígenas en México. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) más de la mitad de la Población Indígena (PI) vive en municipios de alta y muy alta marginación, ocho de cada diez viven en pobreza y mitad de este porcentaje vive en pobreza extrema. Se estima que, en el año 2014, 73.2% de la población de hogares indígenas se encontraban en situación de pobreza y 21.8% en situación de vulnerabilidad por carencias sociales o por ingresos, y que solo 5% se catalogaban como no pobres y no vulnerables (UNICEF-INEE, 2015). En un escenario como este es común que los índices de desarrollo humano (IDH) sean aún más bajos que en el resto del país, por lo tanto, afecte en los sectores de empleo, salarios, acceso a servicios básicos, vivienda, acceso a los servicios de salud, alimentación y educación.

Un factor clave para mejorar las condiciones de vida de la PI es la educación, sin embargo, hay una enorme brecha en los indicadores

de educación que devela la desigualdad en nuestro país. El principio de universalidad de la educación y el acceso igualitario a la misma cae en controversia cuando se observa que las comunidades indígenas han sido el sector más desfavorecido. En el año 2014, 6.3% de la población general de 15 años o más era analfabeta, mientras que el porcentaje en la población indígena incrementaba a 19.2% y en la población hablante de una lengua indígena (HLI) incrementa aún más hasta 25.1%, la diferencia es de 13 y 18 puntos porcentuales respectivamente. Los índices de escolaridad de educación primaria de los niños indígenas (6-11 años) es de 97.6%, en la población HLI esta cifra disminuye a 96.2%, mientras que en la población general es de 97.7%. Por otra parte, los índices de escolaridad en educación secundaria (12-14 años) presentan una disminución respecto al grupo de edad anterior (PI), -10.2%, mientras que la diferencia en la población HLI es de -13.1%. En la educación media superior (15-17 años) los índices de escolaridad disminuyen aún más, mientras que en la población general fue de 74.8%, en la población indígena fue de 65.2% y en la población HLI de 58.2% (UNICEF-INEE, 2015).

Considerando lo anterior es evidente que no existen las mismas condiciones para el acceso de los grupos originarios al sistema educativo. En la educación superior se habla de una cobertura de 23% para la población en general y un 1% de la población indígena, ya sea por la falta de cobertura educativa, el índice de absorción de las instituciones de educación superior, la dispersión de las comunidades indígenas, el factor económico de las familias, o situaciones tales como la desigualdad, discriminación e inequidad.

La educación orientada a estos sectores sociales, es un tema elemental en un contexto multicultural como lo es el estado de Oaxaca que se compone de ocho regiones, posee dieciséis grupos étnicos establecidos y 120 variantes lingüísticas; esto lo convierte a nivel nacional en uno de los estados con mayor riqueza étnica y cultural, porque su población está constituida en su mayoría de pueblos y comunidades indígenas (Gobierno del estado de Oaxaca, 2012).

La riqueza cultural de estos pueblos es inmensa, sin embargo, muy pocas veces se voltea la mirada a este sector, porque es considerado como un lastre que no permite el desarrollo social y la modernización que el país espera, pensamiento controversial porque la misma

sociedad es quien margina a estos pueblos. Cuando se visitan estas comunidades parece ser un México totalmente diferente, en donde no existen las condiciones sociales, políticas, económicas, ni la voluntad de los líderes para fortalecer su desarrollo.

Las comunidades indígenas las identificamos por una serie de elementos. De manera general todos conocemos ciertos rasgos o características básicas respecto a las personas indígenas, que tienen una lengua propia, poseen una indumentaria, tienen creencias y costumbres que forman parte de su cosmovisión y cultura, sin embargo, me planteo la pregunta ¿son estos los elementos que realmente determinan si una persona es indígena o no? (Meseses-Monroy, 2014, p.22).

El término indígena es controversial, realmente no existe una definición clara de esta palabra, de acuerdo con los organismos internacionales como la OIT y la UNESCO la condición de una persona indígena lo establece la auto identificación de la persona o su auto-adscripción a un grupo étnico. Es decir, es la identidad la cual determina si la persona se siente identificada con un grupo étnico o no, o si se siente parte de un grupo social. La identidad es ese sentido de pertenencia, que podemos tomar como referente para saber si una persona es indígena o no (Meseses-Monroy, 2014).

Los pueblos indígenas son catalogados como minorías en México por el número de las personas pertenecientes a estos grupos y la pluralidad social existente. De acuerdo con el INEGI (2015), en el país existen 62 grupos etnolingüísticos. Hablamos de una sociedad diversa en un contexto donde se asume que esta sociedad es homogénea, sin embargo, no la es.

De acuerdo con Meseses-Monroy (2014), es común que, al abordar el tema de los pueblos indígenas, la sociedad los etiquete y los catalogue como una masa social, pues el término indígena es usado generalmente por personas que no pertenecen a esta población para simplificar. Entonces, es evidente que somos una sociedad no homogénea sino una sociedad pluricultural, pues cada pueblo indígena tiene una identidad que lo hace único.

A continuación, se hace un acercamiento a la noción de identidad para establecer los bases de este escrito y partir de esta noción para llegar a la situación escolar de los estudiantes indígenas. De acuerdo con Barañano (2010) una identidad se forja a través de «la parti-

«cipación en la cultura» (p.94). Para comprender los fenómenos que conforman la identidad se requiere del «vínculo que unen la realidad y su representación». La identidad personal, lo mismo que la identidad colectiva, responde a un proceso social, se forma a través de relaciones: «el sí mismo se construye a través del otro y la colectividad a través del nosotros». Esta relación es de identificación, el individuo, así como el colectivo, se identifica con lo que experimenta en el exterior a través de las relaciones humanas. De esta manera genera una apropiación de los elementos intangibles y tangibles que observa y percibe, a la que es sometido con voluntad o sin ella; la identidad se construye a partir de la relación con el otro.

Esta idea es complementada por Stavenhagen (2010) quien afirma que las identidades culturales no son atributos fijos del individuo, sino son constructos y comportamientos. Este autor añade que en la infancia se asume una identidad cultural que es heredada por la familia o por el contexto social inmediato, con el tiempo el niño puede actuar conforme a esa identidad o bien puede asumir o construir otra, a partir de su cosmovisión y de su mundo simbólico.

Desde esta perspectiva se plantea la identidad como parte de un legado histórico, como una herencia familiar y cultural, la transmisión de generación en generación de elementos característicos que dan sentido a la vida; se entiende que la identidad, es algo impuesto por las circunstancias de la inmersión del sujeto en un contexto histórico, social y cultural en la que la identidad individual refleja una identidad cultural colectiva pre existente y externa al individuo (Barañano, 2010).

Entonces una persona indígena asume su identidad a partir de su propia voluntad de sentirse identificado con un legado histórico, social y cultural esa denominación parte de su auto-adscripción a un grupo social.

De acuerdo con la UNESCO un grupo étnico es:

Una comunidad que se identifica a sí misma como tal, es decir, que es consciente de las características sociales, físicas o culturales que lo diferencian de otra. Este grupo comparte un sentimiento de identidad de pertenencia, establece lazos de solidaridad y puede compartir elementos característicos tales como la lengua,

costumbres, tradiciones, la religión, rasgos físicos, entre otros (Kaluf, 2005, p.71).

Ahora bien, para hacer un acercamiento al tema de las sociedades multiculturales y al término multiculturalidad, es necesario definir en un primer momento que se entiende por cultura. Este término constituye aquellos rasgos y características elementales que le dan distinción a una persona como miembro de una sociedad, es importante mencionar que algunos antropólogos restringen el significado de «cultura» para referirse a las reglas mentales que representan el actuar y hablar compartidas por los miembros de una determinada sociedad. Sin embargo, desde la perspectiva de Geertz (2003), no es así, este considera al hombre como un animal inserto en tramas de significaciones, que él mismo ha tejido, considera que la cultura es ese entramado y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

En opinión de Geertz es muy reduccionista considerar a la cultura como un complejo de esquemas concretos de conducta, costumbres, tradiciones, usanzas, conjunto de hábitos, como se ha manejado tradicionalmente. Es necesario ver desde otra perspectiva este término, la cultura, desde esta configuración es la red o trama de sentidos con las que le damos significados a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana (Geertz, 2003). Partiendo de esta visión, es importante comprender la cultura como una producción de sentidos, de manera que también podamos entender a la cultura como el simbolismo que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo humano determinado, la cultura es un conjunto de significados que cobran vida.

Barañano considera desde la visión antropológica a la cultura como «los diferentes modos de vivir, pensar y sentir de los distintos individuos y grupos sociales, esta constituye la organización de la diversidad» si hacemos hincapié en este último enunciado «podremos observar que la cultura es algo macro que no solo considera a un grupo social en particular sino a un conglomerado de núcleos sociales que comparten los mismos rasgos (Barañano, 2010, p.94).

Entonces, si tomamos ambos referentes tenemos que la cultura es la producción de sentidos y significaciones de la realidad social y la organización de la diversidad. Ahora bien ¿Qué es una sociedad? De acuerdo con Harris (2001, p.21) una sociedad es un «grupo de personas que comparten un hábitat común y que dependen unos de otros para su supervivencia y bienestar». Las sociedades van a estar constituidas por clases, grupos étnicos, culturas y otros grupos significativos. La sociedad es el orbe, es la conformación macro social que interactúa en un mismo espacio físico.

El término social se emplea para designar la relación entre distintos grupos de un conglomerado, por otra parte, las concepciones actuales consideran a los grupos sociales y sus relaciones mutuas como aspectos de la cultura; ejemplo de ello es la escuela (un grupo social) que se ajusta a una cultura de la vida escolar de una sociedad concreta (Harris, 2001).

Entonces se puede afirmar que toda cultura es pluricultural, anteriormente se mencionaba que la cultura es una constitución macro de diversos grupos o núcleos sociales (subculturas), «toda cultura es técnicamente pluricultural», es decir se ha ido formando a partir de los contactos entre distintas comunidades y vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar (Pech y Rizo, 2014).

Pese a la aparente uniformidad con la que se acostumbra a presentar a los sujetos pertenecientes a una misma cultura los individuos y grupos se desenvuelven en su vida cotidiana de diversas formas, poseen creencias y se relacionan de manera distinta, poseen hábitos diferentes, por lo tanto, una cultura se considera como un elemento «intersubjetivo» en otras palabras comparten a la vez rasgos identitarios pero al mismo tiempo no pueden ser concebidos de manera homogénea como una masa social, sino cada uno de estos grupos sociales tienen algún rasgo identitario que los hace diferente. De ahí la complejidad para abordar a las personas como sujetos de estudio o como participantes de los procesos sociales, culturales y educativos (Barañano, 2010).

De acuerdo con Tirzo y Hernández (2010), cada grupo genera las formas de satisfacer sus necesidades (empleo, educación, salud, alimentación, vestimenta, comunicación, organización social, etc.) generando expresiones culturales específicas. La cultura implica pro-

cesos de naturaleza interna, que permiten compartir saberes grupales tales como la lengua materna, las costumbres, tradiciones, mitos, ritos, la alimentación, la historia grupal, entre otros, e interna por la construcción de significaciones y simbolismos que se generan alrededor de la vida misma. No significa que éstos vivan aislados unos de otros, sino el contacto cultural siempre ha sido una constante dando a conocer lo que los antropólogos llaman «las relaciones entre culturas» a través de la movilidad humana (Tirzo y Hernández, 2010).

La movilidad humana da pie a lo que los antropólogos han denominado «relaciones interétnicas o relaciones interculturales». Las relaciones entre culturas acontecen de manera pasiva o activa, en un espacio físico, en una prolongación de tiempo determinado y acotado por otras determinantes de la historicidad y contexto social (Geertz, 2003, p.133).

Las relaciones interétnicas o relaciones interculturales (transculturación, culturalismo, multiculturalismo etc.) comprenden aquellos fenómenos resultantes de la interacción de diferentes culturas en la que suceden cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos (Geertz, 2003, p.134).

Los fenómenos de movilidad humana y las relaciones interétnicas se pueden ver en los estudiantes que emigran de sus comunidades de origen a centros urbanos para realizar sus estudios. Este fenómeno guarda un interés particular porque la escolarización (proceso formativo dentro de una institución escolar) genera en los estudiantes una confrontación de identidades, a partir de los procesos de apropiación del espacio escolar como un espacio público multicultural.

El culturalismo en el ámbito escolar menciona Bruner (1999) toma como su primera premisa que la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura, con ello se refiere que la cultura es un sistema macro de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades y poder. Por otro lado, también guarda una visión micro pues examina cómo las demandas de un sistema cultural afectan aquellos que forman parte de esta cultura, es decir cómo los seres humanos individuales construyen realidades y significados que les adaptan al sistema y al sistema educativo instituido.

Cuando un estudiante indígena abandona su medio para trasladarse a un contexto diferente deja atrás parte de su identidad como

persona indígena y como miembro de una comunidad. El cambio genera una confrontación de realidades, de la cosmovisión, de los valores, y de la vida misma. Es una lucha constante entre su persona, su identidad y la nueva cultura. Por lo tanto, es necesario generar las condiciones sociales y educativas, para facilitar este proceso en la vida académica del estudiante.

En cuestiones de números, el estado de Oaxaca registró en el último conteo intercensal del INEGI (2015) 3 967 889 habitantes. Ahora bien, de este porcentaje en el estado el 34 % de la población es indígena lo que representa un aproximado de 1 349 082 habitantes. Esta cifra está por encima de la media nacional que es del 10.1 %. La escolaridad promedio de la población oaxaqueña de 15 años y más, es de 7.5 años lo equivalente a primer grado de secundaria, cifra que está por debajo de la media nacional que es de 9.2 años, es decir, un poco más de la secundaria concluida.

La escolaridad de la población oaxaqueña se distribuye de la siguiente manera: 11.8 % no tiene ningún grado de escolaridad, 58.6 % tiene la educación básica terminada, 16.1 % finalizaron la educación media superior, solo el 11.6 % concluyeron la educación superior, y el 1.9 % no se especifica. Esto quiere decir que el 11.6 % de la población indígena en edad escolar de Licenciatura debería tener este grado, sin embargo, solo el 1 % de la población indígena estudia el nivel Licenciatura (INEE, 2017).

La inclusión de las y los estudiantes indígenas en la UABJO

De acuerdo con la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) Oaxaca cuenta con 76 Instituciones de Educación Superior de esta cifra 45 son del régimen privado y 31 del régimen público, estas Instituciones tienen matriculados a un total de 17 914 y 50 506 estudiantes respectivamente. Esto quiere decir que en Oaxaca son 68 420 estudiantes en el tipo superior del nivel licenciatura (COEPES, 2017).

La Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca (UABJO), es la institución pública más grande del estado, por lo tanto, es la que más matrícula escolar absorbe, actualmente ofrece 38 Programas Educativos en 28 Unidades Académicas, en distintas modalidades: escolarizada, abierta o semi escolarizada. La paridad por sexo en el nivel licenciatura es de 46.68 % de mujeres y 53.32 % de hombres (UABJO, 2016). En la UABJO la matrícula de estudiantes en el nivel licenciatura es de 10 235 aproximadamente. De este Número 821 corresponde a estudiantes indígenas (EI), es decir el 8.02 % de su matrícula escolar. Los Programas Educativos con el mayor número son la Licenciatura en Derecho, seguida de la Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo y la Licenciatura en Enfermería.

Nombre del Programa educativo	Número de estudiantes indígenas	Porcentaje
Licenciatura en Derecho	203	24.72 %
Licenciatura en Contaduría Pública	138	16.80
Licenciatura en Administración	106	12.91 %
Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo	62	7.55 %
Licenciatura en Enfermería	54	6.57 %
Otros	258	31.42 %
Total	821	100 %

Fuente: elaboración propia.

El proceso de admisión a la Universidad es un proceso transparente. El examen de admisión es aplicado por la Universidad Veracruzana y el proceso es el mismo para todos los estudiantes sin importar, sexo, lugar de origen, estatus económico, etc. Los estudiantes no indígenas e indígenas llevan a cabo el mismo proceso. Lo que indica que las oportunidades de ingreso a la Universidad son las mismas.

El proceso de inscripción e inducción de los estudiantes a los diferentes Programas Educativos corresponde a las escuelas, facultades e institutos que ofrecen el programa. A nivel institucional existen lineamientos normativos que regulan la vida universitaria de académicos y de estudiantes. Los principales documentos normativos son

dos: el Modelo Educativo UABJO 2017 y el Programa Institucional de Desarrollo (PID). Estos documentos son de gran trascendencia para los estudiantes.

El Modelo educativo en su apartado 4.4.5. Dimensión de la vinculación y responsabilidad social. Considera la interculturalidad como una de las principales dimensiones del Modelo Universitario. En este apartado se indica lo siguiente:

La universidad asume el enfoque intercultural, con una visión más allá de solo incorporar Programas Educativos que tengan como centro de atención el estudio de los pueblos indígenas. La universidad se posiciona en el enfoque intercultural, toda vez que busca abrir las puertas a la diversidad, la instauración de espacios académicos abiertos al estudio y al debate; estableciendo relaciones paralelas entre individuos de diferentes culturas, a través del fortalecimiento de la cultura y la identidad, con ello ratificar su función social; que se conduce bajo la premisa fundamental del respeto a la pluralidad (UABJO, 2017).

Por su parte, el PID-UABJO 2016-2020, busca a través de sus dependencias, tales como la Unidad de Atención de Académica de Estudiantes Indígenas fortalecer e impulsar una educación incluyente, que incorpore a las y los jóvenes de toda la entidad que habitan tanto en sus zonas urbanas como en sus pueblos rurales y comunidades indígenas. El PID-UABJO 2016-2020 busca ofrecer una educación con alto sentido de compromiso y responsabilidad social (UABJO, 2016).

¿Cuál es la percepción de los estudiantes?

Con la finalidad de conocer la percepción de los y las estudiantes indígenas se optó por realizar un acercamiento a esta problemática a través de trayectorias escolares de seis estudiantes de las Licenciaturas de Administración, Derecho, Contaduría Pública, Enfermería y Químico Farmacéutico Biólogo. El instrumento se diseñó con base en diferentes categorías de análisis: vida familiar y personal; identidad; trayectoria escolar; proceso de tránsito de la educación media superior

a educación superior; vida universitaria; y aspiraciones y proyectos futuros. Este instrumento se compone de 16 subcategorías de análisis.

De acuerdo con los resultados emanados de los ítems relacionados con la subcategoría: vida universitaria. Los estudiantes indican que el proceso de admisión a la UABJO representa un reto, debido a las lagunas existentes en su formación desde el nivel básico y medio superior. De acuerdo con las opiniones recopiladas, los y las estudiantes al momento de presentar el examen de admisión se encontraron con limitantes tales como el uso de una tablet (debido que el sistema de examen de admisión es electrónico). Como segunda limitante indican la complejidad de las instrucciones y la resolución de las preguntas, y el tiempo como un factor desfavorable.

La resolución de los reactivos en el campo de razonamiento matemático es el más difícil para los y las estudiantes indígenas, seguido del razonamiento verbal que contempla conocimientos en gramática, sintaxis y lecto-escritura. Las razones que argumentan son las deficiencias en su formación escolar, la preparación de los maestros, las horas dedicadas a las tareas escolares (por motivos de trabajo tales como labores del campo, labores del hogar, oficios como artesanos, entre otros), otro porcentaje indica las deficiencias o carencia de infraestructura escolar, falta de energía eléctrica, falta de internet, ausencia de tutorías o apoyo de los padres para el acompañamiento de su aprendizaje (un porcentaje considerable de estudiantes entrevistados constituía la primera generación de su familia en asistir a la escuela).

Los procesos de inscripción e inducción han sido los adecuados y pertinentes. Los y las estudiantes mencionan como principales problemáticas en su proceso escolar el ausentismo de los docentes, no se abordan todos los contenidos durante el semestre, la falta de responsabilidad y compromiso de los docentes con los estudiantes, y un gran porcentaje asumió la falta de responsabilidad como estudiantes universitarios

Al momento de abandonar sus comunidades y trasladarse a los centros urbanos los estudiantes enfrentan una serie de situaciones tales como vivir solos, rentar un piso, trabajar, administrar su tiempo y recursos. Otros factores comunes con los que se enfrentan son: la

soledad, la falta de dinero, la desnutrición, aumento en la incidencia de vicios, reprobación y como consecuencia el abandono escolar.

Al cuestionar a los estudiantes si sentían un acompañamiento por parte de la UABJO en su trayecto escolar, los estudiantes mencionaron que no había tal acompañamiento. No saben de la existencia de dependencias universitarias que les brinde apoyo académico. En sus facultades y escuelas no se ofrecen cursos sobre temáticas de juventud, adicciones, sexualidad, inclusión social, respeto y tolerancia a la diversidad.

Ser universitario y estudiar una carrera universitaria para ellos representa «una oportunidad de ser alguien en la vida». No porque no sean nadie en la vida, sino que sin la educación superior ellos aspiran a ser obreros, artesanos o trabajadores de campo, ser alguien más en la vida significa para estos jóvenes ir más allá de lo que podrían aspirar sin la educación superior. Ser universitario implica mejorar su situación social y las condiciones socioeconómicas de su familia. En diez años, las y los estudiantes se visualizan con un buen empleo y con los ingresos suficientes que les permita tener una vida plena. Dos estudiantes de los seis entrevistados piensan en estudiar un posgrado, los otros cuatro consideran que su futuro es incierto.

Conclusiones

La desigualdad social es un problema macro que genera diferencias abismales entre los que tienen y los que aspiran a tener. La educación indudablemente es el medio propicio para cerrar estas brechas y crear juntos una sociedad más justa y equitativa. La preparación de los ciudadanos mexicanos y las personas indígenas derribará las barreras de la desigualdad, pues la educación es la respuesta para curar las heridas que ha causado la pobreza, la marginación, el analfabetismo y discriminación en nuestros pueblos.

En la UABJO, se está trabajando para incorporar a los y las estudiantes indígenas a la educación superior. Pese que la población indígena en Oaxaca es del 34 % y en su mayoría son jóvenes, la UABJO solo tiene matriculados 8.02 %. Hacer conciencia de este panorama

nos permitirá emprender acciones que propicien la creación de una sociedad más justa para los y las indígenas.

La UABJO al ser una Institución de Educación Superior Pública, suele ser la primera opción de los jóvenes de escasos recursos y de la población indígena. Por ello, es nuestro deber como universitarios contribuir desde el ámbito de nuestras funciones incrementar nuestras cifras, brindarles el acompañamiento académico necesario, impulsar políticas de inclusión de minorías y promover el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de los pueblos indígenas para forjar un mejor futuro para nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México: Cámara de Diputados.
- Barañano, A. (2010). *Introducción a la antropología social y cultural. Materiales docentes para su estudio*. Madrid, Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor. Pp. 19-63
- Clifford, G. (2003). *La interpretación de las culturas*, en Alberto L. Bixio (trad.). Barcelona, Gedisa.
- Escalante, C. (2013). «Las cartillas de alfabetización de las campañas de 1944-1946 en México», en *Revista de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 155-162
- Gobierno del estado de Oaxaca (2012). *Día internacional de los pueblos indígenas*. Oaxaca: CIEDD
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*, en Vicente Bordoy y Francisco Revuelta (tr.). Salamanca, Alianza editorial.
- INEE (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena*. México: INEE.
- INEGI (2015). *Informe encuesta intercensal 2015. Resultados Oaxaca*. México: INEGI
- INEGI (2016). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. México: INEGI
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo del aula*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

- Meneses, M. (2014). «Población indígena rural y urbana» en Eduardo A, Sandoval-Forero (coord.), *Hitos demográficos del siglo XXI: Población indígena*. México: UAEM, Gobierno del Estado de México y CIEPS
- Pech, C. & Rizo, M., (coord.) (2014). *Interculturalidad: miradas críticas*. Barcelona: Instituto de Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stevenhagen, R. (2010). *Los pueblos originarios el debate necesario*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tirzo, J. & Hernández, J. (2010). «Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo: teorías, conceptos, actores y referencias», en *Cuicuilco*, vol. 17, núm. 48, 11-34.
- UNICEF-INEE (2015). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: UNICEF-INEE.
- Universidad «Benito Juárez» de Oaxaca (2016). *Plan Institucional de Desarrollo*. Oaxaca: UABJO.
- Universidad «Benito Juárez» de Oaxaca (2017). *Modelo Educativo UABJO*. Oaxaca: UABJO .

Las políticas educativas en comunidades indígenas de México

Cynthia Ivett Campos Ramos
César Soto Aguirre

A más de cinco siglos de distancia, la cuestión indígena en México está al día. Hace unas semanas un alumno de la carrera de Comunicación Intercultural, de la Universidad Intercultural de Chiapas se graduó. Su tesis y examen profesional se realizaron en lengua Tzeltal. Jorge Morales López, oriundo de la comunidad urbana de Oxchuc Chiapas, nos anuncia que su interés por escribir en su lengua materna fue por varias razones: «En primera, porque en mi generación hay muchos que discriminan la lengua indígena, no la quieren hablar, sé que en algún momento les va interesar la historia de la comunidad,...por eso opté por hacer ese trabajo y para las nuevas generaciones, los que quieran saber sobre la comunidad, sepan y haya dónde conseguir la información» (CONACYT, 2018).

Varias pueden ser las razones para destacar este hecho, y una de ellas se trata propiamente de la enseñanza o educación en comunidades indígenas. Por qué el indígena se niega hablar su lengua materna, qué los ha orillado a retractarse de su historia y tradiciones, no es acaso la educación el fundamento para enaltecer la libertad de pensamiento y valorar la cultura. En este sentido, ¿es la política educativa dirigida a las comunidades indígenas la que ha minado el rezago indígena? Para dar respuesta a esta circunstancia, en este trabajamos presentamos una reflexión histórica que revele respuestas a la inquietud antes expresada. Para ello, creemos necesario comenzar con un pequeño estudio introductorio sobre los indígenas, inmediatamente después abordaremos los tres momentos que destacamos como relevantes en la política educativa realizada en las comunidades indígenas: Castellanización, Bilingüe Bicultural e Intercultural Bilingüe.

Características de la Población Indígena

En México la población indígena conforma el grupo de los pueblos originarios que dada su cultura, historia y lengua dan sentido de pertenencia e identidad al país.¹ De acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015, en México hay 7,382,785 personas de 3 años y más de edad que hablan alguna lengua indígena, cifra que representa 6.5 % del total nacional; de las cuales 51.3 % son mujeres y 48.7 % hombres (Consejo Nacional de Población / CONAPO, 2018). De esa población el 45.3 % tiene menos de 30 años, de la población total nacional representa el 50.9 % en ese rango de edad.

De la población que habla lengua indígena, 13 de cada 100 solo puede expresarse en su lengua materna. Esta situación es más evidente entre las mujeres que entre los varones; 15 de cada 100 mujeres indígenas son monolingües, contra 9 de cada 100 hombres. Las lenguas indígenas que más se hablan en México son: Náhuatl (23.4 %), Maya (11.6 %), Tseltal (7.5 %), Mixteco (7.0 %), Tsotsil (6.6 %), Zapoteco (6.5 %), Otomí (4.2 %), Totonaco (3.6 %), Chol (3.4 %), Mazateco (3.2 %), Huasteco (2.4 %) y Mazahua (2.0 %). Las entidades con mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena con respecto al total de su población son: Oaxaca (32.2 %), Yucatán (28.9 %), Chiapas (27.9 %), Quintana Roo (16.6 %) y Guerrero (15.3 por ciento).²

De la población indígena el 23.2 % son analfabetos, un 43.2 % no tiene escolaridad o cuenta con primaria incompleta, una de cada cinco tiene secundaria incompleta y solo un 4 % alcanza el nivel superior o más (CONAPO, 2018). Los bajos niveles de escolaridad

se traducen en bajos niveles de ingreso y se relacionan con precarias condiciones de salud y en general con disminución de oportunidades para una calidad de vida. Incluso el monolingüismo indica que se trata de indígenas que conservan un mayor apego a la cosmovisión y cultura tradicional y es población que está próxima a condiciones desfavorables de marginación en términos de acceso a recursos, educación, salud y justicia.

En su mayoría los indígenas viven en localidades de difícil acceso con menos de 2,500 habitantes y donde la geografía hace menos deseable vivir; solo una minoría radica en poblaciones de más de 2,500 y hasta 15 mil habitantes, sin embargo, también carentes de servicios e infraestructura para un desarrollo íntegro y saludable.³ Incluso la mayoría vive en zonas plurilingües, sin alguna relación cultural entre ellas e «imbricadas no sólo con poblaciones mestizas sino también con uno o más grupos indígenas que hablan idiomas diferentes y son portadores de tradiciones culturales diversas» (Warman, 2001). Finalmente podemos anotar que esta «civilización negada»⁴ de México, se emplean principalmente como obreros o empleados y reciben sueldos más bajos que la población mestiza y en ocasiones (14.8 %) reciben solamente compensaciones.

Frente a la riqueza y diversidad que presentan los grupos indígenas de México, pensar en la idea de un país ocupado por un mismo origen étnico, que comparte una misma lengua, tradiciones y cultura no se presenta en México, antes bien, la más completa heterogeneidad. En parecido escenario y composición poblacional, social y cultural de los indígenas (Rojas & Ruz, 1995), es que los gobiernos surgidos de la Revolución Mexicana trataron de unificar el país. Surgieron programas, ideas y proyectos educativos muchas veces sin fundamento y otras después de un análisis y de prácticas realizadas en las comunidades y se trató de concretar en las poblaciones indíge-

1 Véase Artículo 2do. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

2 La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México, considera como municipios indígenas aquellos que además de sus usos y costumbres, el 40 % o más de su población habla alguna lengua indígena. Del total de municipios del país, 494 superan ese porcentaje y se concentran principalmente en Oaxaca (245), Yucatán (63), Puebla (46), Chiapas (41) y Veracruz (35). Para 2015 los diez municipios en donde casi la totalidad de sus habitantes hablan alguna lengua indígena son: San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Chalhuitlán, Aldama, Mitontic, Chamula y Larráinzar en Chiapas; además de Cochoapa el Grande en el estado de Guerrero. En ellos, más del 99 % de sus habitantes son hablantes de lengua indígena, y en ocho, más de la mitad son monolingües. 2015. INEGI.

3 Véase Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas Arciniega (1981), *La Política Indigenista en México*.

4 La persistencia de la civilización mesoamericana que encarna hoy en pueblos indígenas, y que se expresa también de diversas maneras, es lo que Guillermo Bonfil llama el México Profundo, lo cual implica dos visiones diferentes de civilización que se enfrentan. Véase Guillermo Bonfil (1989), *México Profundo una civilización negada*.

nas del país. Este fue el caso de la política educativa de castellanizar al indio y fue el primer intento de educar a las comunidades indígenas.

Castellanización (1920-1940)

Consumada la conquista de México, el objetivo de la Corona española fue evangelizar y castellanizar a los aborígenes, para ello hizo llegar misiones evangelizadoras a todo territorio descubierto para emprender dichos fines. Se concibió un amplio programa para fincar escuelas y castellanizar al indio e inculcar la doctrina cristiana. Sin embargo, estas instituciones eran más bien entrenamiento cristiano de los jóvenes indígenas de la clase alta que ocuparían altos cargos dentro de sus grupos, suprimiendo cualquier manifestación cultural que les recordara su pasado indígena.⁵ Este programa educativo se mantuvo durante toda la Colonia y continuó sin cambios relevantes en el México independiente.

Durante estos siglos la castellanización trató de erradicar las lenguas indígenas, avasallo cualquier expresión lingüística y cultural de los pueblos y fungió como mecanismo de control social y político en todas las comunidades indígenas. A pesar de ello, no se logró erradicar muchas de las conductas indígenas y el monolingüismo, que no el español, siguió siendo alto.

Para inicios del siglo xx en un país esencialmente rural, escaso de escuelas y maestros, con una población indígena carentes de servicios de salud o de cualquier apoyo económico o social, apartados en las montañas, hablantes de distintas lenguas indígenas y enfrentados a los problemas de explotación impuestos por caciques, era necesario concebir una educación capaz de responder a estas exigencias. Así surge, en 1922 la Escuela Rural Mexicana, cuyo objetivo era llevar

5 Los primeros frailes «franciscanos fundaron escuelas y trataron de inculcar la alfabetización y los valores hispánicos, así como la doctrina cristiana, en su forma más extrema, el programa de hispanización lingüística se dedicó a la erradicación de todas las lenguas indígenas». Véase Charles Gibson (1980), *Los Aztecas bajo el dominio español, Siglo XXI*. pp. 102, 149.

la educación y la enseñanza para mejorar las condiciones materiales y sociales de estas «*Regiones de Refugio*».⁶

Con una población indígena de casi 3 millones que no entendía el castellano y que hablaba una de las 204 lenguas existentes en ese momento (Castañeda, 1976, p. 10), surge un proyecto pedagógico con el objetivo de atender la alfabetización y la transformación económica y social de las comunidades indígenas: La Escuela Rural.

Debemos hacer la observación que antes de la escuela rural se realizaron políticas educativas con el propósito de atender a los indígenas,⁷ pero fue la escuela rural la que significó un avance importante en la idea de educar a los indígenas. El maestro Rafael Ramírez, fundador y pionero de la educación rural mexicana, nos advertía:

[...] soy un viejo trabajador de la educación rural de mi país. Desde antes de que estallara la Revolución ya venía ocupándome en tareas de tal naturaleza, tanto en el pensamiento como en la acción práctica. Durante la tormenta revolucionaria siempre trabajé en escuelas de población culturalmente atrasada y económicamente desvalida. Cuando la Secretaría de Educación Pública fue restablecida... comenzó a crear en el país escuelas rurales... para redimir efectivamente a la clase campesina que forma la mayoría de la población... que había sido dejada en el abandono más completo [...] (Ramírez, 1976, p. 10).

La Escuela Rural fue el proyecto surgido del movimiento revolucionario que buscaba erradicar el atraso en que se encontraban las poblaciones indígenas por tantos años de abandono. El objetivo fue responder a las necesidades y características propias de cada región, y así lo entendió José Vasconcelos cuando desde 1921, al frente de la

6 Para el Antropólogo Gonzalo Aguirre las «Regiones de Refugio» son los espacios en que se ha orillado a las poblaciones indígenas para salvaguardarse de las explotaciones de la población occidental. Véase Gonzalo Aguirre (1987), *Regiones de Refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*, pp. 2-25.

7 Entrado ya el siglo XX una de las primeras políticas de gobierno para educar a los indios fue «La Escuela de Instrucción Rudimentaria», el objetivo fue «enseñar a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano, y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética». Sin embargo, ante los disturbios de la revolución poco o nada se logró de este proyecto. Senado de la República LX Legislatura / UNAM (2000), www.senado2010.gob.mx recuperado en agosto.

recién creada Secretaría de Educación Pública, empezó la concepción y organización de la escuela rural mexicana.

Debemos hacer notar que para el siglo xx la concepción que se tenía sobre los indígenas, y que continúa hoy día, era semejante a la de los siglos pasados, porque además de vérselos como los hermanos pequeños se les estigmatizaba por sus creencias, tradiciones y su desarrollo cultural (Villoro, 1987). Así lo vemos cuando hacia 1915, el antropólogo Manuel Gamio propuso la «educación integral nacionalista». Según este programa, «el indio tomaría los valores nacionalistas y aportaría a la nación sus propios valores culturales, como el arte, la sensibilidad y la historia. Era necesario, además, un programa que llevarían a cabo los occidentales para, por una parte, seleccionar y conservar los valores positivos del indio y, por otra, para exterminar los que constituían un obstáculo para que se convirtiera en ciudadano» (Maurer, 2010, pp.3-4).

En este contexto surge en 1922 la escuela rural mexicana en Tacámbaro, Michoacán. El propósito fue claro: castellanizar al indio e incorporarlo a la vida moderna que iniciaba el país. El maestro Isidro Castillo nos cuenta:

Allí, en un mundo aislado por barreras naturales, que padecía atraso social y material; dominado por un ambiente pasivo y fatalista, que hacía imposible toda iniciativa y todo esfuerzo; carente de todo estímulo cultural; con una población que valida de instrumentos primitivos arañaba la tierra para obtener el sustento; agobiada por la pobreza, la insalubridad y la ignorancia; sumergida en viejas tradiciones literarias, una escuela de tipo común tenía que parecer inútil y siempre en conflicto con su incapacidad económica, sus costumbres y modos de vida. Si la educación había de ser fecunda tenía que identificarse con la vida de la comunidad, tal como era; tenía que ser inmediatamente útil para la gente o no sería útil para nadie, tenía que serlo para la comunidad entera, niños, jóvenes y viejos, hombres y mujeres (Castillo, 1976, pp. 248-249).

El nuevo programa de educación indígena no tenía una tradición que seguir, todo era nuevo y experimental, por ello la escuela era un

esfuerzo casi exclusivamente del maestro. Por tal motivo, al desempeñar todas las actividades de la comunidad el maestro se convirtió en «agrónomo, peón, arquitecto, albañil, médico, enfermero, veterinario, abogado y escribiente» (Castillo, 1976, pp.248-249).

En un primer momento, tras una capacitación, se convocó a varios maestros voluntarios, algunos originarios de las comunidades rurales, para llegar a todos los rincones del país y establecer una escuela.

Los maestros rurales de aquella época y de aquella región subían hasta las más remotas comunidades perdidas en la serranía, y se instalaban allí, afrontando carencias de todo orden. Los indios los trataban muy bien; los ayudaban, los sostenían con tal de que se quedaran allí permanentemente; les hacían su jacal. Como no había comunicaciones, muchos de estos maestros sólo bajaban a cobrar sus sueldos cada año y luego regresaban a su montaña, a su escuela, a su comunidad. Acababan por integrarse y encariñarse con ésta (Citado por Rangel, 2006, p.176).

Su labor fue titánica no solo porque el maestro tenía la misión de educar a los indígenas, también la de modificar formas de vida y concepciones tradicionales, de trabajo, de costumbres de limpieza e higiene e incluso de expresiones artísticas. La instrucción en los dos primeros años de la Escuela Rural consistía en que los niños aprendían el español y algunos conocimientos sobre agricultura y cuidado de animales domésticos, asimismo se instruía para que el infante tuviera el apego a la escuela. En los otros años, se les educaba en lectura y escritura del español, matemáticas, ciencias naturales, historia, nutrición, así como la vida en comunidad y defensa del individuo (Stavenhagen, 1989; Aguirre, 1981).

Para apoyar estas tareas la Secretaría de Educación a través del Departamento de Educación y Cultura Indígena nombró a los maestros para que empezaran a operar en las comunidades. Con este propósito, en 1923 se aprobó el establecimiento de las «Casas del Pueblo» que se proponían como eje rector para el mejoramiento de las comunidades indígenas.⁸

8 Las «Casas del Pueblo» fueron el primero paso antes de instalar una Escuela Rural. La

Para darle continuidad al trabajo educativo rural e instalar más escuelas de educación indígena se surgen las «Misiones Culturales». La labor de éstas consistía en visitar los poblados, informar sobre el funcionamiento de las escuelas, concentrar a los maestros rurales en comunidades más densamente pobladas y establecer en ellas una Escuela Rural Modelo. Asimismo, enseñaban por ejemplo como utilizar los recursos naturales, cómo urbanizar un poblado, cómo prevenir una epidemia, distracción sana y enseñaban a leer y escribir (Ramírez, 1976).

La escuela Rural fue parte del proyecto de los gobiernos de las décadas 20 y 40 del siglo xx, y cada vez se superaban entre ellos. Si en 1922 funcionaban 309 escuela para 1950 eran 16,054. Atendidas por 399 maestro y 14,405 respectivamente. Se nombraban «maestros varios, cientos, aunque su preparación no iba más allá del cuarto año de instrucción primaria. Pero no importaba eso se necesitaba hombres de buena voluntad» (Ramírez, 1976, p.10).

A la vez que se pretendía crear más escuelas rurales y asimilar al indio, se realizó un experimento con algunas de las poblaciones indias más significativas del país. Consistía en reunir en una casa de la Ciudad de México a jóvenes indios representantes de los grupos indígenas más importantes: nahuas, otomíes, tzotziles, choles, zapotecos entre otros, para que vivieran y les enseñaran el modo de vida occidental, visitar museos, espectáculos y habituarlos a la vida de México. El experimento demostró que el indio podía asimilar rápidamente la cultura occidental, que tenía las mismas capacidades que el no indio pero una vez integrado prefería este tipo de vida al de su comunidad indígena (Villoro 1987; Bonfil, 1989).

En otras palabras, se trataba de domesticar al bárbaro, representado por las comunidades indígenas existentes, que mediante la educación se esperaba erradicar la superstición, su embriagues, aislamiento, apatía y su falta de ganas para el trabajo. Al considerar como inferiores a las culturas indígenas se les podía ofrecer a sus «in-

intención era buscar la participación de toda la comunidad para que la consideraran la escuela como algo propio. Su objetivo emanaba del anhelo de la Revolución porque se trataba de combatir la miseria, la insalubridad, la desorganización cívica, el aislamiento y la ignorancia. Véase Rafael Ramírez, Isidro Castillo y Gonzalo Aguirre (1981), op. cit.

tegrantes la razón y la educación para asimilarlos y convertirlos en civilizados» (Barabas, 2000).

Pasadas dos décadas de este movimiento educativo se concluye que los esfuerzos por asimilar al indio a la vida nacional no se concretaron por varias razones: La utilización de métodos inadecuados para educar al indígena, el monolingüismo, porque los niños al volver a casa hablaban en sus lenguas indígenas y las escuelas no lograban castellanizar al indio, la fuerza de los grupos por mantener la cultura tradicional ante la de los maestros que buscaban cambiarla. El desconocimiento de las lenguas indígenas, el considerar las comunidades atrasadas e inútiles, no comprender que las actividades de la producción indígena se requieren la cooperación de todos los miembros de la familia, incluidos los niños, lo cual impide la asistencia de éstos a la escuela. Así como la dispersión de las comunidades indígenas que impide la concentración y control de la población escolar (Aguirre, 1981, p.64).

Además, está el hecho de la experiencia que han dejado ante los indios los criollos, blancos, ladinos o mestizos que también tiene una «historia pasada y presente de matanzas, abusos, malos tratos, engaños y discriminaciones, como esperan que los indios piensen que del mismo lugar de donde les viene el mal habrá de llegarles también el remedio. Por eso cómo convencer a los indios de que han a tratar con gente muy distinta de los civilizados que hasta ahora conocen» (Serrano, 1992, p. 35).

Bilingüe Bicultural (1940-1990)

La primera etapa de política educativa para los indígenas termina con la llegada al gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946). A partir de 1940 con la idea de la Unidad Nacional convocada por el nuevo gobierno, y contrastando con la educación socialista emprendida durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se inicia una nueva fase educativa que comienza en 1942 con la reunión de los directores de escuelas rurales y las urbanas donde se determina un plan de estudios único para toda la Nación.

Sin tomar en cuenta la heterogeneidad del país y menos los grupos culturalmente diferentes, el nuevo programa de acción tuvo el objetivo nuevamente de mejorar el nivel de vida de los pueblos indígenas permaneciendo el tiempo necesario hasta lograr su transformación, además la unidad de la educación buscó integrar al indio en condiciones pares con los demás, tanto en servicios de bienes como a la contribución del progreso nacional (Aguirre et al 1981; Ramírez, 1976).

El resultado poco alentador de las décadas pasadas, y ante un monolingüismo apremiante de las poblaciones indígenas, convence a las autoridades educativas que la alfabetización de la población indígena solo podría realizarse con éxito en sus lenguas maternas, así se crea en 1944 el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas. El proyecto consistió en reunir a maestros bilingües de regiones de habla indígena diferente, cursar un entrenamiento pedagógico especial, de antropología cultural, física, lingüística general y particular de cada lengua. Al término regresaría a sus regiones y debían ser instructor de 30 maestros rurales bilingües porque éstos desarrollarían la campaña de alfabetización (Stavenhagen, 1988).

Con el surgimiento del Instituto Nacional Indigenista (1948) además de hacer suyos los proyectos y demandas de los indígenas, «el programa de educación bilingüe sería parte de su función realizarlo. A pesar de que el factor lingüístico fue inicialmente el principal interés en una educación diferencial para los pueblos indígenas, desde temprano la propuesta bilingüe se articuló con la propuesta bicultural, promovida e impulsada por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC). Ésta se constituyó como la principal organización indígena que abandonó las críticas a la educación escolarizada en regiones indígenas y logró plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural, a partir de las cuales quedó establecida la política pública educativa para indígenas» (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016).

En los años siguientes a consecuencia de la política de unificar la educación de los años cuarenta, las escuelas indígenas continuaban enseñando el español como primera lengua relegando la enseñanza de la lengua materna. Para 1963 se crea el Servicio Nacional de Pro-

motores Culturales y Maestros bilingües, y aunque seguía los contenidos en español se dio reconocimiento de la formación bilingüe.

Para la década de 1960, existió la figura del promotor Cultural (1963), que junto con el maestro bilingüe se dedicaron a la formación educativa de los indígenas. Sin embargo, en esas Regiones de Refugio donde seguían albergándose los indios, el único cambio fue el reconocimiento de la formación bilingüe, porque su vida continuó siendo la misma de siempre: pobreza, marginación, abandono y sin reconocimiento y pertenencia alguna hacia la idea de nacionalidad mexicana (Aguirre, 1987).

Para 1968 operaban en 25 regiones indígenas 2150 promotores; para 1970 se tenían 3815 promotores y maestros bilingües y se atendían 601 escuelas con 125 niños. Funcionaban 26 internados indígenas que habían sido aglutinados a los internados de primera enseñanza y juntos atendían a 5835 alumnos (...) El INI atendía escuelas albergue con 100 becas y las secundarias agropecuarias recibían el 33 % de las becas restantes para inscribir a niños indígenas (Valdivia, 2009).

Para finales de 1970, operaban en 25 regiones casi 4 mil maestros bilingües y promotores que atendían 600 escuelas con cerca de 6 mil niños. Así, ante el reconocimiento del Estado de que finalmente no pudo integrar al indio a la vida nacional, para la década de los setenta, se impulsó una nueva estrategia que haciendo partícipes a los indios se lograría la meta inalcanzable de décadas pasadas: la integración del indio.

Con el gobierno de José López Portillo (1976-1982), se impulsó una nueva política indigenista de participación que se extendió hasta fines de 1980 en el sexenio de Miguel de la Madrid. La idea fue considerar a la población indígena en la aprobación de proyectos y programas en sus comunidades y únicamente avalados por ellos con simple «sí» o «no». Como era de esperarse nunca se consideró ninguna aportación por parte de los indígenas ni muchos menos alguna iniciativa por parte de los propios indios, simplemente hubo imposición de proyectos (Valdivia, 2009).

Desafortunadamente, estas experiencias, pusieron de manifiesto que esas políticas educativas habían producido individuos desajustados y descontentos con el ambiente de sus pueblos. Muchos abandonaron sus pueblos para radicar en ciudades como México, y pocos se establecieron en sus pueblos para buscar la integración de sus comunidades a la vida nacional. Lo anterior no significaba que la integración indígena a la vida nacional no haya sido significativa, lo que se logró tuvo más éxito ahí donde las condiciones fueron más favorables y el proceso fue mejor.

Hasta 1990, esas fueron las políticas educativas en las comunidades indígenas los resultados indicaron que la educación castellanzadora, rural y orientada a construir la unidad nacional no se logró, porque el panorama educativo en las regiones indígenas indicaba altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, índices muy altos de analfabetismo y de deserción, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas (Valdivia, 2009). Para la última década del siglo xx emerge un nuevo modelo educativo que incluirá en sus programas la participación activa de los indígenas: el Intercultural Bilingüe.

Intercultural Bilingüe (1990-2018)

A mediados de la década de los noventa, emerge un nuevo modelo educativo: el intercultural bilingüe. Este modelo, al igual que el bilingüe bicultural, «sostiene el desarrollo de la lecto-escritura en lengua materna, así como el aprendizaje de los contenidos en español, y agrega el desarrollo de competencias educativas en ambos idiomas, además, enfatiza que las prácticas docentes deberán modificarse radicalmente para que las actividades de enseñanza-aprendizaje surjan y sean acordes con la cultura e idiosincrasia de los pueblos indígenas» (Bastiani et al, 2011).

Los objetivos básicamente fueron la promoción de la educación bilingüe, asesoramiento y coordinación con las instancias gubernamentales y educativas en los programas; desarrollo y supervisión do-

cente, implementación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe (Bello, 1995).

Uno de los problemas constantes ha sido el diseño de materiales para la enseñanza bilingüe. En este sentido, a partir de 1993 se emprendió la edición de libros de texto en algunas lenguas indígenas mayoritarias, aunque solo de primero a cuarto grado de primaria. En parte se debe porque se consideró que los niños a partir del cuarto año de instrucción estaban listos para aprender en ambos idiomas. Se incluía también cuadernos de trabajo, libros de lectura y libros de ejercicios. Los libros impresos fueron en las siguientes lenguas: tseltal, tsotsil, náhuatl, tlapaneco, otomí, mixteco y zapoteco, para los dos primeros grados de primaria. Sin embargo, estos textos no son para enseñar las lenguas indígenas, sino para alfabetizar a los niños cuya lengua materna es alguna de estas lenguas.

En la misma década de los noventa, con la participación indígena más activa, sobre todo a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), surge en los Altos de Chiapas la Unión de Maestros de la Nueva Enseñanza (UNEM). Esta organización se funda en la idea de articular los conocimientos indígenas y occidentales «a partir de nuestra vida como indígena y campesinos, de la que nunca se nos enseñó nada en la escuela, que no aparece en los libros de texto oficiales y que la Secretaría de Educación Pública y los maestros oficiales, mestizos y bilingües nunca consideraron digna de tomarse en cuenta en la educación escolarizada» (UNEM, 2009).

Apoyada por instancias gubernamentales, civiles e internacionales,⁹ el organismo busca integrar en los programas educativos la pertenencia étnica y lingüística, mejorar la vida en todos los aspectos de las comunidades, así como la participación de los grupos indígenas en las políticas educativas (UNEM, 2009).

El proyecto de escuelas interculturales se basa en considerar el desarrollo en lengua materna, dejando el español como segunda lengua, que las actividades sean acordes a las necesidades de la cultura e idiosincrasia de los pueblos indígenas, así como considerar que la

9 Entre las instituciones nacionales está el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS), la Coordinación General de Estudios Interculturales (CGEIB), Organización de Médicos Indígenas Mayas de Chiapas (OMIECH), El Centro de Educación y Cultura del Sureste (CECS), CNRS de Francia entre otros más.

participación activa en la construcción de la agenda educativa acorde a la pertinencia étnica y cultural de las comunidades indígenas es necesaria e indispensable. Es en esta idea que podemos encontrar propuestas como la UENM y de la Universidad Intercultural de Chiapas, donde cada vez más observaremos que alumnos universitarios dignifiquen y enarboles su lengua, identidad y tradiciones.

Pasados algunos ciclos escolares la experiencia y resultados del trabajo de la UENM se difunden en medios escritos como son publicaciones, revistas y folletos editados por asociaciones civiles, así como foros de discusión, encuentros y jornadas de participación (Medina, 2003). En este contexto, la promoción de la UENM ayuda a promover la igualdad de oportunidades de los indígenas, eliminar las prácticas discriminatorias y un desarrollo integral de las comunidades.

A diferencia de estas propuestas, la política educativa gubernamental sigue sin articular un programa educativo que realmente considere las necesidades de los indígenas. En los tres sexenios que van desde el año 2000, aun cuando se considere al indígena como el profesional que contribuirá al desarrollo de su mismo pueblo, se le sigue negando su cosmovisión y desarrollo como pueblos con tradiciones y costumbres diferentes a las occidentales. En este contexto es que surgen proyectos y programas desde las propias comunidades que buscan una educación integral, bilingüe y cultural distinta a la que el Estado sigue suponiendo tiene que ser.

Conclusiones

Podemos finalizar, anotando que si bien el objetivo de la educación indígena gubernamental fue integrar y asimilar al indio a la cultura nacional ha fracasado, porque a pesar de que podemos rescatar algunos resultados positivos finalmente los programas de atención educativa dirigido no solo a las comunidades indígenas, también las campesinas y rurales dejan muchas expectativas por cubrir.

La castellanización sigue siendo, desde hace más de cinco siglos, el modelo que más ha imperado en la educación de los indígenas, provocando altos índices de deserción, abandono de las políticas so-

ciales y económicas, alfabetización y altas tasas de monolingüismo. La política bilingüe continúa dando prioridad al español dejando en segundo lugar la lengua materna, y con ello, seguir considerando a los indígenas como los hermanos pequeños que debemos guiar para que logren plenamente su desarrollo educativo, social, económico y cultural.

Se puede observar que la falta de claridad del programa bilingüe, a pesar de la formación pedagógica que adquieren para la docencia en escuelas bilingües, las experiencias y los resultados de aprendizaje de los niños son insatisfactorios. Las escuelas bilingües del país siguen presentando altos índices de reprobación y deserción escolar, y baja eficiencia terminal; además, se observa una endeble formación pedagógica de los maestros bilingües. Los niños no pueden adquirir el manejo de la lectura y escritura en ambas lenguas y, además, hoy en día la educación escolar no se valora como un medio de ascenso social en las comunidades indígenas, lo que posiblemente profundiza el problema del rezago educativo» (Valdivia, 2009).

Observamos que la diversidad y pluralidad de la cultura indígena no ha podido integrarse a los proyectos y programas de educación emprendidos por los distintos gobiernos. La constante insistencia en castellanizar al indígena y dejar sin sustento ideológico o de sus bienes culturales o tradiciones hace más reactivo al indígena a educarse al modelo occidental. Además, la consideración gubernamental y social de caracterizar a los indios como bárbaros, retrógrados y falta de aspiraciones, no aporta nada su integración a la nación mexicana.

Por otra parte, sin materiales en todas las lenguas, sin relación con el contexto cultural de las poblaciones indígenas, con docentes más integrados a la vida occidental que a la cultura ancestral de sus pueblos, sin presupuesto o insuficiente del gobierno para implementar políticas educativas, sin acceso a las geografías más recónditas de las comunidades indígenas para hacer posible la integración, la constante deserción y migración de los indios, así como la imposición de programas y proyectos sin consultar a los pueblos originarios, el abandono social y de bienes hace posible que la cuestión indígena siga latente en México.

La política de educación indígena requiere de reformas y planes de estudios acorde a la dinámica de las comunidades indígenas,

que no sean planificadas fuera de la realidad o del contexto cultural y menos que sean para seguir denostando el desarrollo indígena. Es posible que la intercultural prospere porque se ha entendido que la participación de los propios individuos a quienes van dirigidos los programas educativos deben ser considerados e integrados en el desarrollo y las estrategias educativas.

Debemos esperar que con el nuevo gobierno (2018-2024) que considera en su Plan de Nación el reconocimiento y autonomía de los pueblos indígenas, la gestión total de su tierra, respeto a sus costumbres y ritos ancestrales y la inclusión de todos a la educación de calidad y gratuita, sea finalmente lo que hará posible la igualdad e inclusión del indígena a la nación.

Referencias

- Aguirre G. & Pozas, R. (1981). *La Política Indigenista en México, Métodos y Resultados*. Instituto Nacional Indigenista.
- Aguirre, G. (1987). *Regiones de Refugio, el desarrollo de la Comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. Instituto Nacional Indigenista.
- Barabas, M. (2000). «La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo», en *Alteridades, año 10, núm. 19*.
- Bello, J. (1995). *La modernización de la educación indígena bilingüe-bicultural en México* (tesis maestría). UNAM, México; Manual del maestro. Primaria indígena. Didáctica bilingüe, oralidad en lengua materna, (1999), SEP-CONAFE-DGEL, México.
- Viveros, R. (2000). «La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, 1998-2000», en *Memoria del Quehacer educativo*. SEP, México.
- Bonfil, G. (1989). *México Profundo una civilización negada*. México: CONACULTA-Grijalbo,.
- Castillo, I. (1976). *México y su revolución educativa*. Editorial Pax-México.
- CONACYT (2018). *Prensa digital*. (Recuperado de www.conacytprensa.mx).
- Gibson, Ch. (1980). *Los Aztecas bajo el dominio español 1519-1810*. 5ta edición. México: Siglo XXI.
- Marzal, M. (1981). *Historia de la Antropología indigenista: México y Perú*. Anthropos Editores-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Maurer, E. (2010). «Política educativa indigenista», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol XL, núm. 3-4, 257-259*.
- Medina, P. (2003). «Las ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión», en el Estado del conocimiento COMIE.
- Ramírez, R. (1976). *La Escuela Rural Mexicana*. México: SEP.
- Ros, C. (1992). *La Imagen del Indio en el discurso del Instituto Nacional Indigenista*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Cuadernos de la Casa Chata), México.
- Serrano, E. (1992). *Los Olvidados 500 años de incompreensión entre indios y criollos*. Tercer Mundo Editores.
- Stavenhagen, R. (1989). *Problemas étnico y campesinos*. Instituto Nacional Indigenista/Consejo Nacional para las Culturas y la Artes.
- Stavenhagen, R. (1988). *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. México: Colegio de México e Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNEM (2009). *Modelo Curricular de Educación intercultural Bilingüe*. México: UNEM/CIESAS.
- Villoro, L. (1987). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. CIESAS-SEP.
- Valdivia, M. (2009). «Políticas y reformas en materia indígena, 1990-2007», en *Argumentos, vol. 22, núm., 52*.
- Warman, A. (2001). «Los indios en México», en *Nexos, año, 23, Vol. XXIII, núm. 280*.

Semblanzas curriculares

César Soto Aguirre

Es licenciado en Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y maestro en Urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue becario del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (INHERM), dentro del programa Jóvenes Investigadores, en el 2003, y becario del proyecto de Catalogación de Fondos Documentales y de Investigación, UNAM-INHERM, 2002. Ha participado como asesor-coordinador de programas en el Instituto Artesanal de Zacatecas (IDEAZ) (2009-2011), jefe del Departamento de Archivos Municipales en el Archivo General de la Nación (AGN) (2001-2003) y coordinador del proyecto: «Preservación de la memoria de México» (AGN). Actualmente, es investigador independiente de temas sobre educación.

Cynthia Ivett Campos Ramos

Es docente-investigadora en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Doctora en Investigación Educativa por la Escuela Normal Superior de Cd. Madero, A.C. División de Estudios de Posgrado, Maestra en Nutrición Clínica por la Universidad del Valle de Atemajac de Aguascalientes y Licenciada en Nutrición por la Universidad Autónoma de Querétaro. Las líneas de investigación que desarrolla son intervención nutricional y educativa en diferentes etapas de la vida.

Jocelyne Rabelo Ramírez

Licenciada en Economía por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y doctora en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Profesora de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales en la UABC, en los programas de economía, administración pública y ciencias políticas, así como en la Maestría y Doctorado en Estudios del Desarrollo Global. Las líneas de investigación que desarrolla se enfocan en los siguientes temas: segregación, marginación y desigualdad socioeconómica en la escala urbana. Cuenta con perfil deseable PROMEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

José Candelario Osuna García

Licenciado en Ciencias de la Educación y maestro en Estudios del Desarrollo Global por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas en la UABC, en los programas de ciencias de la educación y asesoría psicopedagógica, en las modalidades: presencial y a distancia. Las líneas de investigación que desarrolla se enfocan en los siguientes temas: educación de las minorías, con énfasis en los estudiantes transnacionales; políticas y reformas educativas; y diseño de ambientes virtuales de aprendizaje. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-8534>

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con perfil PRODEP (2017-2020), integrante del Cuerpo Académico Consolidado «Enseñanza y difusión de la Historia», miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) y par evaluadora de los

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Las principales líneas de investigación que desarrolla son: la educación ambiental, las TIC en el proceso educativo y la comunicación en redes. Ha participado de manera activa como ponente en congresos y coloquios nacionales e internacionales. Al interior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), se ha desempeñado como Secretaría Administrativa del Área de Ciencias de la Salud (2006-2008), apoyo académico en la Unidad Académica de Física (2001-2017) y docente-investigadora en la Maestría en Ciencias de la Educación (2010-2015). En la actualidad es docente-investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

Lizeth Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, cuenta con reconocimiento Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), es miembro del SNI (Sistema Nacional de Investigadores) en el nivel Candidata e integrante del Cuerpo Académico UAZ-CA-247 Educación Digital y Espacios de Aprendizaje. Es docente-investigadora de tiempo completo en el Programa de Maestría en Tecnología Informática Educativa y responsable del Programa de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, ambos de la UADS de la UAZ. Es autora de dos libros y distintos artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas, ha contribuido como dictaminadora en revistas nacionales e internacionales.

María del Refugio Magallanes Delgado

Doctora en Historia por la UAZ y docente-investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al SNI Nivel I y perfil PROMEP. Autora de *La educación laica en México. La enseñanza de*

la moral práctica siglos XIX-XX (2016), coordinadora de *Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas* (2017), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (2013), *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (2011) e *Historia de la Educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010). Coautora en *La educación laica en México: estudios en torno sus orígenes* (2018), *Educación para el trabajo, filantropía y asociacionismo. Zacatecas en el siglo XIX* (2017), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011. Vol. II* (2016), *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa* (2016), *Historia comparada de las mujeres en las Américas* (2012), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (2011); y autora de ponencias y artículos en torno a la historia social de la educación en Zacatecas siglos XIX-XXI de 2004 a 2018.

Maria Teresa Moreno Burgos

Egresada de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la misma universidad. Colaboradora de la Organización de Sordos Estado de Zacatecas A.C.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la UAZ (titulada con Mención Honorífica); especialista en estudios de género por El Colegio de México y doctora en Historia por la UNAM (titulada con Mención Honorífica). Cuenta con Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante y responsable del Cuerpo Académico Consolidado «Enseñanza y difusión de la historia». Pertenece a la Sociedad

Mexicana de Historia de la Educación, a la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia y al Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género. Integrante del SNI. Integrante del Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas. Sus líneas de investigación son: historia de la educación e historia de las mujeres y de género. Es docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Nydia Leticia Olvera Castillo

Maestra en Humanidades y Procesos Educativos con Orientación en Tecnología Educativa en la UAZ, actualmente cursa el Doctorado en Tecnología Educativa en el Centro Escolar del Mar de Cortés en la Ciudad de Culiacán, Sinaloa. Es Subcoordinadora de Educación a Distancia y docente-investigadora en la Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas, ambos de la UAZ.

Wilfrido Miguel Hernández

Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca (ICEUABJO). Realizó estudios de la Maestría en Educación, campo Formación Docente en el mismo instituto. Labora en el Centro de Evaluación e Innovación Educativa de la UABJO, colabora en el diseño curricular de planes y programas de licenciaturas y posgrados, y ha participado en diversos congresos a nivel nacional.

Cultura y comunicación en la sociedad de la información.
Análisis aplicados en el ámbito educativo
se terminó de imprimir en febrero de 2020
en Tegrafik Libros en Demanda
Periférico Norte 940, Lomas de Zapopan
CP 45130, Zapopan, Jalisco.
El tiro fue de 500 ejemplares.

Esta obra es una recolección de trabajos empíricos y temáticos de investigadores e investigadoras de distintas universidades en México que profundizan sobre problemáticas educativas surgidas a raíz de los avances tecnológicos y la globalización, analizando el impacto de estos en la cultura desde la visión de los actores centrales: administradores, docentes y alumnos, a través de metodologías e instrumentos empleados para el estudio y evaluación en el campo educativo de las competencias digitales y aplicados en diversos contextos escolares. De esta manera, se presentan investigaciones que muestran un análisis de la realidad social actual de los estudiantes y de los obstáculos académicos, administrativos e incluso familiares que deben sortear en su desarrollo académico dentro de una sociedad de la información y un mundo globalizado.

ISBN 978-607-8627-18-9

