

Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección?

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Compiladores

Karla Patricia Martínez González / Héctor Torres Ríos / Luis Gerardo Reyes Murillo



Tomo 1



Internacional

Educación inclusiva

Tomo 1

Título de la Colección:
Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?

Directora de la Colección:
M.E.S. Patricia Ramírez

Compiladores del Volumen:
Mtra. Karla Patricia Martínez González
M.E.S. Héctor Torres Ríos
Mtro. Luis Gerardo Reyes Murillo

Responsable de diseño:
L.C.M. Vianey Carolina Casillas Vázquez

Primera
Edición: Enero
de 2016

Derechos reservados conforme a la ley © Universidad
Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado
Nervo S/N C.P.: 63155, Tepic, Nayarit, México.
Teléfono: (311) 211 8800

ISBN Obra Completa: 978-607-7868-90-3

ISBN Volumen: 978-607-7868-97-2

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Comité Editorial

Presidente:

C.P. Juan López Salazar
Rector

Vocales:

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto
Secretario General

Mtro. Jorge Ignacio Peña González
Secretario de Docencia

Lic. José Ricardo Chávez González
Secretario de Educación Media Superior

Dr. Rubén Bugarín Montoya
Secretario de Investigación y Posgrado

Ing. Arturo Sánchez Valdés
Secretario de Servicios Académicos

C.P. Marcela Luna López
Secretaría de Finanzas y Administración

Lic. Edgar Raymundo González Sandoval
Secretario de Vinculación y Extensión

M.C. Sara Bertha Lara Castañeda Dirección Editorial

ÍNDICE

	Pág.
<u>Presentación</u>	5
<u>Responsabilidad social universitaria: mirada de la universidad hacia la sociedad</u> (<i>Mónica Salcedo Rosales, Juan Carlos Plascencia Flores</i>).....	6
<u>Educación ambiental desde la perspectiva del buen vivir: nuevas prácticas ambientales están emergiendo en los escenarios comunitarios</u> (<i>Patricia Izquierdo Ramírez</i>).....	13
<u>Educación inclusiva en la equidad de género de los alumnos del CECYT N° 8 del Instituto Politécnico Nacional</u> (<i>Sonia González García, Blanca Elizabeth López Silva, Pablo Tapia Salazar</i>).....	23
<u>Proyectos de vida: intereses y aptitudes vocacionales en adolescentes de educación secundaria con aptitud intelectual sobresaliente</u> (<i>Paola Joyce Rojas Guerrero, Doris Castellanos Simons</i>)....	34
<u>Adaptación del instrumento usos del tiempo y consumo cultural para estudiantes universitarios del sur de Sonora</u> (<i>Maricel Rivera Iribaren, Mónica Cecilia Dávila Navarro, Roberto Chávez Nava</i>).....	45
<u>Educación de calidad para niños indígenas migrantes a la ciudad: interculturalidad en la escuela como expresión de agencia</u> (<i>María Soledad Georgina Origel Parga, Elba Noemí Gómez Gómez</i>).....	54

PRESENTACIÓN

Cumpliendo con su responsabilidad de difundir los resultados de la investigación relacionados con las problemáticas sociales y educativas, así como con la práctica de la docencia y de la extensión de la cultura y los servicios, la Universidad Autónoma de Nayarit auspicia la edición de la segunda colección de libros electrónicos que recopilan resultados de investigación y reflexiones teóricas de docentes, investigadores y estudiantes de la propia Universidad, de Instituciones de Educación Superior de otros estados del país e incluso, de otras IES del mundo, quienes participaron además en el 10° Congreso de Investigación Educativa.

Los programas académicos de Licenciatura en Ciencias de la Educación (CEPPE) y Maestría en Educación (Fomix-PNPC-Conacyt) del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, promovieron la publicación de la colección denominada "**Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?**", de la cual se desprende el libro "**Educación inclusiva. Tomo 1**", que corresponde al **Volumen VIII** de la Colección, en donde se abordan temáticas como: responsabilidad social universitaria, educación ambiental, educación inclusiva, proyectos de vida y consumo cultural de estudiantes universitarios.

Se pretende, con las colaboraciones que forman parte de esta colección, contribuir a:

- Discutir las condiciones actuales de los modelos educativos en los tipos y niveles de educación, analizando todas las condicionantes involucradas;
- Reconocer que es posible ir en otra dirección a los parámetros establecidos por la política educativa vigente.

Se pone también en manos -y a consideración- de nuestros estudiantes y colegas, en las IES del país y del extranjero, la posibilidad de retomar algunas ideas, tópicos de discusión, hipótesis, conclusiones o preguntas aquí planteadas, para contribuir a enriquecer el debate permanente sobre los modelos educativos en que se mueve la formación de niños, jóvenes y adultos en el mundo.

La Universidad Autónoma de Nayarit agradece a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdG), Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), Universidad de Colima (UC), Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad de Pamplona Colombia (UPC), Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP), Universidad de la Serena Chile (USCH), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y en especial agradecimiento a todos los ponentes, conferencistas y asistentes que hicieron posible con sus aportaciones, esta edición.

Responsabilidad social universitaria: mirada de la universidad hacia la sociedad

Mónica Salcedo Rosales
Juan Carlos Plascencia Flores

Introducción

A lo largo de su historia, la Universidad ha desempeñado una importante función como centro de formación superior especializada e integral en la creación y transmisión de conocimiento al conjunto de la sociedad.

La universidad no se considera bajo el perfil solamente de la enseñanza y la investigación; sino también como una estructura destinada a incidir profundamente en la vida cultural de nuestra nación" (Liborio, 1998, p. 303)

La participación de la comunidad educativa universitaria en el logro de metas, debe darse en el marco del ejercicio responsable, del respeto a la libertad, la ética y la tolerancia dentro de una perspectiva de compromiso y pertinencia institucional. Cada día más, la sociedad demanda de la universidad y de la academia, mayor participación en los hechos sociales. (Vallaey, 2006).

Por otra parte, la universidad requiere definir la visión integral de sus funciones académicas: docencia, investigación y extensión sobre un nuevo paradigma siendo uno de sus mejores soportes, una comunicación oportuna como eje transformador que le permita, a través de la creación y difusión del conocimiento lograr la correspondencia entre lo que la sociedad demanda por una parte y la coherencia interna que debe reinar en la universidad, por la otra, en la búsqueda de la pertinencia social que aspira el contexto de las instituciones de Educación Superior, tratando de hacer compatible el discurso con la acción. (Raga, 2008).

Los dos principales propósitos de la Universidad son ante todo la formación humana y profesional (propósito académico) y la construcción-creación de nuevos conocimientos (propósito de investigación), sabiendo que estos dos fines se relacionan estrechamente.

La educación superior, la investigación y la innovación no sólo son determinantes para afrontar los retos de una sociedad basada en el conocimiento, sino también para alcanzar una globalización solidaria y respetuosa de las identidades específicas, para garantizar el bienestar de los ciudadanos desde una perspectiva multidimensional — no sólo material — y para promover el desarrollo sostenible. La responsabilidad social de las universidades (RSU) es un medio para contribuir a todo ello.

Para ello es importante implementar una política de responsabilidad social universitaria a través de un proceso gradual y permanente de transformación, sobre todo actitudinal, ya que la universidad, debe responder a las nuevas exigencias y reprogramar sustantivamente el crecimiento y difusión a través de la gestión y vinculación universitaria.

Sustentación

Las aportaciones de la UNESCO sobre responsabilidad social universitaria, estima que en las universidades el concepto debe incluirse en sus planes a largo plazo, con un enfoque de vinculación social, para resolver necesidades colectivas y atender, por parte de los estudiantes, las necesidades que laceran a las personas, como la pobreza, la injusticia, la contaminación ambiental, la violación y derechos humanos y los que de acuerdo con cada comunidad se presenten.

Tratando de responder a la incógnita sobre qué puede hacer la universidad para ser socialmente responsable y contribuir al desarrollo sostenible, es necesario administrar de forma socialmente efectiva y eficiente los recursos de que disponen garantizando su planeación estratégica, trato equitativo, responsabilidad, excelencia, competitividad, transparencia y rendición de cuentas. Esto implica incorporar la responsabilidad social de manera transversal en las actividades de la universidad, su relación con el exterior y su proyección social, medioambiental, económica y cultural, asimismo implementar el diálogo efectivo con las distintas partes interesadas en la buena marcha de la Universidad, para lograr el debate constructivo y la participación responsable de las mismas en el diseño de sus políticas, en el seguimiento de las mismas y en la evaluación de sus resultados.

Es necesario promover en la comunidad universitaria valores personales que formen profesionistas responsables con la sociedad a través de un comportamiento ético, conducta inclusiva y compromiso objetivo con sensibilización y formación para toda la comunidad universitaria.

Los programas de estudio deben ser concordantes en lo teórico y práctico del proceso formativo, transfiriendo conocimientos que permitan ser colaborativos con la sociedad en la resolución de problemas del entorno garantizando a los estudiantes la adquisición de conocimientos y competencias adecuadas en cuanto a igualdad, discapacidad, derechos humanos, sostenibilidad y cooperación al desarrollo de su entorno.

Es importante identificar acontecimientos o sucesos que estructuran la responsabilidad social universitaria en relación al conocimiento que tienen los estudiantes sobre este tema y sobre todo su desempeño práctico tomando en cuenta las distintas situaciones de su entorno.

Aportaciones

De acuerdo con los planteamientos de Bernardo Kliksberg (2009, p. 10), quien desde la perspectiva de los desafíos éticos contemporáneos señala que la universidad debe asumir un rol de liderazgo en esta materia, expresadas en una serie de políticas concretas tales como:

1. Formación ética de los jóvenes que asisten a la universidad.
2. Priorizando en la investigación universitaria las temáticas que representen los problemas más apremiantes de la población.
3. Participación activa de la universidad en el debate de los grandes temas sociales.
4. Extender su labor educativa a la sociedad en su conjunto y no sólo de sus estudiantes, orientándose especialmente hacia los más desfavorecidos.
5. Promover y apoyar el potencial de voluntariado de los jóvenes que ingresan a la universidad.

De esta manera, Kliksberg (2009) relaciona la responsabilidad social universitaria con la realización de esfuerzos institucionales que van más allá del simple cumplimiento legal o administrativo que le compete a las instituciones de educación superior, relativa a su quehacer docente o investigador más tradicional y lo vincula además con un fuerte compromiso ético con la sociedad, expresado en acciones que involucren como sus beneficiarios directos no sólo a los estudiantes de las universidades, sino que se extiendan al resto de la sociedad.

Según Quezada (2010), existen diferentes condiciones causales, intervinientes y contextuales que permiten delimitar de mejor manera en que consistiría el concepto de responsabilidad social de la universidad. Las causales se relacionan con el financiamiento que la universidad recibe de la sociedad, los estudiantes como actores centrales de la RSU; las intervinientes se refieren a las de carácter difuso del concepto de responsabilidad social, voluntariedad versus obligatoriedad en el desarrollo de un proyecto institucional de RSU; y las contextuales enfocadas a la gestión de los impactos o retornos (devolución) a la sociedad, responder a las demandas sociales formuladas al quehacer universitario, fortalecimiento de las relaciones con la sociedad, prescindencia Política.

El comportamiento socialmente responsable lo estudiamos desde tres grandes áreas de referencia según Quezada (2010), (1) impactos del quehacer universitario, (2) las respuestas universitarias frente a las demandas sociales respecto de su quehacer, y (3) los esfuerzos de la universidad para relacionarse adecuadamente con la sociedad que la rodea. En ese sentido, la universidad como parte de su misión enfoca su cooperación universitaria al desarrollo, la transferencia del conocimiento generado en su interior hacia la sociedad y la inserción laboral de los titulados que la universidad forma, tanto a nivel profesional como humano.

Por consiguiente, es necesario estudiar los **impactos educativos** orientando los planes de estudio al contexto social, sensibilizar a la comunidad educativa - profesores y alumnos- desarrollando una conciencia crítica, fortalecer las oportunidades vivenciales a los estudiantes a través de prácticas profesionales enfrentándose a las realidades sociales, políticas, económicas, culturales y medioambientales para propiciar una clara conciencia de las implicaciones éticas personales y profesionales. En el **impacto cognoscitivos y epistemológicos** definir programas de investigación orientados a atender problemas sociopolíticos y económicos que afectan la construcción de una sociedad más justa y equitativa, crear espacios de diálogo divulgando la producción académica haciéndola accesible y comprensible a la comunidad y actores sociales, para los **impactos sociales** impulsar la vinculación directa de los estudiantes con la realidad de desigualdad social; servicio a la comunidad; generar acciones de vinculación con instituciones públicas y de la sociedad civil; favorecer el desarrollo de programas y proyectos que impliquen la articulación de diversas disciplinas y; fortalecer el aporte de la Universidad en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas y en la formación de opinión pública, para los **Impactos de funcionamiento organizacional**: desarrollar espacios de reflexión y mecanismos institucionales, que propicien la coherencia en la gestión universitaria, conforme a los principios y valores de la Universidad en los mecanismos de contratación, inducción y desarrollo de los recursos humanos, favorecer la inclusión de la diversidad en sus distintas manifestaciones, por último para los **Impactos ambientales** se busca promover un ámbito universitario que constituya un modelo de estudio, reflexión, cuidado y conservación del medio ambiente, la salud integral y la seguridad ambiental.

De acuerdo a lo anterior es necesario realizar la investigación en torno a los efectos del desarrollo sostenible y comunitario como conjunto de actividades de la universidad, traducir ese compromiso en difusión y promoción del conocimiento y de experiencias prácticas en materia de RSU, iniciativas ciudadanas y sostenibilidad en colaboración con centro de investigación, fundaciones, ONG, movimientos sociales, organizaciones empresariales, etc.

Al interior de la universidad deben integrarse principios, procedimientos e instrumentos de control en su planificación estratégica y operativa, sistemas de dirección, manuales de organización, mecanismos de evaluación de la calidad y la satisfacción de las diversas partes interesadas, etc. Sin olvidar el traslado de dichos principios en forma de cláusulas sociales y medioambientales a incluir tanto en sus contratos con proveedores de bienes y servicios como en sus convenios e iniciativas con empresas y otras entidades.

Insertar la Universidad en su entorno local inmediato y en el marco de un mundo globalizado, favorece el avance económico, cultural y humano de las personas más próximas y de las sociedades menos desarrolladas. En este contexto, habrá de fomentarse la formación a lo largo de la vida, la atención a las demandas de nuevos colectivos sociales, las políticas y ayudas para la cooperación internacional, el

acceso de los egresados universitarios a los mercados de trabajo y la utilidad de la preparación otorgada para afrontar los nuevos problemas y aportar enfoques innovadores. Por otro lado, promover y lograr la efectiva vigencia del principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior, favoreciendo la inclusión educativa de colectivos con especiales necesidades (personas con discapacidad, inmigrantes, etc.).

De esta forma, la Responsabilidad Social compenetra y articula todas las partes orgánicas de la Universidad, incluyendo en una misma estrategia de gestión a la administración en cuanto a la docencia, la investigación y la extensión, la cual comprende todos los demás servicios universitarios vinculados con el entorno social (servicios de consultoría, asesorías, asociaciones, y proyección social, oficina de comunicación institucional, etc.).

Las actividades que las universidades desarrollan en el marco de sus procesos de internacionalización, se enmarcan dentro del cumplimiento de la función social que tienen encomendada (Unceta, 2001), razón por la cual existen una serie de campos de actuación que permiten concretar la proyección internacional de las universidades: programas de becas y de movilidad de alumnos y profesores, redes de investigación o de acceso a documentación, cooperación interuniversitaria o el fortalecimiento de los sistemas universitarios en los países en desarrollo, entre otros ámbitos.

En esa perspectiva, Sebastián (2000) señalaba que cuando la universidad participa como agente de la cooperación para el desarrollo debe existir una estrategia institucional que considera esta materia como —un espacio para expresar su responsabilidad social, proyectar y transferir las capacidades y conocimientos de la universidad y obtener diferentes tipos de retornos, incluyendo los financieros— (p.134), ejecutando proyectos de cooperación para el desarrollo acorde con las capacidades institucionales que se posean.

La pertinencia social de la universidad se expresa como la relación que existe entre su funcionamiento y las necesidades que se derivan de la sociedad hacia ella, y la acción gerencial está irremediabilmente vinculada con las actividades y/o funciones básicas que le dan la razón de ser, como son: docencia, investigación y extensión, según se plantea en la Ley de Universidades (1970) y los reglamentos universitarios, lo que conlleva a sus integrantes a la auto organización e interrelación de todos sus elementos con el fin de obtener logros ante las demandas de la sociedad.

Para lograr tal objetivo, debe existir una integración de las gestiones académicas, administrativas y de investigación con la gestión hacia la comunidad que dé como resultado la pertinencia de la institución educativa, creando un estrecho vínculo comunidad – universidad que permita el surgimiento del desarrollo humano en la sociedad.

Por ello es importante tomar en cuenta la tríada de funciones (docencia, investigación y extensión) de las universidades para lograr consolidar el compromiso con la sociedad.

Conclusiones

En síntesis la RSU es una nueva forma de funcionamiento de la universidad, un modo nuevo de comprometerse con su entorno social, tomando en consideración las repercusiones y expectativas que la universidad genera tanto en sus integrantes (docentes, investigadores, administrativos y estudiantes) como en la sociedad.

La revisión de los contenidos curriculares, garantiza que sus asignaturas se acerquen a los estudiantes y a las realidades sociales de pobreza, exclusión o vulnerabilidad social que los sensibilice y les permita ofrecer alternativas de solución concertadas desde sus conocimientos profesionales.

La ética de la responsabilidad social universitaria es formativa de la personalidad y de una calidad que, pretende incrementar su eficiencia, busca formar al ser universitario más allá del profesionista, con un plus ético que favorezca el desarrollo cualitativo de la vida comunitaria.

Como resultado del autoestudio se pretende que existan mayores elementos para desarrollar un modelo de gestión institucional que fortalezca nuestro compromiso como Universidad y nuestra contribución a la construcción de una sociedad más justa y fraterna.

Bibliografía

- Kliksberg, B. (2009). Responsabilidad social corporativa en tiempos de crisis. *Business Review 180*, 38-45.
- Liborio, V. R. (1998). El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática. México, D.F.: Centro de estudios de la Universidad.
- Quezada, R. G. (2010). Estudio de caso de la universidad de Valladolid sobre responsabilidad social universitaria: una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde una perspectiva de las partes interesadas.
- Raga, J. T. (2008). *Claros y oscuros en el proceso de evaluación de la calidad en las universidades. Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.

- Sebastián, J. (2000). Modalidades y tendencias de la cooperación internacional de las universidades. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 125-144.
- Unceta, K. (2001). Universidad como ámbito para la solidaridad y la cooperación al desarrollo. *Universidad y desarrollo estratégico*, 123-128.
- UNESCO (2009), U. (1 de 08 de 2014). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Vallaes, F. (12 de 17 de 2008). Obtenido de Proyecto universitario de Pablo González Casanova. Intento de renovación democrático: <http://www.udlap.mx/rsu>

Educación ambiental desde la perspectiva del buen vivir: Nuevas prácticas ambientales están emergiendo en los escenarios comunitarios

Patricia Izquierdo Ramírez

Introducción

La presente ponencia se genera en el marco del proyecto de Responsabilidad Social Ambiente y Ciudadanía que hace parte del Centro de Educación para el Desarrollo, adscrito a la unidad de Proyección social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bogotá - Colombia, dicho proyecto, se ha venido estableciendo de la mano de estudiantes universitarios de diferentes programas académicos, así como también de organizaciones sociales de base, de instituciones educativas de básica primaria y de comunidades barriales, donde se ha propuesto la educación ambiental como un escenario que posibilita a los/as sujetos de forma individual y comunitaria a reconocerse como actores políticos con capacidad de transformar y en búsqueda de alternativas de solución a problemáticas comunes. Esto ha permitido que comunidades urbanas se apropien y promuevan otras apuestas de vida relacionadas con la siembra de las huertas caseras o agricultura urbana, la producción y comercialización de alimentos sin intermediarios y libres de pesticidas y/o productos químicos que afecten el equilibrio de la vida, la reutilización de los residuos orgánicos para la elaboración de compostaje, la socialización de saberes ancestrales que proponen una relación de igualdad y reciprocidad entre los seres vivos, así como también, la transferencia de conocimientos y rituales con respecto a las propiedades de la naturaleza y la elaboración de productos para el consumo cotidiano, la recuperación de las diversas semillas andinas, y otra serie de prácticas cotidianas que dan cuenta de nuevas formas de concebir la propia existencia desde la cosmovisión Andina del buen vivir, que propone mirar con ojos extraños y lejanos las ideas modernas.

¿Desde qué lugar se está comprendiendo la educación ambiental?

Adentrarse en los procesos de educación ambiental de la mano de los organizaciones sociales, instituciones educativas y comunidades barriales, implica asumir la categoría ambiental bajo un lente epistémico y político que se distancia de paradigmas dominantes, donde se predeterminan a los sujetos proponiéndolos como universales, individualistas, productores, consumidores, únicos poseedores y administradores de la vida y en quienes reposa la posibilidad de obtener derechos.

En consecuencia, esta postura hace referencia a una visión de lo ambiental que se sustenta en reconocer y promover la relación, interconexión e interdependencia que existe con todos los seres vivos, la cual se establece en el escenario de lo cotidiano y

toma fuerza en la necesidad de estar en equilibrio con todo lo que existe. De esta manera, se pretende reivindicar desde el rescate de una cosmovisión Andina emergente, la propuesta del buen vivir que busca generar nuevos horizontes de vida diferentes a los trazados por la visión del capital, que al imponerse como el único valor fundamental del pensamiento occidental a puesto en riesgo la existencia de la vida.

A continuación, se presenta el lugar epistémico que da lugar a las reflexiones concernientes a las apuestas y miradas de lo que aquí se quiere proponer para la categoría ambiental y sus retos desde la educación. En primer lugar, habría que decir que se parte de las comprensiones que se tienen con respecto a cómo se está reconociendo el concepto ambiental, partiendo de la premisa que al nombrar los conceptos desde otros lugares de enunciación se propician nuevos significados que incidirán inevitablemente en las prácticas sociales de los sujetos/as, esto permite en segunda medida, problematizar la mirada antropocéntrica que se ha venido imponiendo a través de la modernidad, permitiendo finalmente ubicar los desafíos a los que se enfrenta la educación en términos de cuáles serán los saberes y prácticas sociales que se requieren para lograr el equilibrio entre los seres vivos y menguar la crisis ambiental que actualmente estamos padeciendo.

Desde la postura de Orrego (2012), la pregunta por lo ambiental se sitúa en la necesidad, de ampliar la perspectiva del concepto, ya que se observa cierto sesgo en tanto se relaciona tradicionalmente con los sistemas naturales, la protección y conservación de los ecosistemas; Esta mirada simplista que propone el ambiente como objeto, desde apuestas positivistas que objetivizan y cosifican todo lo existente, están desconociendo la incidencia que tienen los aspectos socioculturales, políticos y ecológicos en las dinámicas y alteraciones de la naturaleza y de la sociedad en general. Quizás, la forma como se ha venido concibiendo lo ambiental se deriva de la tendencia del pensamiento occidental, que reconoce al mundo desde la dualidad de causas y efectos, ignorando que existe una compleja interrelación entre los seres vivos. En este sentido, Orrego (2012, p. 150) propone la definición del concepto ambiental como –(...) las relaciones que involucran tanto al medio natural y biológico, como a las acciones de los sujetos y los constructos subjetivos y culturales que subyacen a sus acciones. A partir del anterior acercamiento con el concepto de ambiente, se pone en escena a los sujetos/as, reconociendo que esta definición no se configura exclusivamente por la naturaleza, sino que de ella, hacen parte todos los escenarios y dinámicas en los que interactúan los seres vivos.

A esta mirada se suma Eschenhagen (2010, p.113) quien plantea la categoría de ambiente en perspectiva crítica a la visión dominante, proponiendo la importancia de –(...) revisar las bases, supuestos, características, epistemologías, de este conocimiento dominante, que dificultan y hasta impiden ver, reconocer y considerar la vida y la naturaleza en su complejidad ambiental y la dependencia del ser humano de ella. A partir de lo ya expuesto, se insiste en poner en evidencia como el conocimiento moderno a impuesto marcadas diferencias entre la naturaleza y la vida

misma, como si estas dos fueran algo distinto. De esta forma, se comprende entonces que la pregunta por los problemas ambientales es la misma pregunta por los problemas sociales, pretender mantener distancia entre unos y otros es seguir considerando al universo y la vida de forma lineal y fragmentada, es así como, negar las responsabilidades que los seres humanos tenemos con nuestras acciones en la crisis ambientales que estamos pasando, se hace desde esta perspectiva insostenible. Lo anterior solo da cuenta del tipo de sociedad en la que vivimos, los valores sociales que priorizamos y la forma como nos relacionamos con y en el ambiente, es decir, que los problemas ambientales evidencian la crisis de sociedad en la que nos encontramos.

En este sentido, se hace necesario comprender que los problemas ambientales están vinculados directamente con el crecimiento económico y con el desarrollo industrial generado desde la posguerra, que ha traído como consecuencias la contaminación del agua por los desechos de las industrias, el aire por la gran circulación de automóviles y el suelo por el abuso de pesticidas, en esta misma línea Orrego (2012, p.163), insiste en afirmar que:

La especie más tardía en hacer su aparición en la dinámica histórica del ecosistema, especialmente el ser humano moderno con su afán de desarrollo industrial, basado en el consumo de los combustibles fósiles —en particular el petróleo y el carbón— no sólo ha agota el medio ambiente, sino que al hacerlo atenta contra su propio sustento; es quizá lo que podríamos llamar la irracionalidad de la racionalidad moderna,

Lo anterior, implica discernir con claridad cuáles son las lógicas establecidas para la vida moderna y cómo estas han venido incidiendo en la crisis ambiental por la que estamos pasando; no queda ninguna duda entonces, que el problema radica en las formas como los seres humanos no solo habitamos la tierra, sino también, nos relacionamos con ella. En este sentido, al preguntarse por el papel que ocupan los sujetos en la modernidad, la repuesta está directamente relacionada con el antropocentrismo, que no es otra cosa, que la inclinación por la preferencia de los deseos o —necesidadesll humanos que se anteponen a la continuidad de la vida en general de la tierra.

Bugallo (2006, p.8), sitúa el auge del antropocentrismo en la época moderna, a través de la extensión del pensamiento científico y en medio de los albores del capitalismo y la revolución industrial, planteándolo de la siguiente forma:

En efecto, Newton veía la Naturaleza como una compleja máquina diseñada por Dios. Descartes sostenía que los animales, por ejemplo, eran máquinas sin mente ni sentimientos. Si la naturaleza es una máquina, no puede tener intereses propios ni derechos inherentes, y no necesitamos vacilar al manipularla o usarla. Con el avance de la Revolución Industrial en el siglo XVIII, la naturaleza fue considerada básicamente como fuente de 'materia prima' que posibilitaría la expansión tecnológica y grandes beneficios económicos a los industriales y comerciantes. Muchos

elementos del medio considerados como 'no-recursos' fueron desatendidos, por ejemplo: la diversidad biológica y el funcionamiento de los ecosistemas (de los cuales, por otra parte, no se conocía la importancia ecológica).

Es en medio de esta lógica que se evidencia la centralidad de los sujeto/as y la jerarquización claramente establecida sobre las otras especies, frente a esto López (2012) sustentará que el mundo moderno ha venido estableciendo un orden bio-social de escala global que busca principalmente mantener la dicotomía de lo humano/animal, donde lo humano adquiere un lugar de supremacía y privilegio sobre lo animal, debido a que este último se le asigna un carácter irracional que justifica la apropiación y mayordomía. En esta misma línea Orrego (2012) propone la urgencia de considerar a la naturaleza como —un sujeto de relacionamiento vitalll al darle esta categoría se busca tomar distancia de las ideas que la proponen como -medioll para dar cumplimiento a los caprichos y deseos de los seres humanos. Lo anterior implica —repensar el sujeto humano (no meramente como sujeto productor, social, sujeto de derechos y demás, sino primordialmente como —agricultorll, es decir, en su sentido estricto, como cuidador de la tierra, como co-creador integral)ll Orrego (2012, p.169).

Frente al panorama anteriormente expuesto, cabe entonces preguntarse, ¿Cuáles serán las alternativas que tiene la humanidad para superar la crisis ambiental que está poniendo en riesgo a todos los seres vivos? y en esta misma lógica ¿qué papel juega la educación en términos de proponer y provocar otras formas de relación con la naturaleza donde se acuda a principios de vida que re - signifiquen la igualdad y la reciprocidad con todo lo existente?

La cosmovisión Andina del buen vivir, un camino que propone otros horizontes de vida

Respecto a los interrogantes anteriormente planteados, la reflexión que aquí se quiere proponer se basa principalmente en acudir a las apuestas de la cosmovisión andina del buen vivir como una alternativa que resiste a las ya mencionadas y poco deseables miradas que tiene el pensamiento occidental en lo que concierne a la relación y lugar que se le otorgan a los sujetos dentro del universo. En principio, habría que decir que el término del buen vivir o suma qamaña (en aymara) o sumak kawsay (en quechua), como fue conocido originariamente, se sustenta en la Cosmovisión o Visión Cósmica Andina que propone la conexión, interrelación y armonía con el universo, Desde esta perspectiva, se sostiene que toda la existencia se reconoce como semejante y complementaria, en otras palabras todo lo que tiene vida tiene importancia; es así como esa re - significación de la vida se expresa como lo propone Huanacuni (2010), a través del reconocimiento de los ciclos naturales de la tierra como la siembra, la cosecha, el descanso, o la fertilización natural, en estos términos se propone la existencia, entre tránsitos que van del ascenso al descenso y de la actividad a la pasividad.

Pensar en perspectiva del Buen vivir cualquiera sea su relación, implicará como lo mencionan Huanacuni (2010), Ramírez (2012) y Briones (2012), reconocer la importancia de la convivencia y la acción comunitaria, donde se promueva una genuina preocupación por todos y por todo lo que nos rodea; esta idea de lo comunitario parte de pensar que ciertas acciones favorecen en la realización individual y colectiva de los seres vivos. En este sentido Huanacuni (2010, p.40) propone lo comunitario en los siguientes términos:

La concepción de comunidad involucra a todos los miembros de la comunidad: montañas, ríos, insectos, árboles, el aire, el agua, las piedras, los animales, los seres humanos y toda forma de existencia; todo está conectado, todos los seres son interdependientes y el cuidado de uno es el cuidado de todos, el deterioro de cualquier forma de existencia es el deterioro del todo.

Desde esta concepción, se reconoce el conocimiento comunitario desde la lógica de recuperar lo ancestral y lo práctico como parte de los bienes que posee la comunidad, dichos saberes son atravesados por principios como la reciprocidad y la complementariedad, en este sentido, el saber no se encuentra regulado por las instituciones como lo propone el pensamiento occidental, sino que surge y transita por la comunidad, recuperando las voces de los ancestros; Frente a esto Walsh (2013) encuentra en la recuperación de la memoria colectiva y en las narrativas, la posibilidad de generar procesos pedagógicos colectivos desde lo ancestral a través de los encuentros intergeneracionales, con el propósito de suscitar nuevos cuestionamientos frente a la existencia en oposición al horizonte colonial. Visto de esta forma, la acumulación del capital y la centralidad de los sujetos, no son la base fundamental de la existencia, más bien, se prioriza en la armonía con la naturaleza y la vida, a través de la disminución del consumo, procurando que esto revierta en una producción equilibrada que disminuya el impacto en el entorno. Estas apuestas de vida se convierten en un reto, dentro de un sistema capitalista que tiene como estrategia, la creación de necesidades para el consumo; en otras palabras, el Buen vivir propone en perspectiva de la dimensión ambiental, reconocer los derechos de la naturaleza así como re - significar su condición de recurso, para proponerla como la simiente en la que se concibe y transforma la vida.

Desde lo ya presentado y en aras de dar repuesta a lo planteado para este apartado, donde se interroga por el papel de la educación desde la perspectiva del buen vivir, habría que decir que tal como se ha concebido la educación desde las apuestas coloniales, la tendencia esta orienta a reproducir el antropocentrismo, la individualidad, la competitividad, la parcialidad del conocimiento, la institucionalización, además de lo ya mencionado el conocimiento es visto como la posibilidad de ascender socialmente y está centrado en favorecer el acceso al mercado laboral, en otras palabras, no nos educamos para la vida, nos —educanll para responder a un mercado. Astorga (2012, p.22) hace mención a las apuestas de educación actual como -(...) un modelo que invierte como nunca en formación,

investigación, educación; que ha logrado convertir el conocimiento en el valor agregado por excelencia y en nuevo factor de desigualdad.

Ante tal panorama, Astorga (2012) propone tener mayor apertura para reconocer otros escenarios del aprendizaje que históricamente se han mantenido existentes, aunque poco visibilizados y legitimados, debido a la institucionalización del saber que se sostiene tanto en espacios físicos específicos, así como también, se encarna en la asignación de sujetos/as —poseedores del saber, en medio de una sociedad que reconoce la educación en términos de transmisión de la información, poco interesada en la humanización, donde se limita el aprendizaje a obtener un lugar en la cadena de producción, en contra posición a esto, se propone reconocer en el escenario territorial y la cotidianidad como un espacio fértil para dar vida a nuevos conocimientos, esto desvirtúa la idea de que el conocimiento se sitúa en ciertos lugares y está limitado a ciertos tiempos, por el contrario, desde las orientaciones del buen vivir el aprendizaje se encuentra en todas partes, sin limitaciones, se constituye en y para la vida y atraviesa toda la existencia. En esta perspectiva Huanacuni (2010), propone además el aprendizaje comunitario desde la cosmovisión Andina, como una práctica netamente colectiva, que surge de reconocer en la naturaleza su interconexión y la complementariedad de todos los seres vivos, partiendo además del principio de reciprocidad. Las anteriores ideas son expuestas claramente por Briones (2012, p.39) de la siguiente forma:

Nos educamos para muchas cosas, pero sobre todo para la vida, para aprender a vivir, para aprender a aprender. Y eso es decir mucho y es decir que la vida misma es un proceso permanente de educación y que nunca dejamos de educarnos. Aprendemos con la enseñanza formal, pero también aprendemos en el día a día, en la cotidianidad de la experiencia personal y social. Una sociedad y un Estado que no reconocen el valor que la educación —en el amplio sentido de la expresión— tiene en el desarrollo de los individuos y de los pueblos, no educan para el -buen vivir de la educación; no educan siquiera para la educación como ejercicio de un derecho humano esencial y menos para la educación como sostén significativo de una transformación que se presume renovadora.

En consonancia con lo anterior la educación es vista como un asunto público, transformador que parte del principio de la incompletud, en tanto reconoce que el aprendizaje es un ejercicio constante, que se sustenta en el diálogo y resignificación de los diversos saberes y la importancia de que estos incidan de forma transversal en la vida de los sujetos/as.

La educación ambiental desde el buen vivir, una apuesta por lo comunitario

Las reflexiones que se han compartido en los apartados anteriores surgen, como ya se había mencionado a partir de las experiencias generadas en el proyecto Ambiente y Ciudadanía que hace parte del Centro de Educación para el Desarrollo _ CED _ , UNIMINUTO, sede principal Bogotá – Colombia; este da inicio en el año 2012 con el interés de llegar a diversos escenarios comunitarios para movilizar el pensamiento crítico, las subjetividades políticas y la ciudadanía activa a través de procesos de formación y de gestión del conocimiento centrados en el interés ambiental.

Es así, como se vinculan al proyecto organizaciones sociales de base, instituciones educativas, comunidades barriales y estudiantes universitarios interesados en construir y provocar otras formas de relacionarse con lo que desde aquí se ha concebido como ambiente. Los procesos de educación ambiental a los que se está haciendo referencia se realizan a través de la participación activa de estudiantes universitarios de diferentes programas académicos que acompañan las propuestas e iniciativas ambientales que surgen, o bien como un interés de la comunidad o como una propuesta de la universidad para potenciar desde los principios de la Educación para el Desarrollo, iniciativas que ofrezcan perspectivas más amplias de lo que implica la vida.

Los saberes ambientales transitan al interior de la comunidad

Cabe resaltar que uno de los principales resultados logrados a través de los diversas formas como se adelantan los procesos de educación ambiental en cada una de las organizaciones o instituciones vinculadas al proyecto, radica en que los saberes no son depositados simplemente en quien los recibe directamente, sino que por el contrario, quien lo recibe hace que transiten por diferentes escenarios, ampliando su extensión, generalmente a las personas más cercanas, quizás esto se deba a que los contenidos que están en la propuesta de educación ambiental del proyecto Ambiente y ciudadanía son reconocidos como saberes que toman vida en la cotidianidad de los sujetos y no se restringen a escenarios específicos, sino que estos configuran la propia existencia.

Como prueba de lo anterior, se encuentra el proceso realizado en el barrio Minuto de Dios de la ciudad de Bogotá – Colombia que inicio con un ejercicio de educación ambiental centrado en la agricultura urbana, donde se contaba con la participación de 20 hombres y mujeres de la comunidad. Dicho proceso procuraba que al interior de las casas se implementará la siembra de alimentos para el consumo cotidiano de las familias participantes y en algunos casos en los que se presentarán excedentes, se vincularán al mercado campesino que se desarrolla al interior de la universidad. Hoy en día, se cuenta con la participación de aproximadamente 200 personas entre las que se encuentran: familias, líderes comunales, jardines infantiles, colegios del sector, que adelantan, no solamente proceso de agricultura urbana, sino que además, están haciendo otros manejos de los residuos sólidos a través del reciclaje y el compostaje, así como también, se ha empezado a establecer otros vínculos con

la naturaleza a través de la disminución en el consumo de agua y electricidad. Llama la atención como estos saberes que aunque surgen en un escenario institucional como lo es la universidad, han logrado llegar a diferentes escenarios del contexto barrial y están incidiendo en las prácticas cotidianas para convivir de forma armónica con el ambiente.

Resultado de este trabajo, surgió un grupo de personas de la comunidad así como de estudiantes, que a partir de su propia vivencia de encuentro y reflexión con la naturaleza y en ejercicio de su liderazgo social y político han decidido, sensibilizar y capacitar a diferentes sectores del barrio, así como a la comunidad educativa que hace parte de la universidad; Este ejercicio de transmisión de saberes, se propone no solamente genera otro tipo de reflexiones frente a lo que implica el buen vivir, sino a además, reconocer que estos saberes se deben poner al alcance de todos y todas, para que desde el escenario comunitario se de vida a nuevos proceso de resistencia frente al deterioro ambiental.

En cuanto a los procesos de educación ambiental generados en los colegios y en las organizaciones sociales vinculadas al proyecto Ambiente y Ciudadanía, los resultados han sido similares en términos de la difusión tienen estos saberes y como esto se ve reflejado en la incorporación de ciertas prácticas y discursos que se materializan a través de iniciativas como por ejemplo: la implementación de puntos ecológicos, la adecuación de espacios para la lombricultura y la agricultura urbana, el reciclaje del agua lluvia, así como también, una serie de eventos culturales, artísticos y simbólicos que van inscribiéndose en la cotidianidad tanto de las organizaciones como en la cultura de las comunidades, este es el caso de un evento denominado -canto al aguall que se hace de forma anual en la localidad de San Cristóbal en la Ciudad de Bogotá – Colombia, lo anterior está favoreciendo la configuración de otras formas de reconocer maneras diversas de transitar por la vida en armonía y respeto con lo existente.

Los procesos de educación ambiental ya mencionados, se encuentran inmersos en la necesidad de recuperar saberes ancestrales que invitan a retomar tanto el significado de las plantas como sus propiedades y los beneficios que le otorgan con su existencia a todos los seres vivos, en esta misma perspectiva se realizan actos de resistencia para seguir conservando la diversidad de las semillas propias de la región Andina, a través de organizaciones sociales de base que tienen y promueven los bancos de semillas, así como también, se motiva a realizar prácticas de siembra que se contraponen a la propuesta del monocultivo y al uso de los agroquímicos, en este sentido, se busca propiciar el equilibrio natural a través de la conservación de la diversidad de plantas y especies.

Junto con lo anterior se ha venido insistiendo en la importancia de impulsar el mercado campesino al interior de la universidad, no solo como una manera de propiciar la comercialización justa de los productos que benefician tanto a productores como a consumidores, si no también, como la posibilidad de recuperar

prácticas propias de los sectores rurales que hacen parte de nuestra identidad a la que pertenece buena parte la población Colombiana; en este sentido el mercado campesino busca ser un encuentro cultural, donde se retoma, la música, los juegos autóctonos de nuestras regiones, los alimentos o comidas típicas y las bebidas tradicionales que convierten el mercado en un espacio de encuentro alrededor de lo que produce la tierra.

Con lo anteriormente expuesto, se quiere reconocer los procesos de educación ambiental, como un ejercicio constante y cotidianos que atraviesa la vida misma, lejano de la soberbia propia del antropocentrismo y la razón occidental con la necesidad latente de trazar otros senderos que ofrezcan nuevas alternativas a una sociedad segada por el deseo desbordado del consumo y la apariencia.

Conclusiones

En perspectiva de lo que aquí se ha mencionado, se hace necesario señalar como reflexiones generales lo siguiente:

- Cualquier iniciativa pedagógica, en términos de lo ambiental, debe partir del principio de reconocer al universo como un todo que se encuentra relacionado e interconectado; esto quiere decir que se debe generar una intimidad con la madre tierra que permita sentirla, olerla, conocer sus tiempos y cuidarla. En todo caso será necesario para este fin salirse de los esquemas e ideas tradicionales de la educación, si se quiere obtener otro tipo de respuestas frente a la crisis ambiental.
- Se convierte en un reto para la educación ambiental propiciar prácticas educativas que fortalezcan la identidad Andina en medio de una sociedad enajenada por la globalización y el mercado que han venido marcando, de formas muy sutiles, estilos de vida que no promueven precisamente el buen vivir.
- Es conveniente mencionar que mientras se conciba el concepto ambiental en perspectiva de la mirada antropocéntrica, la educación ambiental no será más que un discurso sin vida que sigue sosteniendo y replicando los ejercicios de poder que ejercen los hombres y las mujeres sobre la naturaleza.
- Se hace urgente que la academia se disponga a ofrecer otras posibilidades de configurarse en y para la comunidad a fin de resistir los postulados individualistas de la modernidad que están generando la exclusión social y estilos de vida irreconciliables con el equilibrio natural.

Bibliografía

Astorga, A., (2012) Sociedad educadora y sociedad del aprendizaje. En: Zambrano, o., (2012) (editor). Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción. Contrato Social por la Educación. Quito, Ecuador.

- Briones, M., (2012). Un triple punto de partida. En: Zambrano, o., (editor). Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción. Contrato Social por la Educación. Quito, Ecuador.
- Bugallo, A., (2006). Conflictos ambientales y filosofía. Revista Gestión y ambiente, Volumen 9, No 2. Medellín, Colombia.
- Eschenhagen, M., (2010). Los límites de la retórica verde o ¿porqué después de más de 30 años de esfuerzos no se observan mejoras ambientales sustanciales? Revista Gestión y ambiente, Volumen 13, No. 1. Medellín, Colombia.
- Huanacuni F. (2010). Buen Vivir/ Vivir Bien. Filosofía, política, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI. Lima Perú
- Larrea, A., (2011). El Buen Vivir como contra hegemonía en la Constitución Ecuatoriana utopía y praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. vol. 16, núm. 53.
- Luz, M & Orrego, A., (2012). De- Construyendo la Educación para el Desarrollo una Mirada desde Latinoamérica. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.
- Minteguiaga, A., (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En: Zambrano, o., (editor). Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción. Contrato Social por la Educación. Quito, Ecuador.
- Ramírez, R., (2012). La Vida Buena como la —Riquezall de las Naciones. Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica, No. Especial.
- Orrego, A., (2012). Problema Ambiental, epistemología del dominio y dinámicas del sujeto para repensar la educación para el desarrollo. En: Luz, M & Orrego, A., (editores). De- Construyendo la Educación para el Desarrollo una Mirada desde Latinoamérica. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.
- Walsh, K., (2013) editora. Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.
- Zambrano, O., (2012) (editor). Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción. Contrato Social por la Educación. Quito, Ecuador.

Educación inclusiva en la equidad de género de los alumnos del CECYT N° 8 del Instituto Politécnico Nacional

Sonia González García
Blanca Elizabeth López Silva
Pablo Tapia Salazar

Introducción

En las últimas décadas, el tema de la equidad de género en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) había sido abordado desde diversas ópticas mediante acciones aisladas; no se contaba con un efecto que permitiera observar o medir los resultados de dichas acciones llevadas a cabo. Consciente de su responsabilidad y compromiso social, replanteó el interés por beneficiar a las personas que componen la comunidad politécnica en todos los ámbitos de su desarrollo a través de la equidad de género, vista como un derecho de la humanidad y una posibilidad de participación comprometida entre hombres y mujeres para la transformación del país. Desde entonces, la Doctora Yoloxóchitl Bustamante Díez, como primera mujer Directora General, ha reconocido la importancia de abordar e incorporar la perspectiva de género y propiciado las condiciones para el logro de la equidad y la erradicación de cualquier forma de discriminación y violencia.

Por ello, se propuso la existencia de un programa institucional que, a través de procesos y políticas de gestión, abordara la temática de género para difundir, promover y mantener una cultura de igualdad, flexibilidad y aceptación sin discriminación, así como una formación integral de la comunidad politécnica. Así, pues, en el marco de la Conmemoración del Día Internacional de la Mujer en marzo de 2007, se anuncia el establecimiento del Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género (PIGPG). En el 2009 es insertado en la estructura orgánica del IPN como parte de la organización funcional de la Secretaría Académica y, más tarde, en mayo de 2012, se convierte en Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género (UPGPG) perteneciente a la Dirección General.

En congruencia con lo anterior se realizó la investigación de tipo exploratoria-descriptiva: Educación con equidad para la no violencia de género en el CECyT N° 8 —Narciso Bassolsll, la cual considera seis aspectos fundamentales relacionados con: la orientación sexual; el simbolismo religiosos; valores y estructura de pareja; ámbito de lo privado; ámbito de lo público y el aspecto de la sexualidad y libertad personal. El objetivo de la misma es, por un lado, presentar una herramienta válida, fiable y útil para el profesorado que permita medir las actitudes del alumnado hacia la igualdad y la violencia de género y, por otro, conocer su predisposición hacia la equidad y la violencia.

En cuanto al planteamiento del problema se define a la violencia de género como un problema social y del comportamiento que tiene que ser estudiado y analizado por

las instituciones educativas ya que tanto en la escuela como en la familia se dan procesos complejos que determinan a posteriori acciones, conductas y comportamientos en los sujetos que se educan.

Sustentación

El desarrollo teórico de la investigación se enmarca en la Teoría de Género ya que ésta propuso estudiar los asuntos de relevancia para las mujeres en diferentes esferas de la vida social (Moreno, 2003) como la violencia y la equidad de género (Lamas, 1996, p.9), al reconocer la influencia del aspecto social en la diferenciación de los roles que desempeñan mujeres y hombres en sus diferentes relaciones se plantea la propuesta de construir relaciones en donde éstos tengan las mismas condiciones para ejercer sus derechos y participar en los ámbitos de la vida social (Díaz, 2005).

El acuerdo adoptado en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995) en el sentido de que es necesario dar reconocimiento institucional pero también público al hecho de que los derechos de las mujeres son derechos humanos, pone finalmente y de forma clara las cosas en su lugar. El grave atentado contra los derechos fundamentales que implica el recurso a la violencia de género, sea física o psíquica, como expresión de poder, es injustificable en cualquiera de sus posibles manifestaciones. Tampoco es tolerable el manido recurso a la tradición como forma de justificación de determinadas prácticas que atentan claramente contra la vida o la dignidad de las mujeres, se produzcan dónde se produzcan. El respeto a la diversidad cultural no debe servir de excusa para el mantenimiento de situación de grave desigualdad entre seres humanos.

De esta manera, se revela importante identificar creencias, actitudes y expectativas del alumnado en relación con la equidad y la violencia de género con el fin de detectar y prevenir precozmente factores y prácticas de riesgo. En este entorno, el IPN enfrenta la violencia en las relaciones de su población estudiantil como problemática prioritaria. Se pretende usar la información del estudio para proponer estrategias que promuevan relaciones no violentas y generar soluciones potenciales a los problemas de violencia que se viven en la escuela y la familia.

Metodología

La investigación es de tipo exploratoria-descriptiva la cual identifica características del universo investigado; señala formas de conducta y actitudes; establece comportamientos concretos; descubre y comprueba la asociación entre variables de investigación. Su propósito es la delimitación de los hechos que conforman el problema de investigación; se basa en el paradigma interpretativo, ya que busca

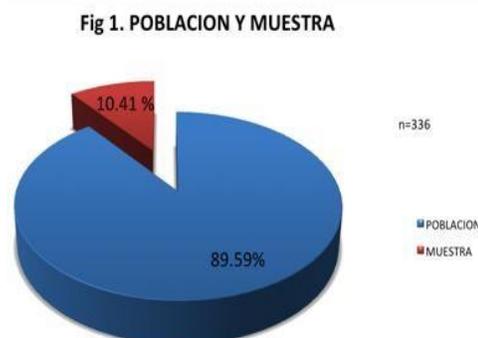
comprender la realidad concebida como una construcción diversa, donde las relaciones interpersonales están influidas por elementos subjetivos. El punto de partida son los significados subjetivos que los adolescentes atribuyen a sus actividades, relaciones y ambientes, por lo que se enmarca en el interaccionismo simbólico (Flick, 2007).

El estudio se desarrolló aplicando la técnica de la encuesta con el propósito de conocer las actitudes del alumnado hacia la construcción de una cultura de equidad de género en las escuelas. Los datos se recolectaron a través del instrumento denominado: —Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico, el cual fue elaborado y validado por la Facultad de Psicología de Universidad de Barcelona, España (2003) y se adaptó al contexto de México y del IPN (2012). Consta de las siguientes partes:

- Datos personales de los encuestados. Los cuales pueden o no influir en los resultados de la investigación. Este aspecto sirve para delinear las características de los grupos de alumnos a los que se aplica el instrumento. Se consideraron los siguientes datos: edad, género, turno, semestre, carrera.
- Está conformado por 30 ítems; revela una estructura de seis factores, de cinco ítems cada uno, que explican conjuntamente el 54,4% de la varianza.
 - Factor I, Aspectos relacionados con la orientación sexual
 - Factor II, Aspectos relacionados con el simbolismo religioso
 - Factor III, Valores y estructura de pareja
 - Factor IV, Ámbito de lo privado
 - Factor V, Ámbito de lo público
 - Factor VI, Sexualidad y libertad personal.

La población, objeto de estudio fueron los N=2,889 alumnos del CECyT N° 8 "Narciso Bassols", que pertenecen a los seis semestres que se imparten y distribuidos en el área de Tronco común y las carreras técnicas de: Mantenimiento Industrial, Sistemas Automotrices, Plásticos y Computación. La muestra seleccionada estuvo conformada por n=336 alumnos de ambos turnos, es decir el 10.41% de la población, y fue aleatoria. La población estudiantil pertenece a los ciclos escolares 2011-2012 —BII y 2012-2013 —All.

POBLACION Y MUESTRA		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
POBLACION	2,889	89,59
MUESTRA	336	10,41

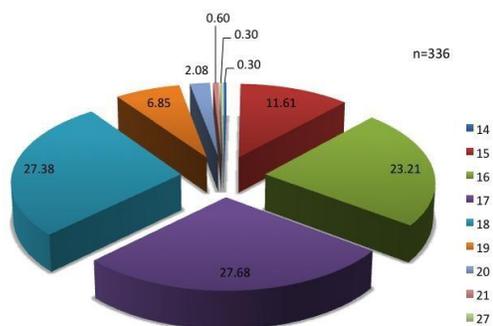


Como se puede apreciar en la figura 1, la población total se dividió en 89.59% población universo y 10.41% población muestra.

Las edades de los alumnos que participaron en la investigación y cuyo rango de edad está considerado dentro del intervalo de 14 a 27 años.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDADES		
EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
14	1	0,30
15	39	11,61
16	78	23,21
17	93	27,68
18	92	27,38
19	23	6,85
20	7	2,08
21	2	0,60
27	1	0,30

Fig 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDADES

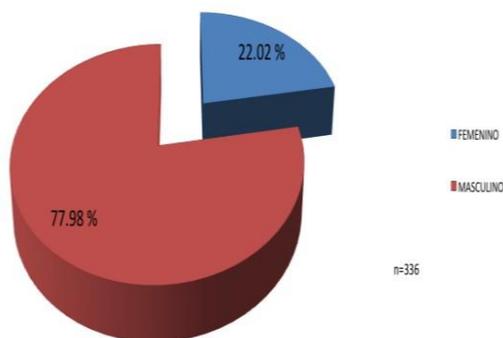


En la figura 2, se aprecia que las edades de los participantes es muy variada, aunque el mayor porcentaje recae en los alumnos de 15 años con un 11.61%, 16 años con un 23.21%, 17 años con 27.68% y 18 años con un 27.38%

Con relación a la distribución de la muestra por géneros un 77.98% de los participantes fueron del género masculino y 22.02% femenino.

Fig 3. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO		
PROMEDIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
FEMENINO	74	22,02%
MASCULINO	257	77,98%

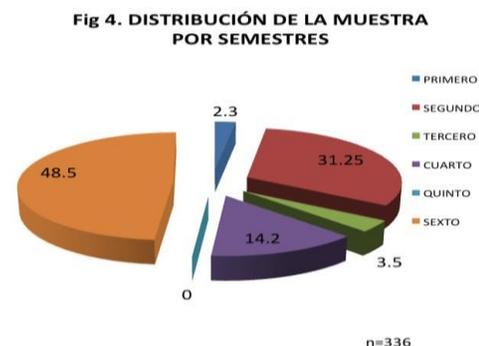


De la figura 3 es importante destacar que 257 son hombres y 74 mujeres. Esto se debe a que el CECyT N° 8 pertenece al área físico-matemática y sus carreras ofertadas tienen generalmente mayor demanda masculina.

En cuanto a la distribución de la muestra por turnos ésta estuvo conformada por el mismo porcentaje de alumnos en ambos turnos es decir el 50% matutino y 50% vespertino.

En la figura 4 se observa la distribución de la muestra por semestre, donde los alumnos que contestaron la encuesta con mayor frecuencia fueron los que cursan el 6º semestre.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEMESTRES		
SEMESTRE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRIMERO	8	2,38
SEGUNDO	105	31,25
TERCERO	12	3,57
CUARTO	48	14,28
QUINTO	0	0
SEXTO	163	48,5



Participaron en la encuesta alumnos de cinco semestres diferentes, aunque el grueso pertenecían a 2º (tronco común) y 6º semestre con una representación del 31.25% y 48.51% respectivamente.

En la figura 5 se observa la frecuencia con la que participaron los alumnos encuestados por carrera donde el área de Tronco común es la que tiene el mayor porcentaje de participación con el 30.65%

Distribución de la muestra por Carreras		
Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Mantenimiento Industrial	96	28,57
Plásticos	47	13,99
Computación	51	15,18
Sistemas Automotrices	38	11,31
Tronco Común	103	30,65



Resultados

Después de realizar el análisis correspondiente a los datos obtenidos se obtuvieron los siguientes resultados:

La población estudiantil del CECyT N° 8, tiene diferentes formas de nombrar, percibir y describir la equidad y violencia de género lo cual se considera, los coloca en riesgo de vivir violencia ya sea en la escuela o en el entorno familiar. Otro factor de riesgo observado es la falta de solidaridad entre mujeres para apoyarse en situaciones de violencia. También el tener representaciones de género rígidas y estereotipadas no

permite identificar que viven situaciones de control y uso de poder de parte de los varones: parejas emocionales, maestros o padres, sobre ellas.

En el ámbito de la comunicación interpersonal, se identifica la importancia de compartir vivencias referentes a experiencias de violencia y de equidad. También se encontró que los estilos de relacionarse pasivo y agresivo, son característicos de uno u otro género. Se observó que un 13 por ciento de las personas encuestadas afirma que conoce alguna situación de violencia de género en el contexto escolar.

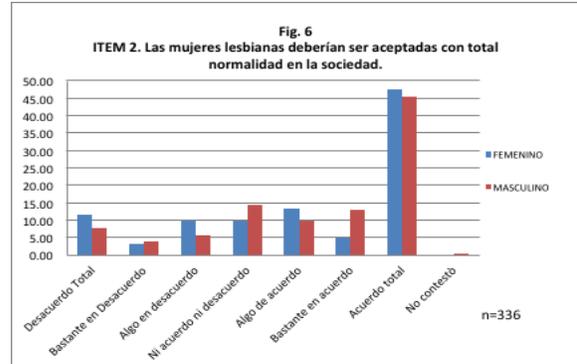
Destaca que el 86 por ciento de los alumnos encuestados creen necesario trabajar el tema de la violencia de género en alguna de sus asignaturas o en algún debate como charlas de parte de los orientadores y maestros. El 92 por ciento no sabe si el CECyT tiene algún servicio al que se pueda recurrir específicamente en caso de ser víctima de una situación de violencia de género. Un 65 por ciento cree que sería necesario que existiera un servicio en el plantel donde puedan acudir los alumnos que sufran alguna situación de violencia de género.

Los resultados se contrastaron con variables socio-académicas a las que los alumnos tenían también que responder. Estas variables independientes fueron relacionadas con las variables dependientes, lo que facilitó la interpretación de resultados y la elaboración de las propuestas. Las preguntas relacionadas con cuestiones socio-académicas fueron formuladas a los alumnos con la finalidad de estudiar las posibles incidencias que cada una de ellas pudiera tener en su actitud hacia la equidad o violencia de género.

La principal consecuencia del estudio es la medición de actitudes del alumnado hacia el cambio social y educativo que implica la igualdad y la violencia de género. Frente a otros modelos teóricos sobre la medición de actitudes e ideologías de género, este trabajo adopta una perspectiva proactiva, basada en el enfoque —doinggenderll, que permite identificar niveles o grados de predisposición a adoptar los cambios necesarios en materia de igualdad y participar en la construcción de una cultura de género en la escuela.

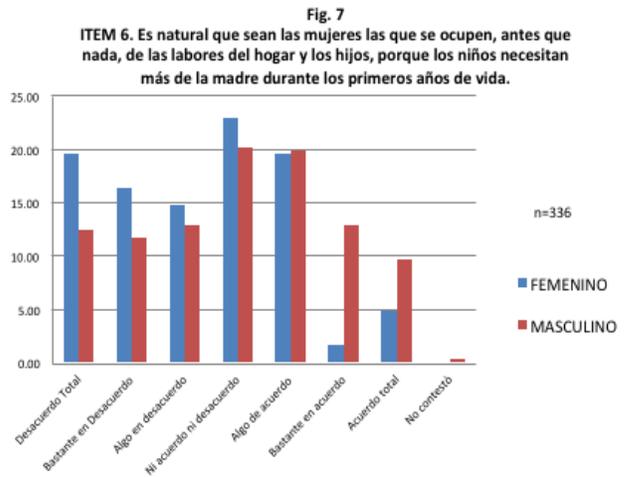
Otro aspecto significativo que pone al descubierto este estudio es que el alumnado manifiesta una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, siendo más acentuada en las alumnas que en los alumnos. Esta sensibilización es más destacada en el plano social y personal, observándose especialmente en aspectos relacionados con la actividad profesional y social de la mujer. No obstante, a nivel sociocultural y personal persisten aún creencias estereotipadas y expectativas diferenciales de rol de género muy marcadas en lo que se refiere a la función social de la mujer asociada a la reproducción y a tareas del cuidado. Se muestran algunas gráficas donde se pueden observar estos datos.

ITEM 2. Las mujeres lesbianas deberían ser aceptadas con total normalidad en la sociedad.								GÉNERO
Desacuerdo Total	Bastante en Desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante en acuerdo	Acuerdo total	No contestó	
11.48	3.28	9.84	9.84	13.11	4.92	47.54	0	FEMENINO
7.78	3.89	5.45	14.40	9.73	12.84	45.53	0.39	MASCULINO



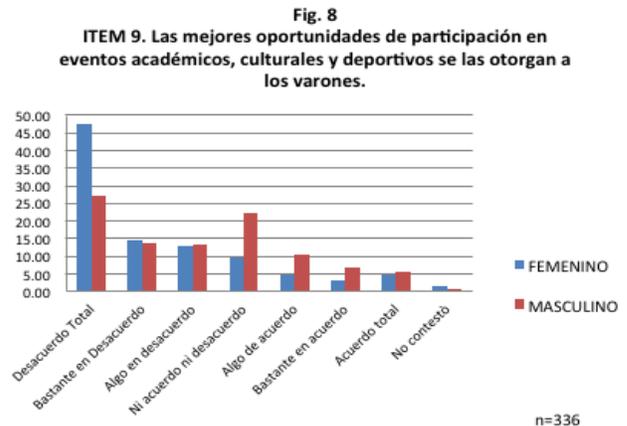
En la figura 6 se observa cómo el 47.54% de las mujeres y el 45.53% de los hombres están totalmente de acuerdo con el hecho de que las mujeres lesbianas deberían ser aceptadas con total normalidad en la sociedad.

ITEM 6. Es natural que sean las mujeres las que se ocupen, antes que nada, de las labores del hogar y los hijos, porque los niños necesitan más de la madre durante los primeros años de vida.								GÉNERO
Desacuerdo Total	Bastante en Desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante en acuerdo	Acuerdo total	No contestó	
19.67	16.39	14.75	22.95	19.67	1.64	4.92	0	FEMENINO
12.45	11.67	12.84	20.23	19.84	12.84	9.73	0.39	MASCULINO



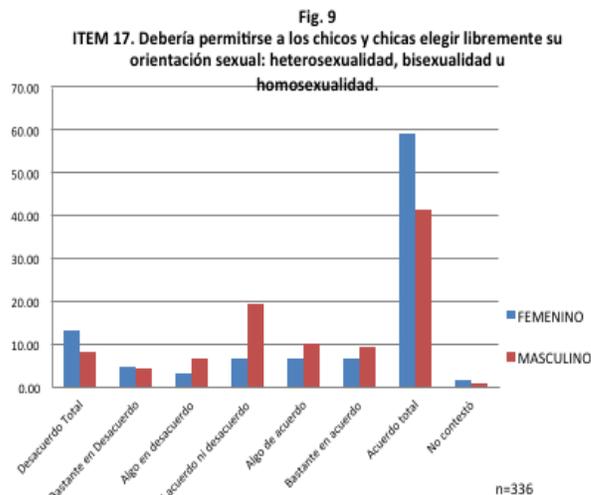
En la figura 7 se observa cómo el ITEM 6 generó respuestas bastante divididas entre los encuestados sin embargo el 22.95% de las mujeres y el 20.23% de los hombres no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con que sea natural que las mujeres se ocupen de las labores del hogar y los hijos.

ITEM 9. Las mejores oportunidades de participación en eventos académicos, culturales y deportivos se las otorgan a los varones.								GÉNERO
Desacuerdo Total	Bastante en Desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante en acuerdo	Acuerdo total	No contestó	
47.54	14.75	13.11	9.84	4.92	3.28	4.92	1.64	FEMENINO
27.24	13.62	13.23	22.18	10.51	7.00	5.45	0.78	MASCULINO



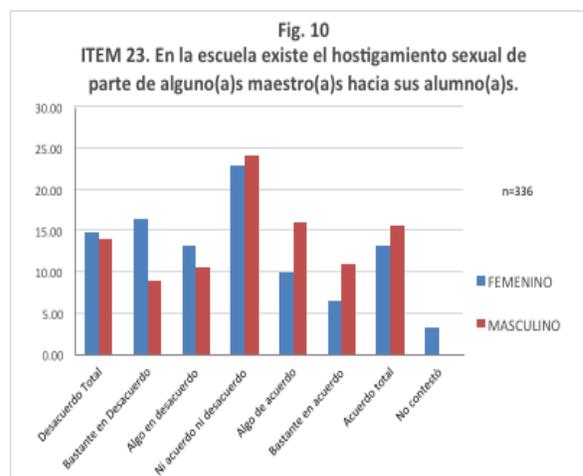
Se observa en la figura 8 y en la tabla que el 47.54% de las mujeres y el 27.24% de los hombres están en desacuerdo total con el hecho de que las mejores oportunidades de participación en eventos académicos, culturales y deportivos se les otorguen a los varones.

ITEM 17. Debería permitirse a los chicos y chicas elegir libremente su orientación sexual: heterosexualidad, bisexualidad u homosexualidad.								GÉNERO
Desacuerdo Total	Bastante en Desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante en acuerdo	Acuerdo total	No contestó	
13.11	4.92	3.28	6.56	6.56	6.56	59.02	1.64	FEMENINO
8.17	4.28	6.61	19.46	10.12	9.34	41.25	0.78	MASCULINO



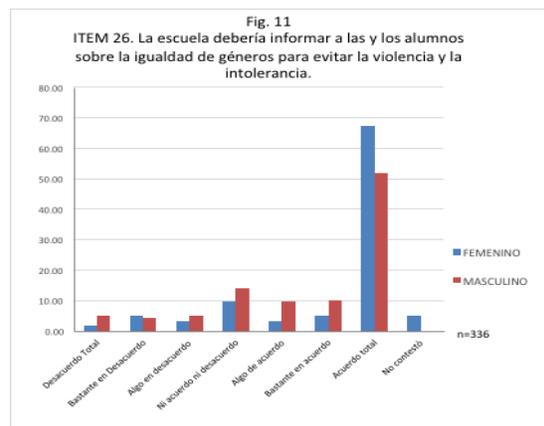
En la figura 9 y en la tabla correspondiente se observa que el 59.02% de las mujeres y el 41.25% de los hombres encuestados están en acuerdo total sobre la aseveración de que debería permitirse a los chicos y chicas elegir libremente su orientación sexual.

ITEM 23. En la escuela existe el hostigamiento sexual de parte de alguno(a)s maestro(a)s hacia sus alumno(a)s.								GÉNERO
Desacuerdo Total	Bastante en Desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante en acuerdo	Acuerdo total	No contestó	
14.75	16.39	13.11	22.95	9.84	6.56	13.11	3.28	FEMENINO
14.01	8.95	10.51	24.12	15.95	10.89	15.56	0	MASCULINO



El ITEM 23 generó respuestas muy divididas aunque el 22.95% de las chicas y el 24.12% de los chicos opinaron que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con el hecho de que en la escuela existe hostigamiento sexual de parte de algunos maestro(a)s hacia sus alumno(a)s.

ITEM 26. La escuela debería informar a las y los alumnos sobre la igualdad de géneros para evitar la violencia y la intolerancia.								GÉNERO
Desacuerdo Total	Bastante en Desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante en acuerdo	Acuerdo total	No contestó	
1.64	4.92	3.28	9.84	3.28	4.92	67.21	4.92	FEMENINO
5.06	4.28	5.06	14.01	9.73	10.12	51.75	0	MASCULINO



En la figura 11 y la tabla correspondiente se puede ver cómo el 67.21% del género femenino y el 51.75% del masculino están en acuerdo total con el hecho de que la escuela debería informar a los alumnos sobre la igualdad de género para evitar la violencia y la intolerancia.

Los resultados del estudio revelan la importancia de continuar desarrollando políticas de igualdad y campañas de sensibilización sobre estas temáticas, ya que el perfil adaptativo del alumnado se muestra muy dependiente del contexto social, mostrando sensibilidad sólo en aquellos indicadores presentes en el discurso público. En este sentido, resulta prioritario romper ciertos estereotipos y expectativas sociales de género vinculados al ámbito privado y a las tareas del cuidado. Por otra parte, las bajas puntuaciones en la dimensión relacional, así como las diferencias entre hombres y mujeres en este plano aconsejan centrar mayores esfuerzos en la prevención de violencia de género, educando en competencias relacionales para la resolución pacífica de conflictos y en estrategias para una convivencia en igualdad.

Estudios recientes han mostrado resultados parecidos en lo que se refiere a la persistencia de estereotipos en las percepciones del alumnado sobre roles socialmente asignados a hombres –vinculados a la producción– y mujeres –reproducción– (Barberá, Candela y Ramos, 2008; Rodríguez Lajo, Vila y Freixa, 2008).

El estudio muestra que el alumnado obtiene sus medias más bajas en el plano relacional, donde se acumulan las mayores diferencias entre los encuestados. Estos datos son preocupantes debido a que las puntuaciones se sitúan en niveles próximos al sexismo y, especialmente en ciertos indicadores relativos a la justificación de la violencia contra mujeres y homosexuales. Estudios anteriores muestran la relación entre sexismo y violencia de género poniendo de manifiesto que las creencias sexistas (sean hostiles o benévolas) están más estrechamente relacionadas con la violencia de género y su justificación cuando las mujeres desafían el poder de los hombres y no se ajustan a los mandatos de género (Abrams, Viki, Masser y Bohner, 2003; Sakalli-Ugurlu y Glick, 2003).

En la investigación, se constata que los varones obtienen medias más bajas que las mujeres en todos los indicadores de igualdad. Existen alumnos y alumnas en todas las categorías, pero las puntuaciones indican que los chicos se acercan a un perfil más sexista, mientras que las chicas presentan un perfil más igualitario y predispuesto a la construcción de una cultura de igualdad en la escuela. Esto concuerda con los datos obtenidos por otros estudios sobre creencias y actitudes de género en adolescentes (Lameiras y Rodríguez, 2002; Colás y Villaciervos, 2007).

Conclusiones

Para finalizar podemos concluir que la realización de la investigación beneficiará en primera instancia a las alumnas del CECyT N° 8 —Narciso BassolsII, ya que promueve el desarrollo integral de las mujeres mediante el análisis crítico de la construcción social del ser mujer a través del autoconocimiento, la toma de decisiones, la responsabilidad personal y la creación de proyectos propios. Se considera la pertinencia de educar y capacitar a las mujeres ya que es una acción global que comprende tanto su acceso elemental a la educación y a las condiciones saludables de vida, como potenciar su toma de decisiones en la esfera pública y privada. Con el concepto de empoderamiento las Naciones Unidas definen la capacitación de las mujeres como agentes de cambio.

El empoderamiento implica la capacitación general de las mujeres en el seno de la sociedad. La educación y su capacitación no se reducen a las dimensiones elementales (educación y sanidad), sino que supone el desarrollo global de éstas, su actividad y su participación en la esfera pública y en la esfera privada. La participación en los procesos de toma de decisiones constituye un aspecto central de desarrollo, no sólo para las propias mujeres, sino para el conjunto de la sociedad. Las capacidades y las posiciones de las mujeres en la casa y en la sociedad tienen un mayor significado. Cuando las mujeres están educadas, tienen derechos de propiedad y están libres para trabajar fuera de la casa y ganar un salario independiente, el bienestar de toda la comunidad se incrementa.

El sistema educativo, al igual que la familia, prepara a las personas para los futuros roles a desempeñar en su etapa adulta, no puede pretenderse que los estudiantes actúen y tomen decisiones fuera de la realidad en la que viven. Si la sociedad es todavía sexista ¿cómo conseguir que la escuela no reproduzca estos valores tan enraizados que además pasan inadvertidos a no ser que se esté sensibilizado con el tema? Las medidas legislativas y de sensibilización son el primer paso y la escuela uno de los principales actores que pueden posibilitar el cambio. Las desigualdades por cuestión de género –pese a los avances– siguen manteniéndose, dado que el sexismo es invisible, inconsciente y sutil. El IPN tiene este compromiso con la sociedad mexicana y prueba de ello es la creación de la Unidad Politécnica de Gestión con perspectiva de Género y la incorporación de ejes temáticos en sus

líneas de investigación donde se aborda la igualdad de género. Y la presente investigación responde a ese compromiso social.

Bibliografía

- ABRAMS, D. Viki, G.T., Masser, B. y Bohner, G. (2003). Perception of a stranger and rape proclivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, págs. 84, 111-125.
- BARBERÁ, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, págs. 2, 23, 275-285.
- BLAT GIMENO, A (1994), Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos, en *Revista Iberoamericana de Educación (Biblioteca Digital O.E.I.)*, N° 6, septiembre-diciembre, págs. 123-145.
- BONAL, X. (1997), *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Editorial Grao, Barcelona, págs. 31-51 (capítulos 3 y 4)
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005), *Juventud y violencia de género*. Jornadas de coordinación de defensores del pueblo, España. Disponible en: <http://turan.uc3.es> [consultada 15/04/2012]
- FLICK U. (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, 2ª ed., en español, Traducción Tomás de Amo, Madrid, Ediciones Morata
- GOBIERNO de la República (2007); *Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012*; SEP; México.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2003), *IV Plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (2003-2006)*. Versión electrónica (web Instituto de la Mujer)
- LAMAS, M. (compiladora) (1996), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, 2ª ed., Porrúa, México.
- MATERIALES para la Reforma I (2005). *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN*, Vol.1, 2ª Edición, México, IPN
- MORENO M. Sastre G. (2003), *Sumisión aprendida: Un estudio sobre la violencia de género*. Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php> [consultado 30/marzo/2012]
- WILLIAMS, Suzanne [et al] (1997). *Manual de Capacitación en Género de OXFAM*. Edición adaptada para América Latina y el Caribe. Lima, Atenea, Tomo I.

Proyectos de vida: intereses y aptitudes vocacionales en adolescentes de educación secundaria con aptitud intelectual sobresaliente

Paola Joyce Rojas Guerrero
Doris Castellanos Simons

Introducción

En la actualidad, la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes constituye un reto importante en el contexto educativo mexicano. Se han desarrollado un número creciente de iniciativas en los últimos años tendientes a garantizar una respuesta educativa a esta población (SEP, 2006, 2006a), aunque en muchos casos se trata de investigaciones y programas de intervención que se realizan en el nivel de la educación primaria (Valadez, 2007), y que apuntan a aspectos específicos del desarrollo de estos alumnos, como el desarrollo cognitivo socioemocional, la orientación a familias y a maestros (Soriano, 2013), entre otros; muy pocos de ellos abordan las modalidades de la orientación personal, vocacional o profesional de estos adolescentes. Sin embargo, en el marco del currículo de la Educación Secundaria (SEP, 2006) se contempla el desarrollo de alternativas de acompañamiento que favorezcan el desarrollo integral de los adolescentes, como los programas de Orientación y Tutorías (SEP, 2011), los cuales se centran entre otras cosas, en las cuestiones relacionadas con adecuada integración a la escuela en su tránsito hacia el mundo profesional y laboral, las necesidades socio-afectivas, la orientación vocacional y la construcción de proyectos de vida de los adolescentes.

Estudios previos realizados en torno a la orientación educativa en adolescentes con aptitudes sobresalientes, han señalado la presencia de una característica distintiva en esta población, reconocida como multipotencialidad (Paba, Cerchiario y Sánchez, 2007). Es decir, se refiere al caso en que el sujeto presenta potencialidades, intereses y aptitudes múltiples en relación con la esfera vocacional, incidiendo de manera a veces conflictiva en la elección de una profesión.

Pérez y Domínguez (2000) señalan que algunas de las problemáticas que surgen entorno a la orientación personal y vocacional de los adolescentes sobresalientes son las relacionadas con las altas y diversas expectativas, y el llamado retraso a la decisión. Emmet y Minor (citados por Pérez y Domínguez, 2000) han destacado que este fenómeno es el principal problema en las decisiones profesionales que tienen los adolescentes sobresalientes. En sus investigaciones encontraron que los adolescentes intentan retrasar el mayor tiempo posible este tipo de decisiones, manifestando confusión, desorientación, lo que a veces está también relacionado con el sentimiento de no saber suficientemente sobre un campo determinado (perfeccionismo).

Las problemáticas antes mencionadas conllevan a destacar la importancia de que el adolescente con aptitudes sobresalientes pueda construir un proyecto de vida con base en el reconocimiento de sus intereses, aptitudes y valores, que lo llevará en un momento determinado de su vida, a una toma de decisiones pertinentes que abarcan desde lo personal (vida en pareja, familiar) a lo profesional (carrera, vida laboral). Por otra parte, diversos investigadores (Pérez, 2006; Peterson, 2006) señalan que hay pocas investigaciones que aborden las cuestiones de la orientación personal y vocacional de los adolescentes sobresalientes, el apoyo a la toma de decisiones relacionadas con la elección profesional, y la ayuda en la identificación de sus capacidades e intereses vocacionales.

Esta investigación tuvo precisamente como objetivos identificar los intereses y aptitudes vocacionales de un grupo de adolescentes con aptitud sobresaliente intelectual de una escuela secundaria de Tepoztlán, Morelos, así como también describir algunas de las características y necesidades que se presentan en ellos en relación con la conformación de proyectos de vida.

Sustentación

Actualmente, los términos superdotado, talentoso y aptitudes sobresalientes son utilizados a veces indistintamente en la práctica educativa para describir a diferentes tipos de manifestaciones excepcionales en el ámbito escolar y social del ser humano (Zavala, 2006). Sin embargo, en México, se utiliza comúnmente el término —alumnos con aptitudes sobresalientes— para designar a aquellos estudiantes: -...capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano; científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses en su propio beneficio y el de la sociedad— (SEP, 2006, p.59).

Diferentes modelos teóricos han tratado de explicar el desarrollo de estas aptitudes (Mönks y Mason, 1993, citados por Valadez, Betancourt y Zavala, 2006), entre los que se destacan los modelos de capacidades, los modelos cognitivos, los orientados al rendimiento, los modelos socioculturales, multifactoriales, en los que se enfatiza en el impacto del ambiente y la educación en el desarrollo de las aptitudes sobresalientes. Muchos autores han destacado igualmente la importancia de los componentes no intelectuales de la personalidad como los afectivos y sociales, el funcionamiento integral de la persona y todos sus recursos personales, en interacción con los diferentes contextos y sistemas de desarrollo (familia, escuela, pares) y su influencia (Gagné, 2010).

Los adolescentes con aptitudes sobresalientes merecen especial atención; el hecho de tener altas capacidades no les hace inmunes a la realidad social. Uno de los

problemas más frecuentes que se presentan en estos alumnos, es la elección profesional, la cual gira en torno a los fenómenos conocidos como multipotencialidad, las expectativas y el retraso en la decisión. La multipotencialidad hace referencia a un fenómeno que fue descrito por Zaffrann y Colangelo (1977, citado por Pérez & López, 2006), quienes recalcan que si bien es cierto que la mayoría de los adolescentes sobresalientes tiene intereses concertados en un área específica, poseen capacidades en numerosas áreas del conocimiento y la actividad humana, por lo que les es muy difícil decidir entre tantas posibilidades, a la vez que temen elegir mal y decepcionar a los demás. Al mismo tiempo que las dos anteriores problemáticas, las tendencias perfeccionistas del adolescente talentoso, son consideraciones dominantes en sus planes académicos, donde la solución que encuentran es retrasar la decisión el mayor tiempo posible, hasta sentir que saben lo suficiente de un campo determinado, y que están preparados para enfrentarlo.

Cuando un adolescente con aptitudes sobresalientes se enfrenta al proceso de la formación de su identidad, del sentido y rumbo que le dará a su vida (Roedell, 1984) debe solucionar diversos conflictos: en ocasiones puede ser demasiado perfeccionista consigo mismo, pueden generarse dudas acerca de sus propias capacidades y/o aptitudes sobresalientes y acerca de cómo cumplir con sus propias expectativas o con las de los otros, entre otros. La claridad en sus propias metas, aspiraciones y motivaciones, es decir, su proyección hacia el futuro, constituyen un componente esencial para la autorregulación y la autonomía de la persona.

El proyecto de vida tiene la función de organizar de manera paulatina el mundo interior del individuo, así como el exterior. Es un proceso dinámico donde se interpreta la realidad y se decide cómo se va a utilizar, para obtener los elementos significativos de la vida. Por lo tanto la función que tiene el proyecto de vida en los adolescentes es de vital importancia. Un aspecto de gran importancia que destaca en la conformación de los proyectos de vida de los adolescentes y jóvenes es entonces la posibilidad de recibir orientación y ayuda, en relación con la identificación de sus aptitudes e intereses vocacionales y con las decisiones relativas a la futura vida, tanto en el plano personal como profesional.

El presente estudio fue una investigación descriptiva, transversal, no experimental; pretendió describir los intereses y aptitudes vocacionales de los adolescentes con aptitud sobresaliente así como también las características y necesidades en relación con la conformación de sus proyectos de vida. Se trabajó desde un enfoque mixto que incluyó un análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. El grupo de adolescentes con aptitudes sobresalientes (AS) participantes en el estudio, se conformó en una etapa previa de esta investigación, a partir del resultado obtenido en la prueba de Matrices Progresivas de Raven (Court y Raven, 2001), Escala General, seleccionando aquellos alumnos cuyo resultados fuera igual o superior al percentil 80. Igualmente, se recolectó para identificar a estos alumnos, la nominación de los profesores y la de los compañeros de aula en una etapa anterior a esta investigación, como parte del proyecto más amplio que se llevaba a cabo en la escuela (el procedimiento se

explica en detalle en Soriano, 2013). El grupo quedó conformado por 19 alumnos (4 hombres y 15 mujeres).

En esta investigación se utilizaron instrumentos y técnicas que permitieron describir la percepción de intereses y aptitudes vocacionales y las orientaciones futuras en relación con la conformación de proyectos de vida de estos adolescentes. Tales instrumentos y técnicas se describen a continuación

a) Cuestionario de Intereses y aptitudes de Herrera y Montes (1995).

El instrumento está dirigido a evaluar la percepción que tiene el sujeto de sus intereses y aptitudes. Consta de 120 reactivos estructurados en dos partes: cuestionario de intereses (60 reactivos) y cuestionario de aptitudes (60 reactivos); las respuestas se evalúan en una escala tipo Likert; su aplicación es colectiva, aunque también puede ser auto-aplicable (los sujetos la completan y pueden auto-calificarse para obtener sus áreas de interés y aptitud, y sus perfiles vocacionales); no tiene límite de tiempo. El instrumento permite conocer el grado de interés y aptitud que el individuo presenta en las diferentes áreas antes descritas, y el grado en que se manifiestan; tomando en cuenta la frecuencia con que aparecen seleccionadas las áreas del total de selecciones posibles en las dos escalas, pueden medirse e interpretarse de acuerdo a los siguientes rangos:

- Entre el 0 al 25%: No muestra interés ni aptitud en esta área (correspondiente a la categoría Falta de Motivación, y Falta de Práctica respectivamente).
- Del 25 al 50%: Se refieren los intereses y aptitudes denominados Comunes.
- Del 50 al 75%: Intereses Sub-profesionales (actividades que le llaman la atención) y Aptitudes Normales (percepción de habilidades que se tienen desarrolladas pero no lo suficiente para dominarlas).
- Del 75 al 100%: Intereses profesionales y Aptitudes Desarrolladas (inclinaciones marcadas hacia determinadas carrera y percepción de aptitudes dominadas).

Por último el instrumento permite construir un perfil de intereses y aptitudes vocacionales, el cual se integra por la combinación de las áreas de interés y aptitud con mayor porcentaje obtenido en los cuestionarios. Estas combinaciones permitirán identificar las posibles carreras asociadas a cada una de las áreas (Tabla 1).

b) Técnica de completamiento de frases inconclusas

(González y Reinoso, 2002; González, 2007). El objetivo de esta técnica, utilizada ampliamente por los autores, es caracterizar las vivencias afectivas, motivaciones, necesidades, conflictos y actitudes asumidas hacia las diversas áreas de la vida. Los sujetos deben responder a un conjunto de 17 frases inductoras con lo primero que le venga a la mente.

Se trata de una técnica de carácter abierto, cualitativa, que se califica tomando en consideración la presencia y frecuencia de diferentes indicadores para el análisis, y diferentes categorías, y que permite explorar aspectos subjetivos que expresan la

importancia asignada por la persona a diferentes aspectos, los contenidos más significativos o conflictivos, entre otros aspectos, y ayuda a comprender así algunas de sus motivaciones y orientaciones individuales relacionadas consigo mismo y con los demás (González, 2007).

El primero de estos indicadores es el contenido de las respuestas expresadas por el sujeto ante cada una de las frases cortas inductoras; el segundo es el matiz afectivo expresado en las mismas; el tercero, es la proyección futura reflejada en los contenidos expresados. Las respuestas de los sujetos fueron aquí clasificadas según expresen proyección y anticipación hacia el futuro mediato, a mediano o a más largo plazo, o simplemente, en las que no se expresan (deseos y motivos inmediatos). En el presente trabajo se reporta solamente lo referente a la expresión de proyección futura en forma de metas y aspiraciones concretas, conocimiento de cómo alcanzarlas o reporte de estar haciendo cosas para alcanzarla, lo que hablaría de un potencial consciente regulador de esa proyección en la conducta de los alumnos (González, 2007).

Tabla 1.
Áreas de Interés y aptitud vocacional

Area	Interés y Aptitud	Características
1	Servicio Social (S.S)	Preferencia y habilidad por participaren actividades directamente relacionadas con el bienestar de las personas
2	Ejecutiva Persuasiva (E.P)	Agrado y capacidad por planear, organizar o dirigir las actividades de personas o agrupaciones.
3	Verbal (V)	Gusto y habilidad por la lectura obras diversas y satisfacción al expresarse verbalmente o por escribir.
4	Artístico Plástica (A.P)	Agrado y habilidad por conocer o realizar actividades creativas como el dibujo ,la pintura, la escultura, el modelado etc.
5	Musical (Ms)	Gusto y habilidad por ejecución, estudio o composición por la música
6	Organización (OG)	Preferencia por actividades que requieren orden y sistematización.
7	Científica (CT)	Gusto por conocer o investigar los fenómenos las causas que los provocan y los principios que los explican.
8	Cálculo (CI)	Habilidad por resolver problemas de tipo cuantitativo, donde se utilizan las operaciones matemáticas.
9	Mecánico constructivista	Atracción por armar, conocer o descubrir mecanismos mediante los cuales funciona un aparato, así como proyectar y construir objetos diversos
10	Trabajo al aire Libre (A.L.I)	Satisfacción por actividades que realizan en lugares abiertos, apartados de los conglomerados urbanos.

Adptado de Herrera & Montes (1995)

Todos los instrumentos mencionados fueron aplicados en una etapa de diagnóstico, después de haber obtenido un consentimiento de los padres, y posteriormente a la autorización de la escuela, y sirvieron para caracterizar a los alumnos y evaluar la situación del grupo de acuerdo con las variables estudiadas: identificación de intereses y aptitudes, y proyección futura.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario de intereses y aptitudes de Herrera y Montes (1995), y la técnica del completamiento de frases inconclusas (González y Reinoso, 2002; González, 2007).

En el cuestionario de intereses y aptitudes, los datos obtenidos muestran mayores puntuaciones en las escalas de Intereses que en las de Aptitudes, lo que indicaría que en la primera se han identificado más áreas de intereses en comparación con la segunda, referida a la percepción de ser capaz o tener aptitudes en uno o diferentes campos. Igualmente se observan valores altos en la dispersión de estos datos. La Tabla 2 resume aquellas áreas en las que se concentraron las frecuencias más elevadas de elecciones de los alumnos, así como el nivel en que se encuentra su desarrollo de acuerdo con el instrumento. Debe recordarse que el nivel más alto corresponde a las —profesionalesll en el caso de los intereses y a las —desarrolladas en el caso de las aptitudes.

Tabla 2.
Áreas de Interés y Aptitud presentadas con mayor frecuencia AS (n=19)

Area Vocacional	Interés	Aptitud
Servicio social	Sub-profesionales (73.3%)	Normales (73.7 %)
Ejecutiva persuasiva	Sub profesionales (47.4 %)	Normales (73.3%)
Verbal	Comunes (42.1%)	Normales (36.8 %)
Artista plástica	Comunes (42.1%)	Normales (57.9 %)
Musical	Sub profesionales (47.7%)	Normales (57.9 %)
Organización	Sub profesionales (47.4 %)	Comunes (42.1 %)
Científica	Profesionales (47%)	Comunes (36.8%)
Calculo	Profesionales (36.8%)	Desarrolladas (31.6%)
Mecánica Constructivista	Comunes (42.2%)	Comunes (47.4%)
Trabajo al aire libre/destreza manual	Sub-profesional (58.8%)	Falta de Motivación (42.1%)

Nota: Se consigna en cada celda la categoría que se presenta con más frecuencia en cada área

Según se observa en la Tabla 2, se presentan con mayor frecuencia intereses desarrollados a un nivel superior (sub-profesional y profesional). Los resultados, destacan el área Científica, y de Cálculo como aquella en que se presenta una orientación vocacional más claramente definida. En relación a las aptitudes, se

observó que se alcanzaron la categoría de Desarrolladas solamente en el área de Cálculo (en la que coinciden con un porcentaje moderado de intereses profesionales).

Por otra parte, el instrumento permitió trazar los posibles perfiles vocacionales de los adolescentes que integraron la muestra (ver Tabla 3). El perfil de interés y aptitudes vocacionales se integra con el porcentaje mayor obtenido en las áreas de interés, así como también el porcentaje mayor obtenido en las áreas de aptitud. Se muestran aquellas áreas en que aparecen los mayores porcentajes en los perfiles medidos; como se evidencia hay poca concentración de los alumnos en un solo tipo de perfil.

Tabla 3.

Resumen de los principales perfiles de interés y aptitud vocacionales encontrado en el Grupo de Adolescentes sobresalientes (AS) (n=19)

Grupo AS	Perfil vocacional (Tipo de actividades)	Frecuencia	Porcentaje
	Ejecutivo Persuasivo Plástico	2	10.5%
	Ejecutivo Persuasivo Musical	2	10.5%
	Científico Ejecutivo persuasivo	2	10.5%
	Calculo Organizacional	2	10.5%
	Cálculo científico	2	10.5%
	Aire libre Mecánico constructivista	2	10.5%

Además de diferentes tipos de perfiles de acuerdo con las áreas predominantes en ambos cuestionarios, en los resultados se destacaron casos en los que era elevada la discrepancia entre ambas dimensiones, como aquellos casos en los que una identificación de intereses muy diversos se acompaña de la percepción muy limitada en aptitudes, o por el contrario, casos en los que la percepción de aptitudes era mayor en comparación con los intereses identificados.

Finalmente, la información aportada por el cuestionario también permitió identificar casos de —percepción de multipotencialidad (ver Figura 1), presentados en algunos adolescentes con aptitudes sobresalientes, en los que la percepción de ser muy capaces en muchas áreas diferentes llama la atención, y apunta a la necesidad de apoyo para buscar focalización y jerarquización en las áreas realmente más importantes, con mayores potencialidades.

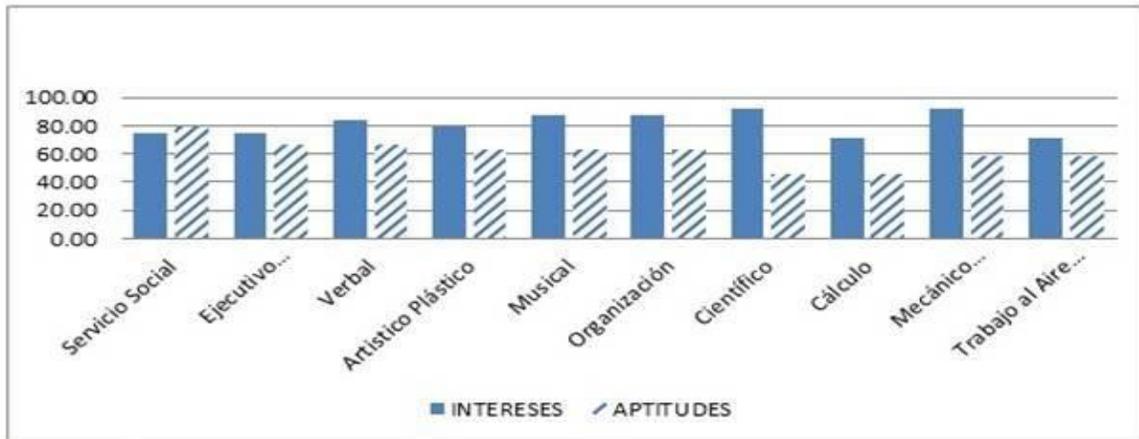


Figura 1.

Perfil vocacional de un alumno del grupo AS: Percepción de posible multipotencialidad unido a desarrollo de intereses en áreas diversas.

Por otra parte, para el análisis de la Técnica de Frases Inconclusas se trabajó sobre tres categorías emergentes que permitieron explorar la existencia y la forma en que se está expresando la proyección futura (deseos, planes, metas, aspiraciones), con el objetivo de obtener un indicador de si existe una orientación manifiesta o explícita hacia la construcción de un proyecto de vida, o de alguno de sus elementos básicos. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4.

Indicadores de Proyección Futura en Adolescentes AS a partir del análisis de contenido de las respuestas en las frases inconclusas.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Grupo AS (n=19)	No expresa proyección futura	4	21.1%
	Expresa aspiraciones poco específicas a muy largo plazo	15	78.9%
	Expresa contenidos específicos orientados al proyecto de vida	0	0%

Se puede observar que en la mayoría de los adolescentes, no expresaron contenidos que puedan indicar una orientación específica hacia la construcción del proyecto de vida. Por ejemplo, ante la frase inductora —La mayor aspiración...ll abundaron respuestas como: —trabajar bienll; —que siempre pueda alcanzar mis sueñosll.

Sus aspiraciones se manifestaron como muy inespecíficas, en un lejano plazo, y sin muchas posibilidades de regular de manera concreta su actividad para dar una dirección en este sentido, lo que indica que se encuentra en una etapa muy inicial, con poco desarrollo, el proceso de construcción de un proyecto de vida. En otros casos, aunque no se mostró una clara formulación de las aspiraciones, ni la expresión de metas y planes, sí se observó con frecuencia, aspiraciones orientadas hacia áreas concretas identificadas, de la actividad humana, de carreras y profesiones determinadas, como por ejemplo: -La mayor ilusión...llser un violinista profesionalll; -La mayor aspiración...llser una doctora veterinariall; -En el futuro quisiera...llllegar a ser un Chefll.

Los contenidos de las motivaciones y aspiraciones expresados en las respuestas giraron en torno a la amistad (26.3% de las respuestas), el estudio (21,1%), la familia (21.1%), la obtención de bienes materiales (15.8%) y los relacionados con el disfrute y placer personal (15.8%).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en relación a los perfiles de interés y aptitud vocacional apuntan a que los adolescentes con AS presentan en mayor medida alguna de estas combinaciones: una percepción de intereses y aptitudes múltiples y difusos, baja percepción de aptitudes en contraste con intereses difusos, o por el contrario, casos en los que la percepción de aptitudes era mucho mayor en comparación con los intereses. Estas discrepancias encontradas puede deberse a la falta de información y/o a la propia confusión y capacidad de reflexionar sobre sus potencialidades, de realizar una elección informada y asentada en el autoconocimiento, y en congruencia con lo señalado por algunos autores a las consecuencias del perfeccionismo, expectativas demasiado altas, unidos a la multipotencialidad (Roedell, 1984; Pérez y Domínguez, 2000).

Los resultados permiten entonces alertar, en consonancia con lo señalado por Paba et al. (2007), sobre algo que parece distintivo en este grupo de alumnos con AS: presentan síntomas de desorientación vocacional por percibir, ya sea demasiados intereses (lo cual puede revelar el desconocimiento de estas áreas), ya sea muchas aptitudes sin que éstas coincidan con las áreas de interés. Los resultados de otros autores (Valdés y Vera, 2012) en estudios con alumnos de bachillerato, indican por el contrario que una mayoría de éstos ya sabía lo que querían estudiar.

Por todo ello, trabajar con los aspectos relacionados con el conocimiento más preciso y realista de sí mismos, la clarificación de sus intereses, la identificación de sus aptitudes, los aspectos relacionados con su identidad y la independencia relativa de la familia, parecen ser los aspectos más importantes como necesidades de orientación y apoyo, junto con la necesidad de trabajar en las herramientas para incrementar la proyección futura.

Analizado lo anterior podemos concluir que el diseño de un programa de intervención que apoye a la construcción de un proyecto de vida en estos adolescentes debe estar centrado en la identificación de intereses y aptitudes, el establecimiento de metas, la toma de decisiones, asertividad y valores, así como el reconocimiento de su entorno familiar y social. Estos elementos, si son integrados a la estructura psicosocial del adolescente, contribuirán a definir su proyecto de vida nivel de aspiraciones y así mismo la posibilidad de cumplirlo.

Por último se sugiere a los psicólogos educativos que estén interesados en desarrollar esta temática, que exista en ellos un compromiso con el trabajo, es decir potenciar el desarrollo integral de los adolescentes sobresalientes para que reconozcan sus posibilidades, por medio de estrategias de autoanálisis, para lograr que sean sujetos activos en la construcción de su proyecto de vida. La orientación debe respetar y potenciar la individualidad de cada joven, que éstos sean promovidos a asumir las consecuencias de sus propias decisiones, aun a pesar de no contar con los apoyos necesarios.

Referencias

- González, A. y Reinoso, C. (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana. Pueblo y Educación.
- González, F. (2007). Investigación Cualitativa y Subjetividad. México McGraw Hill.
- Herrera y Montes, L. (1995). La Orientación Educativa y Vocacional. Preguntas y Respuestas. México Grupo Editorial Patria.
- Paba, C., Cerchiaro, E. y Sanchez, .L. (2007). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1165792672008000100018&script=sci_arttext&tlng=e.
- Pérez, L (2006). Alumnos con Capacidades Superior. Experiencias de intervención Educativa. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid. Madrid: EDT
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid. Madrid: EDT.
- Petersen, J. S. (2006). Adressing and counseling needs of gifted students. Professional School Counseling, 10 (1), 43-51.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. Roeper Review,6(3), 127-130.

- Secretaría de Educación Pública (2006). Propuesta de intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006a). Propuesta de actualización: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes.
- Soriano, E. I. (2013). Concepciones de docentes y padres acerca de las aptitudes sobresalientes: Un estudio sociocultural en Morelos. Tesis para defender el título de Licenciada en Psicología (inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
- Valadez, M. D. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes en México. Una visión crítica. Versión electrónica: <http://redsobresalientes.org/wp-content/uploads/2008/10/conferencia-dolores.pdf>
- Valadez, M. D., Betancourt, J., Zavala, M. A. (2006). Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes. México: Ed. Manual Moderno.
- Valdés, A. A. y Vera, J. A. (2012). Estudiantes intelectualmente sobresalientes. México: Pearson Educación.

Adaptación del instrumento usos del tiempo y consumo cultural para estudiantes universitarios del sur de Sonora

Maricel Rivera Iribaren
Mónica Cecilia Dávila Navarro
Roberto Chávez Nava

Introducción

En la actualidad los gobiernos han incluido el tema cultural como parte de sus agendas en el tema del desarrollo social, por lo cual ha resultado necesario desarrollar diversas investigaciones en este tema; con el propósito de medir los impactos positivos, así como las contribuciones de la cultura en el desarrollo económico y social de los mismos.

Enfatizando los aportes de la cultura en el aumento de los niveles de calidad de vida y bienestar social con proyectos, planes y programas sostenibles que conduzcan a la cohesión, inclusión y organización de la sociedad e impacten en la disminución de indicadores negativos, que en la contemporaneidad tienden a multiplicarse, impactando así en la poca ocupación del tiempo libre de los jóvenes y el consumo cultural de los mismos.

De tal manera que incluir la cultura como elemento participativo en el proceso de desarrollo económico y social plantea un rol dinámico, así como un mecanismo generador de transformación y reconfiguración del desarrollo social (Rish, 2005).

Ante ello, uno de los principales propósitos de las Instituciones de Educación Superior (IES) es por una parte la producción de conocimiento y la formación de profesionistas con visión informada, crítica y amplia en su disciplina, así como la formación en otros aspectos del entorno natural y social. Por lo que una de sus obligaciones es fomentar una formación integral entre sus estudiantes, por lo que resulta necesario desarrollar actividades que contribuyan a este fin (Molina, 2012).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) plantea en su plan de desarrollo educativo la importancia de formar personas íntegras e integrales; situación por la cual se promueve ofertar actividades culturales y deportivas que estén a disposición de la comunidad estudiantil en cada una de las IES (ANUIES, 2010).

Ante ello, la Universidad Veracruzana preocupada por desarrollar, fomentar y sustentar una oferta cultural amplia como una aproximación amplia a la vida de los estudiantes, en el 2007 desarrolla en sus cinco campus un estudio dirigido a analizar los usos del tiempo y las prácticas culturales que realizan los jóvenes universitarios además de incorporar las variables de capital cultural y trayectoria académica.

Para ello, Molina y colaboradores (2012) diseñan un cuestionario que incluyó variables de origen socioeconómico (capital cultural de origen) y desempeño escolar (trayectoria académica, condición del joven, prácticas de consumo cultural, prácticas culturales, que realizan por el paso de su universidad analizándolo con la variable de medida del tiempo como frecuencia de uso). Obteniendo como resultado una caracterización del perfil del estudiante que contribuyó a la toma de decisiones académico administrativas, en torno a la agenda cultural y la transformación social. Obteniendo así un currículum integral que beneficia a los estudiantes y futuros egresados.

Con este referente el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y atendiendo la misma preocupación, retoma las aportaciones de Molina (2012) a partir de la experiencia en la Universidad Veracruzana, replicando el estudio del uso del tiempo y consumo cultural, lo cual permitirá comprender parte importante de la realidad que viven los estudiantes de una Universidad Pública del Sur de Sonora en sus cuatro unidades. Siendo este un insumo fundamental para el diseño de proyectos culturales considerando las características específicas de un determinado grupo o segmento de la población estudiantil; que a su vez permitan reducir la brecha entre el estado actual y el deseable para estudiantes y egresados.

La universidad en estudio consciente de los avances y requerimientos propios de su contexto, inicia desde el 2002 un proceso de reestructuración curricular con apego de las actividades académicas a un nuevo modelo educativo basado en el enfoque por competencias profesionales, mismo que se destaca por poner especial interés en la vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y fuera de éstas. Además de promover las actividades artísticas, culturales y deportivas, como parte de su *curricula* formal y una agenda anual dirigida a la comunidad en general (Instituto Tecnológico de Sonora, 2005).

Dadas las diferencias naturales propias de cada región, como lo son la geografía, clima, comida, paisajes, en general las pautas culturales, usos y costumbres, resulta necesaria la adaptación del instrumento usos del tiempo y consumo cultural para estudiantes universitarios del Sur de Sonora, siendo este el principal propósito del presente avance de investigación.

Sustentación teórica

García (2001, citado por Baena y Rebollo, 2009), afirma que el tiempo libre es un tiempo dinámico que tiene que ser aprovechado, sin mencionar su vinculación al trabajo; es decir, el —uso del tiempo libre juega cada vez más, un papel de agente de transformación social. Éste supone un tiempo disponible, desligado de las tareas de producción; es un tiempo dinámico del que se busca obtener el máximo provecholl.

Guilman, Meyer y Pérez (2004, citados por Hermoso, 2009), consideran que el tiempo libre de los estudiantes es aquel que queda después de las obligaciones escolares y familiares. Es un tiempo que se llena por ellos mismos, con actividades libres y espontáneas, que no son otra cosa que juegos, la actividad natural del ser humano.

Las actividades extracurriculares podrían considerarse como actividades constructivas y recomendables para ocupar parte del tiempo fuera del horario lectivo escolar, siendo potencialmente beneficiosas por las características de voluntariedad, estructuración y organización, esfuerzo y desafío, redes sociales de apoyo, desarrollo de habilidades y competencias.

Hermoso (2009), establece que otros estudios destacan la importancia y la necesidad de una ocupación activa de ese tiempo libre. Por otra parte, la fundación —Robert Wood Johnsonll (2006), expone los beneficios positivos que tiene la inclusión de las actividades físicas y deportivas en los OST (out of school time, programs), ante el alto y creciente número de jóvenes con sobrepeso u obesidad. Wilson, Ahistrom y Yohalem (2009, citados por Hermoso, 2009), informan de los beneficios de los programas extraescolares para el desarrollo de una serie de habilidades en arte, música, deporte y otras áreas que contribuyen significativamente al desarrollo y calidad de vida de las personas.

El tiempo libre hoy en día se presenta como una reivindicación de todas las clases sociales y de todos los grupos de edad (Hernández y Morales, 2008, citados por Hermoso, 2009). La importancia de tener el tiempo libre tiene además un carácter preventivo de algunas de los males que aquejan a la sociedad: depresión, soledad, aislamiento, alcoholismo, drogadicción, enfermedades por sedentarismo, enfermedades crónicas, entre otras.

Para que las actividades que se realiza puedan ser definidas como de ocio o de tiempo libre, es preciso que cumplan con los tres siguientes criterios: la experiencia debe de ser un estado mental, debe ser realizada voluntariamente y debe de ser motivante por su propio mérito (Neulinger 1974, citado por Peralta 2012).

Consumo cultural

Ortega (2009) en su artículo —Consumo de bienes culturales: reflexiones sobre un concepto de tres categorías para su análisisll, afirma que para abordar la definición de consumo cultural es necesario abordar tres categorías siendo estas: estrategias de valoración simbólica, visiones de consumo de bienes culturales y estrategias de solución de conflicto en la toma de decisiones. Enmarcando que el consumo de bienes culturales se define como el conjunto de proceso socioculturales en que se realiza la apropiación, recepción y uso de los bienes producidos en el campo de la producción cultural y que ésta es de formas simbólicas y explícitamente expresivas-

comunicativas, llevadas a cabo principalmente por las industrias culturales, que incluyen a los medios de comunicación masiva.

Determina además que el consumo, el de bienes culturales, es un proceso que se lleva a cabo en contextos sociohistóricos específicos, los cuales determinan los agentes en el campo social y las categorías sociales, aplicables a todo consumo y corresponden a los bienes culturales. Concluyendo así que el consumo cultural manifiesta identidades individuales, familiares y sociales, y se constituyen a la vez en parte del más amplio proceso de reproducción social.

Sunkel (2006), establece que en el campo del consumo cultural, como práctica social se centra en la que la gente y toda la sociedad se identifica y se siente reconocida en toda una gama y diversidad de productos culturales, que se entremezclan con expresiones propias, aprendidas y cultivadas de la misma cultura; es decir, analizar qué es que las persona hacen con lo que reciben y la intención propia del producto cultural. Tal y como lo establece Thompson (1990, citado por Ortega, 2009), quien determina a este acto como el consumo de formas simbólicas.

Metodológica

Este es un estudio de corte cualitativo tipo descriptivo, con la aplicación del cuestionario —Usos del Tiempo y Consumo Cultural III (UTCC) y grupos focales, para llevar a cabo la adaptación del instrumento con estudiantes de una institución de educación superior del Sur de Sonora.

La población con la que se trabajó para la adaptación del instrumento, fueron estudiantes con estatus de inscritos en la institución, cursando su quinto semestre; quienes fueron seleccionados en un muestreo intencional.

El instrumento UTCC consta de 70 reactivos que evalúan las seis categorías propuestas originalmente que analizan las actividades, preferencias, usos y costumbres de los estudiantes, contando con siete apartados, donde el primero solicita información general del estudiante con 12 reactivos de respuesta abierta, sobre datos personales, financiamiento para sus estudios, así como medios y tiempo de transportación.

El segundo apartado de Actividades Artísticas y Culturales, cuenta con 13 reactivos de respuesta múltiple donde se cuestionan los tipos de actividades, la frecuencia y el lugar de su práctica, las motivaciones para llevarlas a cabo, los espacios que acostumbra visitar solo o en compañía y los medios por los cuales se entera de la oferta de actividades artísticas y culturales.

El tercer apartado corresponde a Actividades Deportivas y cuenta con siete reactivos de respuesta de opción múltiple, donde se cuestionan los tipos de actividades, la

frecuencia de su práctica, el lugar donde se realizan, las motivaciones para llevarlas a cabo, los espacios deportivos que acostumbran visitar, solo o acompañado y los medios por los cuales se enteran de la oferta de actividades deportivas.

Las Actividades Formativas, corresponden al cuarto apartado, las cuales se integran por seis reactivos de respuesta múltiple donde se cuestionan los tipos de actividades, la frecuencia y lugar de su práctica, las motivaciones para llevarlas a cabo y los medios por los cuales se enteran de la oferta de las actividades formativas.

El quinto apartado corresponde a Actividades de Participación Social, cuenta con cinco reactivos de opción múltiple donde se determinan los tipos de actividades, la frecuencia y las motivaciones para realizarlas.

El sexto apartado se refiere al Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Éste se integra por 13 reactivos de opción múltiple y se refieren a la frecuencia de uso de las tecnologías, el tipo de equipo más utilizado, las formas de conexión más comunes, la finalidad al utilizarlas, las preferencias en la programación radiofónica y televisiva, el tipo de señal y los motivos para seleccionarlas.

El séptimo y último apartado, referido a Actividades Recreativas, integrado por 14 reactivos divididos en cuatro subcategorías, siendo estas: actividades recreativas, eventos festivos, actividades de consumo y actividades en el extranjero.

La primera subcategoría cuestiona sobre actividades recreativas, lugares a los que se asiste y la frecuencia. De la subcategoría dos, indaga respecto al tipo de eventos festivos a los que asiste y la frecuencia; la tercer subcategoría, referida a actividades de consumo, se cuestiona respecto al tiempo empleado, las actividades en las áreas comerciales, la frecuencia y la compañía. La cuarta y última subcategoría, de actividades en el extranjero, analiza la frecuencia de viaje, tiempo de la estancia y el tipo de actividades.

Las claves para responder sobre las preferencias se diseñaron enlistando las actividades en donde el estudiante señalará la(s) actividades y posteriormente considerará los siguientes marcadores: frecuencia, número de horas, condiciones de realización de la tarea y los fines de la actividad.

El trabajo de adaptación del instrumento se dio en dos momentos. El primero fue con grupos focales en cuatro de los cinco campus de la institución; en el segundo momento, a partir de los hallazgos obtenidos se hace una primera adaptación al instrumento para su prueba piloto, el cual fue aplicado a cuatro diferentes grupos de estudiantes.

Con fines de validar la adaptación del instrumento para la población de esta universidad se procedió al desarrollo de las siguientes fases:

- I. Acercamiento e identificación del lenguaje y actividades comunes de los estudiantes.
- II. Aplicación piloto del instrumento a un grupo de cada unidad académica.
- III. Puesta en común de las observaciones obtenidas de la aplicación piloto.
- IV. Adecuación del instrumento para su aplicación definitiva.

En la primer fase —Acercamiento e identificación de lenguaje y actividades comunes de los estudiantes—, para efectos de este estudio se denominaron –los informantes—, a aquellos estudiantes que desempeñaron la función de guías para los investigadores en los recorridos por los diferentes campus, participando también en los grupos focales, proporcionando información adicional sobre el contexto universitario (diferentes áreas para estudio, convivencia, alimentación, así como medios de transporte). Los grupos focales estuvieron integrados por alumnos de quinto semestre, representativos de la comunidad estudiantil, de ocho a 15 estudiantes por campus.

Los grupos fueron citados en un lugar y hora determinada para la entrevista con los investigadores y los informantes. La dinámica de la conversación se realizó en un promedio de 90 minutos y estuvo dirigida por un coordinador diferente en cada campus (investigador), y el resto del equipo fungió como observadores, recopilando información respecto a las actividades, lenguaje y características del empleo de su tiempo como estudiantes universitarios.

Una vez concluidas las entrevistas con los grupos focales en los diferentes campus, se procedió a recapitular las observaciones anotadas por el grupo de investigadores en cada una de las entrevistas, obteniendo elementos para realizar adecuaciones al instrumento.

Durante la segunda fase —aplicación piloto de instrumentoll, el equipo de investigadores distribuyó los siguientes roles: coordinador (proporciona indicaciones y dirige la lectura), crono metrista (toma el tiempo de respuesta para cada reactivo y de la aplicación total del instrumento), observador (anotar los comentarios proporcionados por los estudiantes en relación a dudas o sugerencias para contestar cada reactivo y sobre las instrucciones del mismo). Así mismo, se diseñó un protocolo de aplicación en la modalidad de análisis de contenido y comprensión de la instrucción, con las siguientes consignas: 1) proporcionar a cada grupo un contexto de la investigación y la finalidad de la aplicación del instrumento; 2) lectura de instrucciones; 3) lectura de reactivos; 4) dirigir las participaciones de los estudiantes; y 5) concluir la aplicación.

Para la puesta en común de las observaciones obtenidas de la aplicación piloto (tercera fase), el equipo de investigadores procedió a acordar modificaciones a cada reactivo y/o indicación a partir de los comentarios registrados por los observadores. Finalmente se generó una nueva propuesta, realizándose las modificaciones del cuestionario para su aplicación.

Aportaciones

Los productos logrados para la adaptación del instrumento se dieron en dos niveles. El primero en el aspecto de redacción y clarificación de las instrucciones, el segundo en la diferenciación cultural entre Veracruz y Sonora, de tal manera que se adecuaron expresiones en la categoría de actividades recreativas, formativas y uso de tecnología.

En actividades recreativas se anexó -ir al río^{ll} y -pistar^{ll}, lo que para el estado de Veracruz sería -ir al bule^{ll} y -al malecón^{ll}. En el aspecto de actividades formativas, dado el modelo educativo del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), se agregó -asesorar a otros compañeros^{ll}, -práctica profesional^{ll} y -hacer tareas escolares^{ll}. Así mismo se plantea el -trabajo familiar^{ll}, se diferenció el trabajo -remunerado^{ll} y -no remunerado^{ll}, dado el ejercicio que los estudiantes hacen de sus competencias demostrando su desempeño *in situ*, lo cual es no remunerado, pero ocupa su tiempo. En las actividades asociadas al uso de tecnología, se reafirma lo planteado por Cortés (s.f.), en donde la tecnología ya no forma parte de una acción accidentada, sino que ocupa una gran parte de tiempo de los estudiantes y también es una herramienta para la solución de actividades académicas. De tal manera que se agregó el uso del -smartphone^{ll} y -juegos en línea^{ll}.

Se anexó el reactivo de relaciones con la familia, dado que es otra actividad, reportada por los estudiantes. También se incluyó el reactivo sobre el tipo de financiamiento para los estudios universitarios, con el fin de tener elementos para explicar cómo priorizan sus actividades.

Además se indagó sobre el tiempo y medio de traslado a la escuela, ya que se identificó que los estudiantes invertían tiempos diferentes según el medio de transporte utilizado. Como contextualización se integró la opción de -ITSON^{ll}, en el ofrecimiento y espacio para las diferentes actividades artísticas, culturales y deportivas.

A diferencia de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, los alumnos del instituto, recurren a escuchar diferentes géneros musicales por lo que se da la opción de -otros^{ll} dada la diversidad de preferencias musicales que los estudiantes reportaron (música infantil, banda, narco corrido, hip hop, ska, entre otros).

Por situaciones geográficas del Estado de Sonora, dada la cercanía de Cd. Obregón con la frontera de Estados Unidos de América, se consideró la opción para preguntarle al estudiante si contaba con visa de turista para poder visitar dicho país. Siendo éste otro elemento importante de consumo, acorde a las exigencias sociales propias del Estado.

Tomando como punto de partida los comentarios generados en los grupos focales en relación a las diferentes categorías de análisis, se ajusta y precisa el instrumento que se utilizará para recabar la información sobre el uso del tiempo y consumo cultural del estudiante del ITSON.

Conclusiones

Con las aportaciones de cada uno de los colaboradores de esta investigación, se logró obtener información y datos para hacer las modificaciones al instrumento para su segunda aplicación piloto; logrando así evitar percepciones subjetivas por parte del equipo de investigadores.

De este primer avance, se identificó que el 100% de los estudiantes ITSON, que participaron en los grupos focales, realizados por los investigadores, han tenido algún acercamiento y/o práctica de manifestaciones artísticas, culturales y deportivas; esto debido al modelo curricular institucional; habría que considerar el impacto más allá de su formación escolarizada.

Para estudios futuros se recomienda indagar sobre el impacto de los medios que se utilizan para promover eventos y realizar actividades artísticas, culturales y deportivas, dado que se identifica un auge en la diversidad de medios emergentes en el uso de la tecnología.

Se recomienda integrar una red multidisciplinaria, de profesionales que analicen los comportamientos de los usos del tiempo, motivaciones, preferencias de los estudiantes, en vías de dar opciones atractivas, *a doc* a las generaciones actuales. La adecuación del instrumento para este contexto brinda la certeza de la efectividad en la comunicación y consecuentemente en las respuestas de los estudiantes.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2010). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. Recuperado de: <http://www2.uacj.mx/apps/webpifi/ANUIES%20La%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Baena Extremera, A. y Rebollo Rico, S. (2009). Uso del tiempo libre de los practicantes de deporte de aventura. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 9 (33) pp. 1-13 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista33/arttiempolibre85.htm>

- Cortés, D. (s.f.). Consumo cultural con TIC en la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT3/GT3_CortesArce.pdf
- Hermoso, V. (2009). Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares. Recuperado de: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4576/17TYHV.pdf?sequence=1>
- Instituto Tecnológico de Sonora (2005). Información. Nuestro Modelo Educativo. Recuperado el 23 de marzo de 2006 de http://www.itson.mx/itson_information_2005_espanol/sitio/inicio.htm
- Molina, A. (2012). Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios. ANUIES. México.
- Ortega, V. (2009). Consumo de bienes culturales: reflexiones sobre un concepto de tres categorías para su análisis. Revista Culturales. Vol. 5. Núm. 10. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912009000200002
- Peralta, A. (2012). Reseña -The psychology of leisure. Research approaches to the study of leisure. John Neuringer. Revista Latinoamericana de Recreación. Vol. 1. Núm. 2. Recuperado de: <http://www.revistarecreacion.net/volumen-2/RESEnA.pdf>
- Rish, E. (2005). El valor de la cultura en los procesos de desarrollo urbano sustentable. Recuperado de: http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/Cultura/Documents/Arxiu/Arxiu%20GT/Desarrollo_urbano_sustentable.pdf
- Sunkel, G. (2006). El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación. 2da. Ed. Convenio Andrés Bello. Colombia. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=js9eKdJbyREC&oi=fnd&pg=PA9&dq=consumo+cultural+en+mexico&ots=XbbL-pjkFd&sig=s3_qx3ZtMht5nch_UNx_eCNmKk#v=onepage&q=consumo%20cultural%20en%20mexico&f=false

**Educación de calidad para niños indígenas migrantes a la ciudad:
interculturalidad en la escuela como expresión de agencia**

Introducción

Históricamente la educación de calidad para los niños indígenas es una más de las expresiones de inequidad educativa no sólo en México, sino en el conjunto de los sistemas educativos latinoamericanos. En términos de indicadores educativos, las niñas y los niños de los pueblos originarios alcanzan menos años de escolarización, bajos niveles de logro escolar y altos niveles de deserción escolar. Las modalidades educativas del nivel básico que atienden a esta población no han logrado reducir las desigualdades y brechas entre la población indígena y la no indígena (CDI, 2014; INEE, 2007; SEP, 2013). Aunque en los últimos ciclos escolares se ha incrementado la atención a esta población, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que las acciones para una educación de calidad han sido desiguales e inequitativas con estas poblaciones (SEP, 2013).

Decía Muñoz izquierdo en los años ochenta que no se puede hablar de calidad educativa si no se habla de equidad educativa (Muñoz-Izquierdo, 1995, 2009); así, La falta de equidad en la educación para niñas y niños indígenas tiene varios componentes como la deserción, la reprobación, la irrelevancia curricular, la poca pertinencia en la formación de maestros y en la evaluación educativa, entre otros. La deserción escolar y no se diga la eficiencia terminal, es mayor en las regiones más pobres de nuestro país, coincidentemente se trata de zonas donde se densifica la concentración de la población indígena (Schmelkes, 2013).

La poca pertinencia de la enseñanza genera violencia simbólica y mantiene el *status quo* de los grupos hegemónicos. Gran parte de la castellanización se lleva a cabo en las escuelas preescolares y primarias que atienden a niños indígenas, esto impacta negativamente sobre la valoración de su lengua y cultura. La cultura de las y los alumnos indígenas no está presente en el curriculum y aunque se recomiende la regionalización de las actividades, no se realiza en las aulas, porque depende del docente, quien no cuenta con muchos apoyos (Schmelkes, 2007, 2013).

La irrelevancia de los contenidos curriculares y las estrategias didácticas también se presenta en la forma en que se pretende que aprendan los alumnos y la forma en que lo hacen las niñas y los niños indígenas. Culturalmente, ellos han aprendido a utilizar la observación y la imitación, así que sus aprendizajes no son necesariamente dentro del aula. La educación que reciben los niños migrantes indígenas en la ciudad comparte una buena parte de esta problemática, con muchos otros agravantes, como es el hecho de ser minoría cultural en el salón de clases; de no contar con maestros que dominen su lengua, que se encuentran inmersos en un modelo transmisionista y memorista, que prevalece en las aulas, lo cual los orilla a un lugar de doble o triple

exclusión y los destina a bajos desempeños, deserciones y repetición de grado. Si en las regiones donde prevalecen comunidades indígenas el problema educativo formal es serio, en el caso de estudiantes migrantes indígenas, la ausencia de una propuesta educativa pertinente es una realidad casi absoluta.

La formación del magisterio es otra cara de la problemática, ya que sin formadores de docentes sensibilizados para apreciar y atender la diversidad, la inclusión educativa y la interculturalidad, los maestros indígenas suelen salir a las aulas buscando la asimilación de sus alumnos a la cultura dominante. Finalmente, la mayoría de las pruebas para evaluar la calidad de la educación ha tendido a la homogeneidad y poco ha considerado la diversidad cultural, situación que contribuye a los bajos resultados obtenidos por las y los niños indígenas en estas evaluaciones, téngase de ejemplo la prueba ENLACE. La desigualdad, la inequidad y por ende, la baja calidad educativa, se acentúa con las y los niños indígenas migrantes a una ciudad con escasa presencia indígena como es León, Guanajuato (0.2% con respecto al Estado).

De aquí que las escuelas con población indígena tendrían que pensar en la flexibilidad de la estructura organizativa escolar para atender problemáticas presentadas con regularidad por niños y niñas indígenas entre las que se encuentran: el desfase en edad-grado; la deserción, la reprobación, la migración y la inserción laboral a temprana edad como parte de la apuesta cultural de los grupos étnicos, pero también por la necesidad económica de las familias de integrar mano de obra a la lucha por la sobrevivencia.

En medio de este panorama, algunas investigaciones han dado cuenta de la existencia, aunque sea escasa, de escuelas eficaces que atienden a población indígena. Estudios recientes afirman que las mejores escuelas cuentan con maestros que tienen mayor capacidad de agencia docente, actitudes más favorables hacia la enseñanza, parecen estar más involucrados con su comunidad y emplean estrategias de enseñanza relevantes (Fernández, 2003; Schmelkes, 2007). Joan Feltes (2012) afirma que se han obtenido mejores resultados educativos en escuelas que promueven un bilingüismo equilibrado y un diálogo intercultural, así como cuando se promueve un ambiente de trabajo colaborativo que recupera el entorno natural y cultural en que sucede el hecho educativo.

Los atributos enlistados por Sylvia Schmelkes (2001), para caracterizar a las —escuelas de calidadll también aplican para las escuelas que atienden a niñas y niñas indígenas migrantes a la ciudad: el liderazgo de sus directores; trabajar en equipo; planear y evaluar de manera consistente para decidir cómo pueden, en el contexto en el que se encuentran y dada la realidad de cada escuela, lograr los objetivos que son de todos así como los que son propios de cada escuela; mejorar las condiciones para el aprendizaje en la escuela y en el aula; conducir relaciones de colaboración con la comunidad y esforzarse por mejorar la facilitación del aprendizaje.

Consideramos que la vivencia de la interculturalidad es una de las características diferenciales de calidad en escuelas multiculturales, aunque la educación intercultural para todos debiera ser una realidad en toda aula, escuela y parte fundamental de la política educativa. Las políticas educativas en su letra rezan que las y los alumnos logren habilidades para vivir y sobrevivir en un mundo globalizado, pero para ello es necesario que se reconozcan y se valoren como herederos de un capital cultural alternativo al mundo actual. De aquí, la importancia de una educación intercultural para todos, que haga vida cotidiana en la escuela, la cual puede ser posible gracias al trabajo de la comunidad educativa. Para que la educación sea verdaderamente intercultural es necesario comprender la riqueza de la diversidad ya que el conocimiento de la diversidad por sí mismo, no asegura el respeto. Esto exige una formación valoral. La educación intercultural no se queda en el conocimiento y respeto sino que busca lograr el aprecio por la diversidad. Es el aprecio el que dará lugar a la indignación por la pobreza y por la injusticia. Como es posible observar, detrás de la educación intercultural está la educación inclusiva (Schmelkes, 2013).

Con base en esto, queremos compartir una —experiencia en construcciónll como la llaman el equipo de formación de una escuela que busca ir en otra dirección a los modelos de educación intercultural establecidos por la política educativa vigente. La construcción de la experiencia está basada en la consideración de la diversidad de necesidades de las alumnas y alumnos que atiende y de las condiciones que disponen para su mejora. Se trata de la escuela NENEMI del Centro indígena Loyola, en la ciudad de León Guanajuato. Para nosotras, el supuesto de base es que una propuesta educativa intercultural para los niños migrantes indígenas favorece el desarrollo de su capacidad de agencia, entendida ésta como el convertirse en actores protagónicos de su vida con y para los otros.

Sustentación

Urdimbre interculturalidad, infancia indígena en la ciudad y agencia

La escuela Nenemi del Centro Indígena Loyola, referente empírico donde se desarrolla la investigación que sirve de sustento al presente trabajo, pretende ofrecer educación intercultural y bilingüe a los niños que atiende (Nenemi, 2012). En la literatura existente, en el discurso educativo oficial y en las prácticas —exitosasll de propuesta educativa hacia los grupos indígenas, se ha puesto énfasis especial en el llamado enfoque intercultural y bilingüe. Esto ha desencadenado diferentes miradas al concepto de interculturalidad, algunos de los autores la relacionan con tolerancia (Kymlicka, 1995; Olivé, 1999); otros, con el diálogo y encuentro de saberes (De Sousa, 2012); y otros más, con las relaciones de dominación y conflicto inherentes (Gasché, Dietz, Bertely, 2013). En medio de la diversidad de miradas, en la escuela y en el aula se presenta la emergencia de una agencia social y multiactoral donde la política pública muestra sus límites como sistema (Bertely, Dietz, & Días, 2013). Nuestro esfuerzo de indagación contempla a la interculturalidad desde las relaciones de dominio y conflicto pero se abre a la posibilidad del diálogo de saberes, haceres y

poderes como expresión de agencia. La interculturalidad es expresión de agencia porque niñas y niños ponen en juego estrategias que les permiten conocer, comprender y apreciar a los que son iguales pero diferentes a ellos para convivir en los espacios escolares y urbanos. La relación agencia-interculturalidad está en un interjuego donde, con base en Bourdieu (2009), la agencia podría ser el —campoll para la interculturalidad pero al mismo tiempo la interculturalidad podría ser el campo para la agencia.

Las y los niños indígenas que asisten a la escuela primaria o viven en el Centro comunitario donde se lleva a cabo el estudio, tienen la particularidad de estar marcados por la impronta del fenómeno migratorio a la ciudad de León y es precisamente para estos niños y niñas que la escuela NENEMI fue creada.

El tratamiento del concepto de infancias indígenas se basó en los aportes de Zulema Gelover y Pedro Abrantes (2003), así como de Ana Hecht quienes utilizan la sociología de la infancia que entiende a las niñas y los niños indígenas migrantes como sujetos activos, es decir como agentes (Corsaro, 2011; Gelover & Abrantes, 2013; Hecht et al., 2009; Mayall, 2002).

El tema de agencia se construyó desde la interculturalidad en niños y niñas indígenas migrantes tomando las aportaciones teóricas de cuatro autores, que si bien distan con respecto al problema de estudio, perfilan el concepto de agencia. Bourdieu (2009) considera a la agencia humana como un conocimiento reflexivo, donde el sujeto es agente activo que toma lugar en, es producido en y está inextricablemente obligado con el mundo. Para Giddens (2006), la agencia es la acción relacionada con la estructura y asociada a la reflexividad del sujeto. Por su parte, Zemelman (2002) hará alusión al protagonismo del actor frente al mundo. En Touraine (2005), el autor es el sujeto que transforma su entorno físico y social por medio del juego de roles al actuar. Se asume que al hablar del sujeto-agente se puede apuntar a cuatro dimensiones: ser agente, actor, autor y auditor de sus actos (Marrufo, 2012). Estos referentes apuntan a la capacidad que tiene el ser humano de obrar y en ese obrar produce efectos en las cosas, con sus semejantes y en él mismo. Pero el trabajo en campo con las niñas y niños participantes en la investigación definió el concepto de agencia como las potencialidades propias de niñas y niños indígenas migrantes para adjudicarse un lugar en el mundo intercultural vivido desde y hacia su membresía comunitaria (Gómez, 2012). De aquí que la expresión de agencia sea el ejercicio de las potencialidades propias de niñas y niños indígenas migrantes que los hace capaces de buscarse los medios que necesitan para vivir y sobrevivir en el contexto intercultural urbano desde y hacia su membresía comunitaria.

De la metodología

El estudio partió de la pregunta ¿Cómo expresan la agencia las niñas y los niños indígenas migrantes a la ciudad en los contextos familiar, intra e intercultural dentro de un marco institucional de acompañamiento que pretende fortalecer su autonomía? Para darle respuesta, interesaba analizar cómo los niños indígenas se organizan, se relacionan y utilizan el espacio en los diferentes contextos de su vida cotidiana.

La pregunta de investigación implicaba procesos de interpretación y traducción de la acción social significativa de los niños y niñas indígenas migrantes, por lo que este estudio se situó en un paradigma interpretativo. Se privilegió el enfoque cualitativo ya que como muchos otros fenómenos educativos, era necesario aproximarse a los niños indígenas migrantes de una manera inductiva para comprender cómo expresan la agencia en su interacción con su entorno social. Además de inductiva, la investigación cualitativa es flexible y desarrolla conceptos. Se trata de comprender a las personas en el marco de referencia de ellas mismas. Es importante experimentar la realidad tal como los otros la experimentan. Dan voz a los que raramente son escuchados, como es el caso de los actores de la presente investigación que tienen tres tipos de exclusión: son niños, son indígenas y son migrantes (Merriam, 2002; Vasilachis de Gialdino, 2012).

Se consideró que el método etnográfico era la opción más pertinente para tratar de responder a la pregunta de investigación, ya que la agencia se expresa en acciones, interacciones, prácticas sociales, así como a través de representaciones. La etnografía es la descripción, la comprensión y la interpretación de cómo es vivida la vida real, las prácticas sociales, las creencias compartidas y el conocimiento y comportamiento cultural de un grupo de gente. Geertz (2003) la define como un descripción densa, donde la densidad tiene que ver con la comprensión y la interpretación de la interpretación de los actores sociales ante hechos de su vida cotidiana (Merriam, 2001; Geertz, 2003). La perspectiva de la investigación ha permitido observar la importancia que tienen la cultura, la etnicidad y la institución educativa como factores que influyen en las expresiones de agencia de niñas y niños indígenas migrantes que se enfrentan al contexto escolar, al contexto urbano y a la interacción con otros grupos culturales indígenas. Esto, no obstante a que el término —agencia— es producto de análisis conceptuales con referentes sociológicos occidentales centrados casi exclusivamente en las potencialidades individuales de sujetos adultos. La técnica privilegiada de recolección de datos fue la observación participante mediante registros etnográficos, auxiliados de videograbaciones, de fotografías, de entrevistas informales y de entrevistas a informantes clave; también se aderezó de investigación documental.

La investigación se llevó a cabo principalmente en el contexto escolar de la Primaria Intercultural Nenemi del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, A.C. Es una escuela bilingüe, registrada ante la SEP como primaria general privada. Se sitúa en una zona urbano-marginal en León, Guanajuato. Se observaron diferentes espacios dentro y fuera de las aulas así como diversos eventos socioculturales, como la devolución a la comunidad, el año nuevo purépecha y el Xochitlalis. Se presenciaron reuniones del

Órgano Colegiado Escolar, Asambleas docentes y Asambleas con padres de familia. También se observaron algunos escenarios extraescolares como el Centro de Desarrollo Indígena Loyola y espacios laborales donde los niños nahuas venden flores: cruceros, calles y tenerías.

Los actores participantes fueron niños y niñas indígenas migrantes que cursaban los seis niveles de primaria. Se obtuvo información de algunos informantes claves tanto de la escuela como de la comunidad. Las unidades de observación consistieron en la forma en que se organizan, la forma en que se relacionan y la forma en que usan el espacio los niños y las niñas indígenas migrantes a la ciudad que asisten regularmente a la escuela NENEMI.

El método de análisis de datos es un cruce entre la etnografía y la hermenéutica. Después de la recolección de datos, la información se organizó y sistematizó, en una primera codificación manual surgieron patrones emergentes de donde se obtuvieron las categorías tentativas de análisis. Debido a la cantidad de información obtenida, se automatizó el proceso de codificación mediante el software especializado ATLAS.ti, inspirado en la Teoría fundamentada.

Resultados o aportaciones

Estructura y organización del centro educativo

En los resultados de un análisis preliminar del *corpus* de datos de la investigación, parece que la institución escolar facilita algunas expresiones de agencia como la autonomía, diálogo intercultural y el protagonismo como actores de las niñas y los niños indígenas migrantes a la ciudad que atiende. La presentación del funcionamiento y supuestos de la institución educativa pretende ser referente para leer y contextualizar los resultados iniciales de la indagación que es referente de esta ponencia.

La escuela abrió sus puertas en el ciclo escolar 2011-2012. Al igual que el centro comunitario al que pertenece, la institución educativa está financiada por un patronato y cobra una cuota mínima a los padres de familia que es fijada con base en un estudio socioeconómico.

La escuela pretende ser de tiempo completo cuatro días a la semana, donde niñas y niños asisten a actividades artísticas. Como parte de la cotidianeidad del espacio escolar se incluyen dos comidas y una colación. Debido a la multiculturalidad y modalidad bigrado de los grupos, los maestros trabajan con niñas y niños que hablan lenguas diferentes a la suya, por eso se decidió que las clases fueran en castellano. La lengua materna se fortaleció de manera transversal y cada maestro implementó estrategias para ello. Por ejemplo, en los salones hubo ambientación en las cuatro lenguas (Náhuatl, p'urhépecha, otomí y castellano); los maestros, en lo posible, les hablan a los niños y niñas en su lengua materna; en el aula de tercero y cuarto,

niñas, niños y maestro decidieron dedicar un día para cada cultura; buscan actividades que les permitan practicar la escritura y compartir sus usos y costumbres en las diferentes lenguas, como poesías, cuentos o diarios personales.

La escuela tiene cuatro grupos: preescolar (aún sin incorporar a la SEP), primero-segundo, tercero-cuarto y quinto-sexto. Los cuatro profesores² son de origen indígena. La escuela trabaja por proyectos didácticos que son diseñados en las asambleas docentes a partir de una necesidad sentida basada en análisis periódicos del entorno donde se encuentra la escuela o en una costumbre cultural. Los proyectos es donde confluye todo el trabajo escolar cotidiano al que se anclan los planes y programas de la SEP en diálogo con los modos y costumbres de los grupos a los que pertenecen los alumnos. Los proyectos se conforman alrededor de tres estrategias pedagógicas centrales: el trabajo en el salón de clases, los espacios de reflexión común y algunos eventos culturales-comunitarios, tales como el Xochitlalis, siembra de plantas medicinales y día de la Santa Cruz. Los padres y madres de familia y la comunidad del Centro de Desarrollo Indígena participan en éstas últimas actividades (Rodríguez, 2013). Los proyectos tienen una vinculación estrecha con el huerto escolar, que cuenta con un herbario de plantas medicinales tradicionales, que son insumos para la producción de tés y pomadas; también se cuenta con una composta que se utiliza para abonar la tierra donde se siembran maíz y otros vegetales. Estas actividades pretenden la incorporación y el diálogo de saberes comunitarios con los contenidos del currículum oficial. Otras actividades que comparten este fin son la celebración del día de muertos, el día del amor y la amistad, el día de la lengua materna, el año nuevo purépecha, el día de las y los niños, día de las madres, además de las fechas históricas como el 16 de septiembre y el 20 de noviembre. En palabras de la directora, los proyectos pretenden ser integrativos a fin de convertirse en ellos reconocen como —espacios permanentesll, conformando -el calendario ritualll, que pretende dar continuidad y conexión a las diversas actividades (Battaglia, 2013).

Otra de las estrategias —de interculturalidad y diálogo de saberesll, que nos llamó especialmente la atención, es la Asamblea Estudiantil, cuya fundamentación, en palabras del equipo de formación es la creación de un espacio donde niños y niñas puedan recrear lo que viven los padres en sus pueblos de origen; en estas reuniones existen figuras de autoridad y roles; es un espacio representativo, es decir, asisten solamente los representantes de grupo. Previo a la asamblea, al interior de los salones se discuten los temas que llevarán los representantes, quienes tienen el compromiso de compartir con sus compañeros los acuerdos de esas reuniones (Rodríguez, 2013).

En el ciclo escolar 2013-2014, la Primaria Intercultural Nenemi atendió a 101 niños, 89 indígenas y 12 mestizos. La matrícula se incrementó en un 16% con respecto al ciclo anterior. De los 101 niños, 21 estudiantes fueron de preescolar y no participaron en el estudio. Los 80 niños restantes, cursaron la primaria pero solamente 73 estuvieron inscritos, pues 7 fueron oyentes por falta de actas de nacimiento. La

población estudiantil estuvo conformada por un 55% de niños y un 45% de niñas; de los cuales el 71% forman parte de familias nahuas migrantes de la región de Zongolica, Veracruz y del Estado de México; 11 % provienen de familias p'urhépechas de la región de los 11 pueblos y de la sierra; 5 % son descendientes de los otomíes de Santiago Mexquititlán, Querétaro y del Estado de México; 3% son de familias de mixtecos de la Sierra de Guerrero (3%) y aproximadamente el 10% de la matrícula de la escuela son niños mestizos de zonas marginadas de la ciudad de León, Guanajuato. Como se aprecia en los porcentajes, el grupo cultural mayoritario en el Centro Educativo Nenemi fue y sigue siendo, la población de origen nahua, lo cual explica ciertas prácticas discriminatorias y de —abuso de poderll, por parte de este grupo de niños hacia otros, principalmente hacia niños mixtecos a quienes excluyen de sus actividades lúdicas. Podemos afirmar que en la escuela existe una constante tensión en las relaciones interétnicas e interculturales, por lo tanto, una pelea por la agencia.

Resultados iniciales: categorías de análisis

En este contexto escolar es donde recuperamos algunas evidencias iniciales de la expresión de agencia de los niños migrantes indígenas sujetos del estudio que precede esta ponencia. Cuatro son las categorías de análisis, que integran los resultados: Reconfigurar el —nosotrosl para ser entre los —otrosl, *Aprendiendo en solidaridad con y por los nuestros*, *Actuar a voluntad entre el protagonismo y timidez* y, *Vivir y sobrevivir en mundos paralelos*.

En la categoría *Reconfigurar el “nosotros” para ser entre los “otros”* se da cuenta del ejercicio de las potencialidades de niños y niñas indígenas migrantes desde su conciencia de grupo para relacionarse con los suyos y los otros y organizarse y apropiarse de los nuevos territorios. Aunque la característica *-nosocéntrica* (Lenkersdorf, 2002), define a la agencia indígena, la escuela promueve actividades de trabajo colaborativo y de participación en la comunidad dónde niñas y niños indígenas actúan como agentes capaces de incorporar, compartir o transformar actividades; entablar un diálogo y compartir sus saberes que les favorece realizar las tareas solicitadas, por ejemplo, participan grupalmente, cuidando el huerto. Además, la escuela organiza eventos y ceremonias que estimulan la solidaridad ceremonial indígena como forma de participación con la comunidad.

En la categoría *Aprendiendo en solidaridad con y por los nuestros* se exponen las potencialidades que niñas y niños indígenas migrantes ponen en juego para apropiarse de los saberes, habilidades, actitudes y valores que ellos o los miembros de su comunidad, consideran importantes, necesarios o útiles para enfrentar los retos que les presenta el mundo urbano. Los factores observados que intervienen en el aprendizaje hacen referencias al proceso de negociación y conflictividad entre los estilos socioculturales de aprendizaje propios de su grupo originario de adscripción y el ambiente institucional. El equipo de formación propicia la realización de

actividades heterogéneas que pretenden ser escenarios propicios de diálogo intercultural para niñas y niños de diferentes estirpes.

Una expresión de agencia que llama la atención por ir en sentido contrario a los planteamientos institucionales —tradicionalesll de orden, es la referente a que los niños migrantes indígenas que asisten a la escuela hablan en voz alta sin tomar turno, gritan sus saberes como logros que los afianza ante los suyos y los otros como actores en el entorno urbano, salen y entran, muchas veces, del espacio del salón de clases frente a necesidades sentidas. Lo anterior, desde una perspectiva abierta, es favorecido porque la escuela ofrece un ambiente en donde se sienten seguros y no amenazados para expresarse.

En la categoría *-Actuar a voluntad entre el protagonismo y timidez*”, se incluyen las características de las niñas y los niños indígenas migrantes a la ciudad que los identifican como agentes interdependientes de su grupo cultural luchando por una autoadjudicación en el mundo urbano. El protagonismo fue el patrón emergente que presentó más recurrencia en la categoría y es cualidad del agente-sujeto (Zemelman, 2002,2010). Aunque esta cualidad parece ser común en la infancia, es contraria a los estilos de socialización temprana indígena; en el contexto institucional ellos y ellas, en distinta medida, buscan ser actores protagónicos –individualesll, especialmente los nahuas; ellos se caracterizan por el apoyo endógeno entre los de su grupo. El centro educativo no tiene como prioridad el control disciplinario, esto permite que niñas y niños indígenas migrantes busquen las cámaras y micrófonos para actuar en público. Otra forma de protagonismo es estar al frente del escenario en los festejos escolares, cuando dice la bibliografía que en la escuela tradicional los niños migrantes indígenas tienden al silencio y el aislamiento.

El protagonismo de niñas y niños como actores se expresa cuando logran vencer la timidez (especialmente las niñas) producto de su esfuerzo y la promoción institucional por la igualdad de género. Les gusta hacer bien las cosas y ser reconocidos por sus logros, aunque aparentemente se apenan al ser reconocidos por el otro. Esto los reafirma como sujetos que tienen poder para transformar y transformarse. El equipo de formación continuamente expresa actitudes verbales y corporales que fortalecen este tipo de protagonismo. La institución provee un entorno de tolerancia y aceptación donde niñas y niños expresan libremente sus reclamos, opiniones, toman decisiones, proponen. Expresan autonomía para hacer y desplazarse por los espacios, en especial en los eventos escolares, no se mantienen mucho tiempo en una misma actividad y estas conductas no son —castigadasll por las autoridades institucionales, aunque se les demanda el cumplimiento de la tarea.

Por último, en la categoría *Vivir y sobrevivir en mundos paralelos*, se incluyen las estrategias que despliegan niños y niñas para desenvolverse en mundos paralelos desde su ser migrante e indígena. Las relaciones intra, interétnicas e interculturales son analizadas en esta categoría. Estas relaciones entre niños y niñas se presentan en una gama, desde la convivencia y el respeto, pasando por un intento de

dominación hacia los otros, hasta las relaciones de dominación - resistencia y dominación - sumisión. Precisamente, la agencia se expresa en —diferencialesll³ por parte de los actores involucrados en la forma en que construyen las interacciones con su mismo grupo cultural o con los otros; la agencia no se expresa en blanco y negro. Las relaciones interculturales que implican un diálogo de saberes, haceres y poderes se ven privilegiadas en la participación de actividades artístico-culturales y lúdicas, por ejemplo, el juego y la música. Son dos actividades que les interesan a niñas y niños de todas las culturas y parecen ser un medio de comunicación interétnico. En los festejos escolares, cuando se trata de música y baile, niños y niñas indígenas toman la iniciativa y no esperan a que alguien los invite a participar. Muestran actoría y autoría porque crean movimientos. No hay distinción entre maestros y alumnos, culturas, género o edad.

En esta breve descripción de las categorías de análisis se presentaron algunos elementos que intentan mostrar la forma en que la escuela facilita ciertas expresiones de agencia de niñas y niños indígenas migrantes, pero en la vida cotidiana de la escuela también se evidenciaron situaciones que arrebataron la agencia a las y los niños indígenas pero no son el objeto de la ponencia. La expresión de agencia se da en un campo, en términos de Bourdieu (2009), cual espacio de contradicciones y negociaciones de diversos actores que juegan roles y posicionamientos diversos en el campo, en el escenario de juego. Dar cuenta de estos procesos de construcción de los niños migrantes indígenas como actores y autores de su existencia en un ambiente de por sí multicultural y de por sí, pretendidamente intercultural, no es asunto sencillo, implica rigor y trabajo de filigrana.

Algunas conclusiones

Aunque los resultados que ahora se presentan pertenecen a un primer nivel de análisis, esbozamos algunas reflexiones a manera de conclusión, desde nuestro supuesto epistémico de abordar a la infancia indígena migrante como sujetos capaces de expresión de diferenciales de agencia. En ese esfuerzo de diálogo entre las demandas de sus grupos de origen, la apuesta institucional y la ciudad y sus ritmos, los niños, creativamente crean espacios incluyentes.

La niñez indígena migrante a la ciudad tiene derecho a recibir una educación intercultural y bilingüe de calidad, derecho que debiera compartir, en la práctica, con el conjunto de la infancia de este país. Por eso, las fronteras entre la educación indígena y la general deben irse borrando, pues muchos de los esfuerzos gubernamentales para atender a esta población terminan siendo escenarios de discriminación y de confinación, más que de equidad. Lo cual no implica que se limiten los esfuerzos para poner en marcha una propuesta educativa culturalmente pertinente.

Es urgente apostarle a la transformación de la educación desde abajo, desde el aula, desde la escuela, desde los destinatarios vistos como actores con voz propia. Los esfuerzos por una educación intercultural y bilingüe es tarea del conjunto de los actores escolares, todos sujetos de aprendizaje en el diálogo de saberes y haceres. Una escuela que tenga como apuesta la inclusión y la interculturalidad tiene como evidencia de su pertinencia el que logre el desarrollo de la capacidad de agencia de sus destinatarios.

Como se evidencia en esta ponencia, no es necesaria la implementación de modelos de educación intercultural pre establecidos. La —experiencia en construcciónll descrita, con apenas tres ciclos escolares en curso, parece estar promoviendo una educación interculturalmente pertinente que abre una brecha con escuelas de educación básica que pretenden la homogenización para que los niños migrantes logren —adaptarsell a la cultura dominante y hegemónica de la ciudad. Parece que se resignifican los conceptos de calidad educativa enfatizando el aprecio y respeto de niños y niñas por su riqueza cultural, en ese esfuerzo de reconocer, respetar, valorar y hacer junto con los otros.

El caso de la institución de referencia, como muchos otros esfuerzos de la sociedad civil, se inserta en el ámbito de los proyectos alternativos frente a los esfuerzos erráticos y limitados del Estado, no sólo en lo que a educación se refiere, sino también en torno a ofrecer oportunidades para la conformación de ciudadanía desde el respeto a sus particularidades pero en el reconocimiento de que niñas y niños indígenas migrantes son sujetos de derechos.

No se puede afirmar que las niñas y niños indígenas migrantes a la ciudad participantes de este estudio vivan la interculturalidad solamente como relaciones conflictivas de dominación-sumisión pues la agencia se vio expresada en la resistencia que tienen ante la dominación de otros y en la capacidad de compartir, respetar y valorar sus saberes, haceres y poderes culturales.

Bibliografía

- Battaglia Velázquez, Giovanna. (2013). Contexto Socio-historico del Centro de Desarrollo Indígena Loyola. León, Guanajuato, México.
- Bertely, María, Dietz, Gunther, & Días, Ma Guadalupe. (2013). Introducción en María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (Coords.), Multiculturalismo y Educación 2002-2011 Estado del Conocimiento (Vol. 12, pp. V-XVIII). México: ANUIES/COMIE.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trans. S. X. editores Ed. 1a. ed.). México: Siglo XXI editores.

- CDI. (2014). Programa Especial para los Pueblos Indígenas 2014-2018, *DOF*, 30 de abril de 2014.
- Corsaro, William. (2011). *The Sociology of the childhood*. USA: SAGE Publications, Inc.
- De Sousa, Boaventura. (2012). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Garandilla Salgado Ed. tercera reimpresión, 1a. ed.). México: Siglo XXI/CLACSO.
- Feltes, Joan Marie. (2012). Cultura e identidad con educación ambiental. Recuperado 3 de abril, 2013, de http://clase.org.mx/2012/?page_id=3321
- Fernández, Tabaré. (2003). Tres Estudios sobre Determinantes Sociales del Rendimiento Escolar. *Colección Cuadernos de Investigación*, 3, 63.
- Geertz, Clifford. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gelover, Zulema, & Abrantes, Pedro. (2013). Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales en *María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (Coords.), Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (1a. ed., Vol. 12, pp. 217-252). México: ANUIES/COMIE.
- Giddens, Anthony. (2006). *La constitución de las sociedades: Base para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez, E. N. (2012). El diálogo como vehículo de agencia. In ITESO (Ed.), *El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad*. Acosta, Raúl (coord) (pp. 413). Guadalajara: ITESO
- Hecht, Ana Carolina, Szulc, Andrea , Verón, Lorena, Varela, Melina, Tangredi, Ignacio, Leavy, Pia , . . . Enriz, Noelia. (2009). *Niñez y etnografía. Debates contemporáneos*. Conferencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur. 29 de septiembre – 2 de octubre de 2009, Buenos Aires.
- INEE. (2007). *La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables. Informe anual 2007* (pp. 134).
- INEE. (2014). Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa. de <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/consulta-previa-libre-a-pueblos-indigenas>
- Lenkersdorf, C. (2002). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Reencuentro*, 33, 66-74.
- Marrufo, Luis. (2012). El diálogo como opción frente al uno mismo, el otro y lo otro en el proyecto de ser como humano. En ITESO (Ed.), *El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad*. Acosta, Raúl (coord). (1a. ed., pp. 413). Guadalajara: ITESO.
- Mayall, Berry. (2002). *Towards A Sociology For Childhood* (1a. ed.). Buckingham: Mc Graw Hill education.
- Merriam, Sharan B. . (2002). *Qualitative Research in Practice*. Jossey-Bass: J.
- Muñoz-Izquierdo, Carlos (1995), La equidad en la Educación, en Centro de estudios Educativos (Ed.), *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, pp. 122-128.

- Muñoz-Izquierdo, Carlos. (2009). Marco Referencial: Atributos de la Educación de Calidad. En U. Iberoamericana (Ed.), *¿Cómo Puede la Educación Contribuir a la Movilidad social?* (pp. 23-31). México.
- Nenemi, Escuela Primaria Intercultural. (2012, Julio 19). Carpeta pedagógica: Proyecto escolar.
- Rodríguez, Christian. (2013). Primera asamblea equipo educación Nenemi 2013-2014 (Subdirección, Trans.) *Asambleas internas* (pp. 6). León: Escuela Primaria Intercultural Nenemi.
- Schmelkes, Silvia. (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, Silvia. (2007). Factores asociados con el aprendizaje en educación básica: apuntes sobre el caso de la población indígena. En P. Miranda, López y Mota (Coords) (Ed.), *Mejora de la Calidad Educativa en México. Posiciones y Propuestas* (1a. ed., pp. 95-118). México: COMIE.
- Schmelkes, Silvia. (2013). *Curso sobre Calidad de la Educación UIA* Ciudad de México.
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018, *DOF, 13 de diciembre de 2013*.
- Touraine, A. (2005). *Un Nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). La Investigación cualitativa *En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento* (E. Anthropos Ed. 1a. ed.). México: Barcelona : Anthropos ; México : El Colegio de México ; Escuela Superior de Michoacán ; Universidad Veracruzana.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, 9(27)*, 1-9. .

Notas al pie:

¹ Las autoras refrendan su compromiso con la equidad de género, pero con el fin de favorecer la fluidez de la lectura, se utilizan formas masculinas y genéricas del lenguaje.

² Tres mujeres (2 Hnahnú, 1 Nahua) y un hombre P'urhepecha.

³ Término acuñado por Gómez-Gómez.



