



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**Representaciones Sociales sobre Educación Media Superior en
Xochiatipan, Hidalgo**

**Para obtener el título de
Maestra en Ciencias de la Educación**

PRESENTA

Lic. Claudia Lissette Santos Gea

Directora:

Dra. Lydia Raesfeld

Comité tutorial

**Dra. Rosa Elena Durán González
Dra. Graciela Amira Medécigo Shej**

Pachuca de Soto, Hgo., México., 14 de junio 2024



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
School of Social Sciences and Humanities
 Área Académica de Ciencias de la Educación
Department of Education Sciences
 Maestría en Ciencias de la Educación
Master's Degree in Education Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/162/2024

Asunto: **Autorización de Impresión**

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.
P R E S E N T E

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado "**Representaciones Sociales sobre Educación Media Superior en Xochilatipan, Hidalgo**", realizado por la sustentante **Claudia Lissette Santos Gea** con número de cuenta **120037** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Reciba saludos cordiales.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
 Pachuca de Soto, Hidalgo, 14 de junio de 2024

MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
 Directora del ICSHu

DRA. LYDIA JOSEFA RAESFELD
 Director de Tesis

DRA. GRACIELA AMIRA MEDÉCIGO SHEJ
 Asesor Metodológico

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ
 Lector

DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ
 Suplente

C.c.p.: Archivo
 MGVb*VCH*

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia
 San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo,
 México: C.P. 42084
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4217
 mseeduc@uaeh.edu.mx



AGRADECIMIENTOS

A quien ha estado siempre a mi lado y me ha mostrado todos los caminos, incluso el de la educación:

Gracias, mamá.

A quien creyó en mí, incluso cuando yo misma dudaba:

Gracias, Victor Javier.

A los que me alentaron cuando quería renunciar:

Gracias, Cindy. Gracias, Vivi. Gracias, Luz. Gracias, Mary. Gracias, Salvador.

A quien confió en mí, me acompañó en el proceso, me orientó y hoy me inspira:

Gracias, Dra. Lydia Raesfeld.

A quien, el amor a su comunidad, a sus costumbres y tradiciones, hizo posible esta investigación:

Gracias, Maestro Marcelino

A mi alma mater, por seguir ayudándome a forjar mis sueños:

Gracias, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

A quien me otorgó la beca para llevar a cabo esta investigación:

Gracias, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

ÍNDICE

CAPÍTULO I:	4
1.1 CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIAL Y EDUCATIVO	4
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	10
Pregunta general	10
Preguntas específicas	10
1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
1.5 JUSTIFICACIÓN	12
CAPÍTULO II: EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	14
2.1 ANTECEDENTES E INFLUENCIAS TEÓRICAS	14
2.2 REPRESENTACIONES SOCIALES: RELACIÓN INDIVIDUO Y SOCIEDAD	20
2.3 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA INVESTIGACIÓN EN AMÉRICA LATINA	24
2.4 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU APLICACIÓN EN LAS INVESTIGACIONES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	26
CAPÍTULO III: INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO	29
3.1 PRIMERAS IDEAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD	29
3.2 HISTORIA Y DEFINICIÓN DE INTERCULTURALIDAD	32
3.3 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO	38
3.4 POLÍTICAS EN MÉXICO REDACTADAS A FAVOR DE LA INTERCULTURALIDAD	42
CAPÍTULO IV.- LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO	45
4.1 LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	45
4.2 LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS	49
4.3 EQUIDAD EDUCATIVA PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS	52
4.4 REZAGO EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUAS INDÍGENAS	59
CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO	61
5.1 ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO	61
5.2 DISEÑO Y OPERACIONALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	64
5.3 PILOTAJE	65

<i>CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS</i>	69
6.1 INFORMACIÓN GENERAL	69
6.1.1 La metodología de las representaciones sociales.....	70
6.2 RESULTADOS DEL EJERCICIO DE ASOCIACIÓN DE PALABRAS	72
6.2.1. Particularidades del Ejercicio de asociación de palabras	73
Análisis de los Resultados.....	74
Interpretación de los Resultados.....	74
6.3 RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	78
6.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	104
<i>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES</i>	107
7.1 CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS	107
7.2 CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA INTERCULTURALIDAD	108
7.3 CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS EXPECTATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LOS ESTUDIANTES DE LA TELESECUNDARIA 371	110
7.4 CONCLUSIÓN GENERAL	111
<i>ANEXO 1</i>	113
<i>ANEXO 2</i>	117
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	120

RESUMEN

En esta investigación se realizó un análisis basado en la teoría de las Representaciones Sociales de la comunidad educativa de la Telesecundaria 371, ubicada en Tlaltecatla, municipio de Xochiatipan en el estado de Hidalgo, respecto a los obstáculos y desafíos que enfrentan los alumnos para acceder al nivel medio superior.

Para alcanzar este objetivo, se adoptó un enfoque crítico-social y cualitativo, con la finalidad de que los resultados obtenidos no se limiten a la teoría, sino que sirvan de base para acciones prácticas.

La investigación comenzó con una revisión documental exhaustiva, seguida de visitas al entorno educativo de la comunidad. Durante estas visitas, se llevaron a cabo entrevistas y se convivió con los miembros de la comunidad educativa, lo que permitió obtener una comprensión profunda e identificar problemas.

A partir de los hallazgos, se logró reconocer algunos puntos clave donde se pueden implementar mejoras para facilitar el acceso a la educación media superior. Entre estas mejoras se destaca la necesidad de apoyo económico, así como la creación de instituciones y programas educativos que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes y sus familias. La investigación concluye que, aunque existen desafíos significativos, también hay un fuerte deseo y compromiso por parte de la comunidad educativa para superar estos obstáculos y mejorar las oportunidades educativas para todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *representaciones sociales, educación media superior, comunidad educativa, expectativas.*

CAPÍTULO I:

1.1 CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIAL Y EDUCATIVO

La región Huasteca de México se encuentra ubicada en el centro del país, abarcando 8 municipios del estado de Hidalgo, 19 de San Luis Potosí, 11 de Tamaulipas y 44 de Veracruz respectivamente (Gutiérrez, 1999).

La presente investigación se llevó a cabo en la Huasteca Hidalguense, la cual comprende los municipios de Atlapexco, Huautla, Huazalingo, Huejutla de Reyes, Jaltocán, San Felipe Orizatlán, Xochiatipan y Yahualica, estos forman parte de la franja costera del golfo de México, manteniendo límites con la sierra madre oriental (Rivero, 1997) con un total de 271,981 habitantes, de los cuales seis de cada diez habla náhuatl mientras que el 80% es bilingüe, siendo 140,324 mujeres y 131,657 son hombres. (INEGI, 2020). El municipio de Huejutla concentra el 37% de esta población, municipio también en donde se encuentran las instituciones políticas y administrativas del gobierno local, estatal y federal, así como, las instancias de organización política y social, lo anterior, por tener un mayor grado de urbanización, así como demanda y obtención de servicios (INEGI, 2020).

Xochiatipan es un municipio situado en la región de la Huasteca Hidalguense, a pesar de su belleza natural y cultural, enfrenta serios desafíos en términos de desarrollo socioeconómico. El Náhuatl es su lengua indígena principal, y según datos del INEGI al año 2020 tenían una población de 18,260 habitantes, de los cuales 8,843 son hombres y 9,417 son mujeres (INEGI, 2020). La población de más de 3 años que habla lengua indígena es de 15,808 siendo 3,252 personas que hablan solo la lengua indígena y 12,309 además de la lengua indígena también hablan español. (INEGI, 2020). Colinda al norte con los municipios de Yahualica, Atlapexco y Huautla; al este con el estado de Veracruz-Llave y el municipio de Yahualica,

En cuanto a educación, los datos del censo de población y vivienda del INEGI muestran que al año 2020 el porcentaje de población de 15 años o más que es analfabeta es del 24.80%, el porcentaje de población de entre 3 a 14 años que no asiste a la escuela es del 7.31%; la población sin primaria completa de 15 años o más es del 37.2% y el porcentaje de la población de 15 a 17

años que no asiste a la escuela es del 27.86%. En el municipio existen 2 escuelas de educación inicial, 34 de educación preescolar, 32 de educación primaria, 12 de educación secundaria y 5 de educación media superior.

El índice de rezago educativo estimado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social es del 85.1% en esta entidad, sumando un total de 3,542 hombres y enfatizándose aún más en las mujeres con un total de 4,457. (CONEVAL, 2020)

El catálogo de pueblos y comunidades indígenas del Estado de Hidalgo muestra 34 pueblos que conforman el municipio de Xochiatipan, estos son:

1.- ACANOA	13.- IXTACZOQUICO	25.-SANTIAGO II
2.- ACATIPA	14.- IXTACUATITLA	26.-TECOPIA
3.- ACOMUL	15.-NANAYATLA	27.-TENEXHUEYAC
4.- AHUATITLA	16.- NUEVO ACATEPEC	28.-TEXOLOC
5.- AMOLO	17.- NUEVO COYOLAR	29.-TLALTECATLA
6.- ATLAJCO	18.-HOHUATIPA	30.-XILICO
7.- ATLALCO	19.- PACHIQUITLA	31.-XOCHIATIPAN
8.- CHIAPA	20.-PESMAYO	32.- XOCHITITLA
9.- COCOTLA	21.-POCANTLA	33.- XOCOTITLA
10.- CRUZHICA	22.-POHUATITLA	34.- ZACATLÁN
11.- EL ZAPOTE	23.-SAN MIGUEL	
12.- HUEYAJTETL	24.- SANTIAGO I	

Fuente: Catálogo de pueblos y comunidades indígenas del Estado de Hidalgo, 2019.

Pohuatitla, Xochiatipan, Pachiquitla y Texoloc son los pueblos con más habitantes.

Los datos anteriores corresponden a la totalidad del municipio de Xochiatipan, a partir de este punto se hablará específicamente del objeto de estudio de esta investigación, el municipio de Tlaltecacatla.



Tlaltecacatla es una comunidad indígena con 800 habitantes y tiene como lengua materna el náhuatl. Se encuentra en una depresión al Noreste de Xochiatipan, Hgo., del cual lo separan aproximadamente unos 7 kilómetros, teniendo como límites las siguientes localidades: al norte con Santiago I, al oeste se encuentra Cruzhica, al Este con Amolo y al sur con Pocantla.

El censo de población hecho por el INEGI en el año 2020 hace evidente la disminución de alumnos que asisten a nivel primaria y secundaria con respecto a los que asisten a nivel medio superior y superior. Según los datos, por cada 93 estudiantes indígenas que terminan la secundaria, solo 59 llegan a nivel medio superior.

En Tlaltecacatla se encuentra la Casa del Niño Indígena Quetzalcóatl que es un espacio que el gobierno federal por medio del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) rehabilitó en el año 2018, y que actualmente funciona como albergue para los niños y niñas de las comunidades indígenas cercanas (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas, 2018).

Al platicar con las personas originarias del lugar, comentan que la Casa del Niño Indígena les ofrece los servicios de comedor comunitario y estancia para los estudiantes que se transportan desde comunidades alejadas y que asisten a las escuelas de esta comunidad, además, de organizar actividades culturales para la comunidad en general.

En la comunidad existe la posibilidad de estudiar los tres niveles de educación básica establecidos en la Ley General de Educación de México: una escuela pre-escolar indígena llamada Ignacio Zaragoza; también al borde de la carretera se encuentra la Escuela Primaria Niño Campesino y en la colonia La Ceiba está la Telesecundaria No. 371.

En el caso de la educación media superior, nivel académico en el se centró el interés de este estudio, existen en el municipio de Xochiatipan 5 bachilleratos entre los cuales se encuentran: 1 Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH), 2 Planteles de educación a distancia y 2 Telebachilleratos comunitarios (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2020).

El Colegio de Bachilleres y un telebachillerato se encuentran en la cabecera municipal a aproximadamente una hora de distancia caminando, este segundo, solo cuenta con turno vespertino; un Centro de educación media superior a distancia se encuentran en el municipio de Ixtaczoquico, el cual se encuentra a dos horas de distancia caminando de Tlaltecátla; el segundo centro de educación a distancia está ubicado en Acanoa y caminando es un aproximado de 4 horas; un telebachillerato comunitario se encuentra en Pachiquitla al cual son 2 horas de camino. Se menciona que la opción es caminar pues por el nivel económico que tienen los pobladores es el medio por el que prefieren trasladarse hacia las escuelas, el gasto diario de transporte público les representa a las familias un gasto enorme y difícil de costear.

Según datos obtenidos del informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2024, el número de habitantes en edad de entre 14 y 19 años es de 5,296, y, si tomamos en cuenta el dato obtenido de los directivos de los bachilleratos, el total de alumnos que se reciben cada año sumando Acanoa, Ixtaczoquico y Xochiatipan da un total de 691 alumnos, es evidente una insuficiencia en la oferta educativa, ya que la capacidad de estos bachilleratos es significativamente menor en comparación con la demanda potencial de estudiantes en esa franja de edad.

Es por lo anteriormente descrito que, se tuvo el supuesto de que es importante analizar los obstáculos y desafíos que enfrentan los jóvenes para acceder al nivel medio superior. Motivo por el cual, se eligió la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, ya que, este

autor se ha centrado en explorar la variación y la diversidad existente en el conocimiento social de las sociedades modernas, comenzando por la distribución desigual del poder y una generación de representaciones heterogéneas (Alvarado, 2008). Y lo que interesó, para este estudio, fue analizar las representaciones sociales de la comunidad educativa de la Telesecundaria 371 con respecto a los obstáculos y desafíos que enfrentan para acceder a la educación media superior priorizando el sentido común de los alumnos involucrados, así como, sus interpretaciones, significaciones, actitudes, creencias y experiencias, aproximándonos a su realidad social, económica y cultural.

La escuela Telsecundaria 371 fue inaugurada el 23 de Octubre de 1986 y se encuentra ubicada en Tlaltecátla, Xochiatipan, Hidalgo, a pie de la carretera La Ceiba S/N, es de sostenimiento público, cuenta sólo con el turno matutino en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de cursar los tres grados académicos, divididos en tres grupos (A,B,C) conformados por aproximadamente 25 alumnos cada uno de ellos. Esta institución educativa alberga alumnos provenientes de alrededor de 11 comunidades del municipio de Xochiatipan, principalmente de Tlaltecátla, Cruzhica, Acanoa, Tenexhueyac y Pohuatitla, teniendo un total actualmente de 220 alumnos. El transporte disponible para el alumnado es rural mixto y transita por caminos de terracería que varían entre 1 Km. y hasta los 30 Km. de distancia de la telesecundaria.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El acceso y permanencia a la educación media superior en las regiones indígenas de México es un problema que ha persistido durante mucho tiempo. Tanto el gobierno como las organizaciones civiles se han esforzado por reducir la brecha, mientras que en México un joven hablante de alguna lengua indígena, alcanza solamente 6.6 años de escolaridad, la educación de un joven NO indígena es de 9.4 años. (INPI, 2023). Es evidente que el acceso a la educación sigue siendo limitado para los jóvenes indígenas, lo que a su vez se refleja en su desarrollo personal, social y económico.

En el último sexenio se han implementado políticas y programas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas, sin embargo, sigue existiendo una gran diferencia entre la población indígena y no indígena en cuanto a acceso y permanencia en la educación media superior. Los datos señalan que para el año 2020, 4 de cada 10 hablantes de lengua indígena presentaban rezago educativo (CONEVAL, 2022). Además es importante tomar en cuenta que los factores culturales, geográficos y socioeconómicos, así como la falta de recursos educativos y capacitación docente, influyen en limitación del acceso a la educación media superior en las regiones indígenas, un ejemplo claro de ello es su lengua, la cual les da un sentido de comunidad y pertenencia por lo que es necesario que los servicios de educación que se proveen a los pueblos indígenas sean adecuados cultural y lingüísticamente, donde también su lengua sea ejercida, es decir, implementar una educación intercultural y bilingüe (FPCI, 2010).

En este contexto, surgió la inquietud del equipo de investigación por realizar una investigación que permita identificar las causas y consecuencias del problema de acceso a la educación media superior específicamente en Xochiatipan, Hidalgo, para, en un futuro, proponer estrategias y soluciones que permitan garantizar la igualdad de oportunidades educativas para los jóvenes indígenas, desde sus perspectivas.

Se eligió la teoría de las representaciones sociales, ya que, ella nos ayudará a comprender las necesidades, expectativas, barreras, obstáculos y desafíos que tienen los integrantes de la comunidad educativa de la telesecundaria 371 sobre educación media superior.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el nivel medio superior de la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo?

Preguntas específicas

1.- ¿Qué valor educativo le da la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo, a la educación media superior?

2.- ¿Cuáles son las expectativas que tiene la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo sobre educación media superior?

3.- ¿Qué opinión tiene la comunidad educativa de la telesecundaria 371 sobre el acceso educativo en sus comunidades?

1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar las representaciones sociales de la comunidad educativa de la telesecundaria 371 con respecto a los obstáculos y desafíos que enfrentan para acceder al nivel medio superior.

Objetivos específicos

- 1.- Examinar el valor educativo que le da la comunidad educativa de la telesecundaria 371 a la educación media superior.
- 2.- Identificar las expectativas que tiene la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo, sobre educación media superior .
- 3.- Interpretar la opinión de los alumnos de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo sobre el acceso educativo en su comunidad.

1.5 JUSTIFICACIÓN

El acceso a la educación es un derecho humano fundamental, sin embargo, en muchas comunidades indígenas de México, aún existen desafíos para acceder a la educación media superior como las largas y complicadas distancias a los centros de educación, el contenido inadecuado de los textos, la malnutrición de niñas y niños, la violencia de género, (particularmente sobre las niñas), el embarazo durante la adolescencia y la falta de participación de la comunidad indígena en el diseño de políticas educativas (SOWIP III, 2017), por mencionar algunas de ellas.

Por ello, fue importante tener acercamiento a la comunidad y, tomando como base, la teoría de las representaciones sociales sondear las expectativas, imagen e ideas, que tiene sobre educación media superior la comunidad educativa de la Telesecundaria 371, ubicada en Xochiatipan, Hidalgo, para poder identificar qué desafíos, además de los ya mencionados, enfrentan los jóvenes indígenas para acceder a este nivel educativo, además de las expectativas que han creado durante su vida con respecto a ello.

Según datos de las Secretaría de Educación Pública en el municipio de Xochiatipan existen 5 bachilleratos, los cuales se encuentran alejados de Tlaltecacatla, hecho que, de primera impresión, podríamos decir que dificulta el acceso a este nivel educativo a los jóvenes de la comunidad. Lo que se pretende realizar es un análisis cualitativo, desde dentro de la comunidad y con la comunidad educativa, para saber lo que los jóvenes esperan y enfrentan.

El artículo 3ro. Constitucional, a partir del 9 de febrero de 2012, se reformó dando la obligatoriedad a la Educación Media Superior, ya que se identificó que la deserción escolar avanza a la par del avance de los grados académicos, la pobreza, el desempleo, la baja escolaridad de los padres, la marginación, el embarazo a temprana edad, la desintegración familiar, así como, las bajas expectativas que las familias tienen en la educación son identificados como factores del contexto familiar que pueden desencadenar el rezago educativo (Muñoz, 2009), para este estudio fue importante analizar cuáles de ellas existen en la comunidad educativa.

Es tarea del Estado “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral que tenga como eje principal el interés de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” además de “Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del sistema educativo nacional” (Programa Sectorial de Educación 2020-2024). El gobierno federal actual ha criticado duramente lo hecho hasta el momento por gobiernos anteriores, pues considera prioritario impulsar medidas que favorezcan el acceso y permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas.

Fue así que, tomando en cuenta tanto las modificaciones en la constitución como los programas sectoriales actuales, se espera que la presente investigación permita aportar datos y nuevos conocimientos para generar estrategias para que los jóvenes de Xochiatipan, Hidalgo puedan tener mejores oportunidades de acceso y culminación del nivel medio superior, y que este pueda extenderse a otras comunidades indígenas, lo que puede mejorar sus oportunidades de vida y de desarrollo personal.

El presente estudio centra su investigación dentro de las líneas de generación y aplicación del conocimiento que comprende el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) tomando como principal línea de investigación la de Estudios Sociales y Culturales en Educación, ya que, constituye un espacio de desarrollo y de la teoría social vinculada con la educación y el abordaje de procesos sociales, culturales y económicos para discutir la problemática educativa, desde una perspectiva de desarrollo, bienestar y sustentabilidad (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2020). Considerando desde la anterior definición esta línea de estudio es la idónea, pues, se estudian sujetos sociales pertenecientes a una comunidad indígena, el motivo principal de hacer este acercamiento fue identificar si existe, o no, una necesidad para ellos.

CAPÍTULO II: EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

2.1 ANTECEDENTES E INFLUENCIAS TEÓRICAS

El presente trabajo basa su estudio desde el enfoque de las representaciones sociales, concepto tomado de Moscovici quien las exploró desde el psicoanálisis en Francia y que en su tesis “El psicoanálisis, su imagen y público”, explica la causa del abandono del término y estudio de las representaciones sociales dando un bosquejo general del por qué y desde cuándo. (Moscovici, 1961)

Nos habla sobre las representaciones sociales como entidades casi tangibles, las cuales se cruzan, circulan y se cristalizan a través de una palabra, un gesto, un encuentro. Y que, aunque la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no, pero que se pueden captar en el cruce de conceptos sociológicos y psicológicos. En este mismo texto retoma las ideas de Durkheim pues para él las representaciones sociales constituían una clase muy general de fenómenos psíquicos y sociales que comprendían lo que designamos como ciencia, ideología, mito, etc.

Sostiene que las representaciones sociales constituyen una organización psicológica, una forma de conocimiento particular de nuestra sociedad e irreductible a cualquier cosa. Maneja conceptos como el de opinión y el de imagen, definiéndolas como construcciones combinatorias análogas a las experiencias visuales, sensaciones mentales, impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro y que su función principal es seleccionar lo que viene del interior pero sobre todo del exterior, desempeñando el papel de una pantalla selectiva que sirve para recibir nuevos mensajes, y a menudo dirigen la percepción y la interpretación de estos entre los mensajes que no son completamente ignorados, rechazados y reprimidos.

Moscovici dice que, cuando hablamos de representaciones sociales, siempre estamos en la línea media entre el universo exterior, el universo interior y el universo del individuo, que objeto y el sujeto no son heterogéneos en su campo común y que no reconocer el poder creador de los objetos, de acontecimientos, de nuestra actitud representativa equivale a creer que no hay

relación entre nuestro repositorio de imágenes y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes. (Moscovici, 1979)

Moscovici y Herzlich nos explican el concepto de representación y el sentido que toma dándonos primero las pautas para saber el cómo inició el término, mencionando por ende nuevamente a Durkheim y su concepto sobre representación colectiva, pues precisamente en él se puede encontrar el origen teórico del concepto. (Moscovici, Herzlich, 1975)

Además, explican el origen y la aplicación tardía de este concepto en investigaciones de psicología social, pues se creía que solo lo observable era sujeto de medición y justo, el término de representación social, refuta lo anterior diciendo que la actitud y la opinión, tienen validez y que son un proceso de construcción de lo real y actúan simultáneamente sobre el estímulo y la respuesta.

La representación social plantea de manera diferente el problema de los vínculos entre el campo sociológico y el psicológico y, estos teóricos, consideran que implica en principio una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto, efectuándose a un nivel concreto, frecuentemente metafórico y organizado alrededor de una significación central. Sería la construcción mental de un objeto concebido como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria ella misma de su inserción en el campo social. Suelen tratarse igual el concepto de imagen y el de representación social. (Herzlich, 1975)

Para Moscovici existen diversos universos de opiniones de acuerdo con las clases, culturas o grupos y cada universo tiene tres dimensiones:

- a) **La información:** Es el conjunto organizado de conocimientos de un grupo acerca de un objeto, hecho o fenómeno social. Son ideas estereotipadas o difundidas sin soporte explícito. (Mora, 2002)
- b) **La actitud:** Es la toma de posición favorable o desfavorable respecto al objeto de representación. Se deduce que es la más frecuente de las dimensiones y la primera en aparecer. (Moscovici, 1979)

- c) **El campo de representación:** se refiere a la forma en que se organizan jerárquicamente los elementos de una representación donde “la ideología de los grupos determina la composición y la organización de los elementos” (González, 2001)

“Toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, 1986) por lo cual existen dos entidades que forman parte de ella, que serían el objeto y el sujeto y a esto se le añade el contexto. El objeto puede ser humano, social, ideal o material.

Las Representaciones Sociales no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1986) y además son expresadas por un sector social particular. No hay Representaciones Sociales sobre una sociedad ni universales sino, contrariamente, sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan éste; sustituyen lo material y lo representa en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado que guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo. (Piña, 2004)

Jodelet (1986) define las representaciones sociales y, especialmente, la objetivación y el anclaje demostrando que la representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros, y sostiene que las representaciones sociales se pueden presentar en diferentes formas, una de ellas, son por ejemplo, las imágenes las cuales guardan un sinnúmero de significados que nos permiten interpretar lo que sucede presentándose en un punto donde se pueden conjugar lo psicológico y lo social, constituyendo así una forma de conocimiento obteniendo resultados que contribuyan a esclarecer fenómenos representativos.

La definición que da Jodelet sobre las representaciones sociales es la siguiente:

“El concepto de representaciones social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que, tales presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.” y además hace hincapié en que toda representación social es representación de algo o de alguien, se establece una relación.

Además Jodelet refiere la existencia de tres elementos fundamentales en las representaciones sociales:

1.- Información: el contenido de la representación está constituido por nociones y conocimientos referentes a un objeto social, los cuales provienen de diferentes fuentes o sistemas simbólicos. Estos pueden ser sistemas ideológicos y culturales, la experiencia, las representaciones sociales previas a los sujetos, a los afectos y a las condiciones sociales, económicas e históricas, además de los hechos actuales, como bases de los contenidos de las representaciones sociales que son construidas por los grupos. (Jodelet, 1989)

2.- Objeto: Las representaciones sociales siempre van dirigidas hacia algo, son una vertebración de significados y teorías del sentido común con relación a una situación, un hecho, un personaje, un concepto, etc. (Jodelet, 1989)

3.- Sujeto: La representación social es siempre de un sujeto que percibe el objeto social y elabora sobre el mismo los contenidos. Las representaciones sociales siempre serán compartidas por un grupo social de referencia. (Jodelet, 1989)

Otro investigador clave en el estudio de las representaciones sociales es Abric quien tomando en cuenta las investigaciones realizadas por Moscovici en 1961 retoma las nociones de que el estudio del pensamiento “ingenuo”, del “sentido común” se torna esencial. La identificación de la “visión del mundo” que los individuos o grupos llevan en si y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales. (Abric, 1994)

Abric define las representaciones sociales como conjuntos sociocognitivos, organizados de forma específica, y regidos por reglas propias de funcionamiento, pero ve necesario que la organización interna de la representación sea conocida.

Confirma que el estímulo y la respuesta no se pueden disociar, pues forman un conjunto, es decir, la relación objeto-sujeto determina al objeto, sino que toda realidad es representada y apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en sus sistemas de valores que depende de su historia y su contexto social ideológico. (Abric, 1994)

Lo anterior no deja de lado las percepciones del sujeto, el significado real del objeto y el sistema de normas y actitudes del sujeto, por lo cual se podría decir que Abric ve en las representaciones sociales un producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica. (Abric, 1987). Lo cual quiere decir que la representación tiene significado, es una realidad que rige, incluso, las relaciones de los individuos, dándonos a saber que las representaciones no son solo cognitivas sino también sociales, lo cual llevaría a estudiar las representaciones sociales desde dos componentes:

1.- *Componente cognitivo- textura psicológica*

2.- *Componente social- los procesos cognitivos están determinados por condiciones sociales en que se transmite o elabora una representación.*

Lo cual quiere decir, que las representaciones son construcciones sociocognitivas, integrando tanto lo racional como lo irracional.

Abric define cuatro funciones de las representaciones sociales:

1.- Funciones de saber: el saber práctico de sentido común, permite al sujeto adquirir, integrar, asimilar, comprender en coherencia con su funcionamiento cognitivo y valores, permitiendo así, el intercambio de conocimiento y la difusión de saber ingenuo.

2.- Funciones identitarias: permiten elaborar una identidad tanto social como individual compatible con los valores y sistemas de normas.

3.- Funciones de orientación: esto quiere decir que determinan el comportamiento y produce anticipaciones y expectativas, lo cual quiere decir que muchas veces la conclusión ya está determinada por lo que se creía que sucedería.

4.- Funciones justificadoras: Las representaciones intervienen antes de la acción, pero también después de la acción, teniendo por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos. (Abric, 1994)

Lo anterior demuestra que las representaciones sociales son fundamentales en la comprensión de la dinámica social, pues es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales, así como, de los individuos con su entorno.

Para Abric, el análisis de las representaciones y la comprensión de su funcionamiento necesitan la identificación de su contenido y de su estructura. La organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados, sino, además, toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación. (Abric, 1994), para lo cual toma en cuenta la percepción social.

2.2 REPRESENTACIONES SOCIALES: RELACIÓN INDIVIDUO Y SOCIEDAD

La teoría de la representación social, iniciada por Serge Morcovici, aborda de manera imperativa la conexión entre los campos psicológico y sociológico. Los teóricos que la estudian sostienen que se considera la construcción mental de un objeto inseparable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria a su inserción en el ámbito social. Frecuentemente son equivalentes los conceptos de imagen y representación social (Herzlich, 1975).

Denise Jodelet explica que antes de que Moscovici la retomara, el sujeto había perdido validez como campo de investigación, señalando corrientes filosóficas que negaban el pensamiento como algo propio de un sujeto personal y que este fuera responsable. En la actualidad, nuevas investigaciones han revalorizado al sujeto como individuo activo y pensante, dando lugar a teorías como la de Touraine, quien considera importantes las transformaciones afectadas por la globalización. Es prioritario destacar la importancia del paradigma subjetivista, ya que, considera nociones como la experiencia vivida y la objetivación en forma de evidencia cotidiana, así como la interiorización de normas y valores sociales de los individuos.

Los modelos de interiorización, como el habitus de Bourdieu, el psicoanálisis y las conceptualizaciones sociales de la relación con el otro, internalizan al otro en el sujeto. La intervención en las representaciones sociales puede contribuir al cambio en la subjetividad. Jodelet comenta que las representaciones sociales se refieren a tres esferas de pertenencia: subjetividad, intersubjetividad y trans-subjetividad (Jodelet, 2008).

En la actualidad, diversos investigadores en México han retomado la teoría de las Representaciones Sociales para aplicarla en educación, como Piña Osorio, quien realizó investigaciones utilizando esta teoría. (Piña, 2004) Se distingue entre el conocimiento científico y el conocimiento del sentido común, argumentando que el sentido común es un objeto de estudio interesante en contextos educativos, así como, destaca la importancia de reconocer que las instancias educativas son lugares donde conviven individuos con diversas creencias y valores. Es importante reconocer a las Representaciones Sociales como un conjunto de ideas,

saberes y conocimientos que permiten a las personas comprender e interpretar su realidad inmediata.

Las representaciones sociales se entretajan con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana, sirviendo como medio para interpretar la realidad y guiar las acciones y relaciones sociales. Además, destaca que las representaciones sociales no son una copia exacta de lo externo, sino una reconstrucción individualizada y social. (Piña, 2004).

Angie Materán opina que la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici ha contribuido a obtener una perspectiva moderna de investigación en las ciencias sociales, especialmente en el ámbito psicosocial. Materán da ejemplos de cómo las representaciones sociales pueden aplicarse a lo educativo, utilizando la Geografía como ejemplo. Señala que las representaciones sociales en torno a la Geografía pueden influir en la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina, destacando la importancia de considerar las concepciones, valores y creencias de los docentes, alumnos, padres y representantes (Materán, 2008).

Por su parte, Raiter destaca la importancia del estudio de las representaciones sociales en la investigación científica, ya que los individuos de una sociedad no forzosamente comparten las mismas representaciones sociales a pesar de recibir la misma formación. Raiter también resalta la influencia de los medios en la construcción de representaciones y cómo estas se transmiten y reciben a través de la comunicación.

Para cuestión de este trabajo se tomaron como los enfoques principales (Banchs, 2000) que son, el enfoque estructural y el enfoque procesal y se complementaron con los modelos (Rateau y Lo Monaco).

El enfoque procesal, recupera las aportaciones teóricas de Moscovici y Jodelet en cuando a la indagación del contenido de la representación social con una perspectiva metodológica cualitativa, aproximación cultural, modelo sociogenético, se refiere a una forma especial de adquirir y comunicar conocimientos, tiende a abordajes de tipo hermenéutico, entiende al ser humano como productor de sentidos, donde debemos de tomar en cuenta el funcionamiento

cognitivo, así como, el aparato psíquico, pero también el funcionamiento del sistema social, de los grupos y las interacciones en la medida en que ellas afectan la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones (Jodelet, 1989), se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, análisis del discurso, trata centra en comprender los hechos que dan lugar a las Representaciones Sociales, ligados a la historia, contexto y cultura (Banchs, 2000), para su estudio se pueden emplear estudios etnográficos, entrevistas, grupos focales, de discusión, paradigma socio constructivista.

Se enfoca en el estudio de cómo se construyen, cambian y se transmiten las representaciones sociales a lo largo del tiempo y en diferentes contextos.

Esta metodología se basa en la idea de que las representaciones sociales son productos dinámicos y cambiantes de la interacción entre los individuos y su entorno social. Por lo tanto, para estudiar estas representaciones, se requiere de una investigación que considere el proceso de su construcción y transformación.

Para llevar a cabo una investigación con este enfoque se utilizan diversas técnicas y herramientas. Entre ellas se destacan las entrevistas, los grupos de discusión y los análisis de contenido, ya que permiten explorar en profundidad las diversas perspectivas, interpretaciones y significados que los individuos atribuyen a ciertos objetos, fenómenos o situaciones.

Pierre Vergès propone la técnica proyectiva de Asociación Libre de Palabras, para la identificación del núcleo central de las Representaciones, a través de un doble criterio. Verifica la frecuencia de emisión de las palabras y o expresiones y la orden media de su evocación, buscando crear un conjunto de categorías organizadas en torno de estos términos, para confirmar las indicaciones sobre su papel organizador de las representaciones sociales. Vergés, explica una estrategia metodológica de acceso al núcleo de esta representación, con base en la evolución de las palabras a partir de un término inductor. (Vergés, 1996) Esta técnica comprende diversos métodos para obtener mediciones psicológicas, con un mínimo de información del informante permitiendo el libre juego de la imaginación y fantasía del sujeto, al proporcionarle una tarea que ofrece un número y una variedad casi ilimitada de respuestas, a través de la evocación

espontánea de ideas de los sujetos en estado consciente. Una de las características relevantes de ese instrumento proyectivo es que las mediciones obtenidas mediante auto informes resultan menos susceptibles de ser falseadas (Polit, 1997).

Además, para el análisis de los datos, se utilizan técnicas estadísticas y de análisis cualitativo que permiten identificar patrones y procesos subyacentes en las representaciones sociales. También se puede realizar una evaluación longitudinal de las representaciones a través del tiempo, para observar su evolución y cambio en diferentes contextos y situaciones. Utiliza métodos de recolección y análisis cualitativo de datos o de triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones. (Banchs, 2000)

“Al trabajar con el sentido común no cabe catalogar los contenidos en busca de lo estable y consensual porque ellos son esencialmente heterogéneos” (Flick, 1992) para Flick lo más importante es buscar desde múltiples enfoques y perspectivas, y solo se puede llegar a él combinando métodos que busquen el conocimiento del cual consisten y las actividades por las que son producidas, aplicadas y difundidas.

El enfoque estructural, representado por la escuela de Aix en Provence, se apoya en el pensamiento de Abric y se interesa por conocer la organización y la distribución de los elementos que dan forma a la representación social mediante una metodología cuantitativa, aproximación estructural, orientación estructural, privilegia el conocimiento cognitivo y el del aparato psíquico recurriendo al método experimental, así como a análisis multivariados, busca en el estudio de las Representaciones Sociales metodologías para identificar estructura y núcleo y desarrollar explicaciones, para su estudio se pueden emplear encuestas y asociaciones de palabras (Banchs, 2000), trabaja desde el enfoque positivista.

En el enfoque estructural, las vías más utilizadas para acceder al conocimiento del objeto son técnicas correlacionales y de análisis multivariados o ecuaciones estructurales, o bien estudios experimentales. (Spini, 1996)

Al parecer la primera diferencia distintiva, entre un enfoque y otro, es que el enfoque estructural se ha fortalecido en el contexto europeo mientras que en el contexto latinoamericano se ha fortalecido el procesual. (Jodelet, 2000) pero definitivamente los resultados se analizarán y presentan de acuerdo con el proceso metodológico que se elija.

Otra diferencia notoria es un uso distinto del lenguaje. Mientras en el enfoque estructural se trata de describir toda la riqueza simbólica, significados cambiantes; en el enfoque procesual se trata de corroborar, confirmar, clasificar hipótesis, teorías y métodos.

Una diferencia más sería una presencia claramente diferente de lo social en uno y el otro.

Pero se debe dejar claro, que, a pesar de estas diferencias no todos los trabajos que se definen como cualitativos integran los contenidos sociales de la teoría, ni todos los trabajos estructurales ignoran lo social, otro aspecto importante es que las representaciones se anidan en la opinión pública a partir de tres componentes: actitudes, contenidos y campo de representación.

Finalmente, Casillas Alvarado describe una investigación realizada en 2020 sobre las representaciones sociales de académicos de la Universidad de Veracruz con respecto a la interculturalidad. Da a conocer la importancia de entender las representaciones sociales en el contexto de la diversidad cultural, y señala que a pesar de los documentos oficiales que respaldan la interculturalidad, existe una discrepancia entre las representaciones individuales y el proyecto común de la universidad.

2.3 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA INVESTIGACIÓN EN AMÉRICA LATINA

En la actualidad las representaciones sociales han logrado alcanzar un gran desarrollo en diversas ramas de estudio e investigación debido a que esta propuesta teórica y antropológica, tiene la característica de ser transversal, lo cual ha permitido su aplicación en diversas disciplinas como lo son la sociología, la antropología, la educación y la psicología, por mencionar algunas.

Siendo el conocimiento y análisis de una realidad social el objetivo de la representación social, esta constituye un paso significativo para la transformación de las prácticas sociales. (Jodelet, 2011). A partir de los años 80 es cuando inicia formalmente un estudio más profundo sobre el estudio de esta, siendo orientada por diversos fundamentos ontológicos y epistemológicos, lo que ha permitido que sea flexible y adaptable para el estudio de las diferentes problemáticas sociales y culturales (Rateau y Monaco, 2013).

No obstante, los tres principales enfoques u orientaciones teóricas de las Representaciones Sociales son los siguientes:

1. **El modelo sociogenético**, también conocido como enfoque procesual, desarrollado especialmente por Jodelet (Jovchelovitch, 2007); y la mayoría de los investigadores latinoamericanos como Arruda, Reigota, Guerrero, Banchs, Lozada, entre otros.
2. **El modelo estructural**, también conocido como la Escuela de Aix-en Provence, que se fundamenta en la Teoría del Núcleo Central y dentro del cual se pueden mencionar investigadores como Abric.
3. **El modelo socio-dinámico o de toma de posición**, también identificado con la Escuela de Ginebra, liderado por Doise. (Urbina, 2018)

En Europa las investigaciones que más destacan son las realizadas desde el enfoque estructural; a diferencia de América Latina que ha tomado el modelo procesual como base. (Araya, 2002).

Cuatro países de América Latina destacan por su aporte en el desarrollo de investigaciones en representaciones sociales, estos son México, Brasil, Venezuela y Argentina. De hecho en México existe la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales y el Centro Mexicano de Estudios en Representaciones Sociales (RENIRS-CEMERS), creados en el año 2010, con el apoyo de Serge Moscovici.

Esto ha permitido a México realizar y lograr publicar investigaciones sobre diferentes temáticas y campos de estudio vistos desde las representaciones sociales. Sin embargo, Brasil es el país de Sudamérica que ha realizado más investigaciones en el campo de las representaciones

sociales, teniendo como principales temáticas la salud, la educación y el medioambiente. (Banch, 2000). Pues fue justamente en ese país donde nació Ángela Arruda, primer investigadora latinoamericana

2.4 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU APLICACIÓN EN LAS INVESTIGACIONES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Para coadyuvar con el propósito de esta investigación se hizo indagación en diferentes tesis de posgrado tanto a nivel maestría como doctorado, sobre representaciones sociales en educación, lo que se detectó a primera vista es que los autores más consultados son Moscovici, Jodelet y Abric, que en los estudios predomina una metodología de corte cualitativo, además de una tendencia hacia el uso de técnicas e instrumentos especializados para la obtención de información acerca de las representaciones sociales.

Desde la década de los 80 los investigadores educativos mexicanos han realizado estudios para analizar el pensamiento de sentido común de los individuos tanto en el campo social como educativo tomando en cuenta aspectos culturales, históricos, políticos y sociales.

Lo que hasta el momento, en la elaboración del presente trabajo de investigación se ha podido analizar, es que destacan investigaciones que utilizan como métodos para sus estudios la fenomenología, la etnometodología y la construcción social de la realidad.

También destacan el enfoque procesual y el enfoque estructural, siendo el primero el que se fortalecido en América Latina.

Es común encontrar tesis de posgrado que atienden al estudio de las representaciones sociales, tanto de forma impresa como digitales, para el caso de esta investigación se leyeron tesis tomadas repositorios de diferentes espacios educativos destinados a ello, como son, tesunam, biblioteca virtual de la UAEH y biblioteca Gregorio Torres Quintero pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional, siendo un total de 10 tesis consultadas.

En este análisis, se pudo detectar que el estudio de las representaciones sociales es muy amplio, y que es funcional para entender la realidad educativa.

Es muy importante puntualizar que las representaciones sociales no deben confundirse con prácticas, procesos o acciones ocurridas en el espacio, ya sea, social o educativo, característica que resulta evidente en algunos de los estudios.

Se eligió el enfoque de las representaciones sociales para esta investigación, pues son los conocimientos, creencias, valores y prácticas compartidos por un grupo social, que influyen en su forma de pensar, actuar y comunicarse. En el contexto de los pueblos indígenas, las representaciones sociales pueden tener un papel importante en la forma en que se aborda la educación y se transmiten los conocimientos y valores de una generación a otra.

Las representaciones sociales de los pueblos indígenas suelen estar basadas en una cosmovisión que valora la relación armónica entre los seres humanos, la naturaleza y los espíritus. Estas representaciones incluyen, por ejemplo, el respeto por la Madre Tierra, la importancia de la reciprocidad y la solidaridad, y la valoración de la sabiduría de los ancianos.

La educación en los pueblos indígenas suele estar centrada en la transmisión de estas representaciones sociales y de los conocimientos y prácticas que les dan vida. En este sentido, la educación indígena puede ser vista como un proceso de construcción y reproducción de la cultura y las identidades indígenas.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que las representaciones sociales pueden ser un arma de doble filo. Por un lado, pueden ser una fuente de resistencia y fortalecimiento de las culturas y las identidades indígenas frente a la opresión y la discriminación. Por otro lado, pueden llevar a la reproducción de estereotipos y prejuicios que limiten la capacidad de los pueblos indígenas para adaptarse a los cambios y relacionarse con otros grupos sociales.

En este sentido, es importante que la educación en los pueblos indígenas incluya un enfoque intercultural que permita el diálogo y el respeto entre las diferentes culturas presentes en la

comunidad educativa. Este enfoque debe ser capaz de reconocer y valorar las representaciones sociales de los pueblos indígenas, al mismo tiempo que promueve la apertura a nuevas ideas y perspectivas.

CAPÍTULO III: INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

3.1 PRIMERAS IDEAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

Para iniciar este capítulo se tomaron en cuenta las ideas de Paulo Freire, pues es de los primeros investigadores en América Latina que hacen énfasis en su importancia, invitándonos a reflexionar sobre la idea de que los hombres son personas, y como personas son libres, destaca la importancia de la interculturalidad en la educación y en la lucha contra la opresión. Sostiene que la educación debe ser un proceso de diálogo entre las culturas, donde se promueva la igualdad y el respeto por las diferencias culturales y es sin duda, la interculturalidad un aspecto fundamental en la lucha contra la opresión y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Es indudable que la educación debe ser un proceso que promueva la valoración y el respeto por las diferencias culturales, y que permita a las personas construir identidades y relaciones sociales más justas y equitativas (Freire, 1978). La educación debe ir más allá de ser un proceso de construcción de conocimientos, debe ser intercultural, ya que, es importante que sea un proceso de construcción de identidades y de relaciones sociales más justas y equitativas.

Hay que defender la idea de que la pedagogía por ningún motivo deberá ser elaborada por el opresor, sino que tiene que ser elaborada por el oprimido y que debería ser humanista y liberadora llevándola a ser una pedagogía de los hombres en un proceso permanente de liberación, para que pueda surgir un hombre nuevo que no sea ni opresor, ni oprimido sino hombre libre. (Freire, 1978) Pero ¿cómo lograrlo? Freire propone la organización de los oprimidos, pero no para oprimir sino para lograr el reconocimiento de los opresores y con esto su liberación.

Pero hay algo en el camino del hombre que le impide llegar a este punto, y es el hecho de que el ser humano no sabe lo que quiere, piensa y siente, esto último es lo que lo lleva a obedecer órdenes, ajustándose a expectativas ajenas. Por lo que es necesario que el hombre tenga una actitud crítica, rompiendo así, esas barreras que le impiden ser él mismo y ajustarse al mundo

como le es dado. (Freire, 2009) Paulo Freire está convencido de que el educador debería dar la pauta para esa transición entre un ser humano ingenuo a un ser humano crítico, libre de ser víctima de los irracionalismos de las élites, capaces de resistir el peso del escepticismo y de hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de hábitos mentales preconstruidos.

La educación intercultural permite que los estudiantes puedan desarrollar una conciencia crítica sobre su propia cultura y sobre otras culturas, basada en la igualdad y el respeto mutuo, y no en la imposición de una cultura sobre otra. De esta manera, los estudiantes pueden aprender a valorar la diversidad cultural y a respetar las diferencias. Además, la educación intercultural permite que los estudiantes aprendan de manera colaborativa y participativa, lo que facilita el aprendizaje y la construcción del conocimiento. (Freire, 2012)

La educación debe dar a los alumnos las herramientas necesarias para participar en la discusión, el diálogo, a tener cierta rebeldía, a expresarse, a identificar métodos y procesos científicos, a tener mayor flexibilidad de conciencia, viendo la necesidad de una educación valiente que haga ver al alumno su derecho a la participación frente a los problemas de su tiempo y de su espacio, con el fin de que sean ciudadanos autónomos.

Es necesaria una educación basada en las necesidades de las comunidades, proponiendo una escuela democrática centrada en el diálogo, donde se busque la comprensión del mundo y fomentar la acción acompañada del conocimiento de la realidad. (Freire, 2012)

Parece ser que Freire es el primero en detectar la necesidad de trascender del concepto de pluriculturalidad al de interculturalidad pues consideró al primero como meramente descriptivo, y al segundo ya como una idea a la que debemos aspirar todos los individuos.

Entre las propuestas del autor están:

- Ofrecer una educación de primera calidad a los alumnos. Lo cual significa asegurar que todos los alumnos logren el pleno dominio de los objetivos nacionales, teniendo como

prioridad que no se generen desigualdades o privilegios al interior de ella. La educación para los indígenas no puede seguirse restringiendo a lo básico e indispensable y debe proporcionarse en todos los niveles educativos, con calidad.

- Lograr un bilingüismo oral y escrito fluido tanto en la lengua nacional como en la materna, y en todos los niveles. Otorgando la importancia necesaria al estudio de la lengua, su producción y uso en espacios como los medios de comunicación, los documentos oficiales, los discursos gubernamentales y las clases universitarias.
- Un elemento central de la educación intercultural es el conocimiento de la cultura. Es importante que la valoren y que se vean a sí mismos como creadores en y desde su cultura. Despertar el orgullo de su identidad.
- Es elemental profesionalizar a los profesores en el conocimiento de su cultura y tradiciones.
- La educación intercultural debe impartirse en todo el país, no solo en las comunidades indígenas.

Es necesario que los proyectos educativos estén basados en las necesidades educativas de la comunidad, pues, la educación, al estar descontextualizada pudiera no ser significativa y solo representar una pérdida de tiempo y recursos. Para Freire las cualidades que debe tener un buen docente son: la tolerancia, la humildad y la toma de decisiones, ya que la educación actual solo es para el adiestramiento lo que obstaculiza la verdad y la libertad de los sujetos de la comunidad.

Propone una escuela democrática que alcance un verdadero carácter humanista a través del diálogo y que se transforme en “práctica de la libertad”. De esta forma, la educación soñada por Freire es aquella en la que el individuo tiene una mejor comprensión del mundo, de los objetos que lo rodean, de la creación, de la belleza, del sentido común. Entonces, el profesor debe reconocer al alumno como persona y el alumno debe reconocer al profesor de igual forma,

porque tanto el profesor le puede enseñar al alumno como el alumno le puede enseñar al profesor “Nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo”. El hombre aprende en la acción la cual debe estar acompañada del conocimiento de la realidad. (Pérez E.2005)

El modelo curricular no debe ser propuesto por una ideología dominante y la diversidad cultural debería constituirse como un factor enriquecedor de la cultura. Desde este enfoque toda la comunidad educativa tiene un papel fundamental en la organización programática de los contenidos. Así que, es impensable que la programación de los contenidos corresponda solo a expertos y se apuesta por un modelo de escuela participativa. Es importante especificar que este modelo de escuela no significa negar la actuación indispensable de especialista, sino, defender la presencia participativa de alumnado, familias y profesorado. (Freire, 1993) La educación intercultural es democrática, y esta solo se podrá alcanzar si no se imponen ideologías del mundo, y cada individuo pueda tener su propia interpretación de él a partir de lo aprendido en el aula, en casa, en la escuela, en la sociedad, etc.

Para Freire la práctica político-pedagógica de los educadores tiene lugar en una sociedad desafiada por la globalización de la economía, el hambre, la pobreza, la tradición, la modernidad, y hasta la posmodernidad, el autoritarismo, la democracia, la violencia, la impunidad, el cinismo, la apatía, la desesperanza, pero también la esperanza.

Sin duda, la pedagogía de Paulo Freire a, no solo inspirado, sino también, sido un referente para elaborar propuestas de educación intercultural pues sus ideas son claras con respecto al cuidado, respeto, reconocimiento, igualdad, diversidad que debe de haber entre los docentes y los educandos, partiendo desde el propio sistema.

3.2 HISTORIA Y DEFINICIÓN DE INTERCULTURALIDAD

Es imposible pronunciar la palabra “interculturalidad” sin antes detenerse a pensar en los términos que la precedieron pues, antes de que el término “interculturalidad” fuera definido en nuestro país, como la interacción, aceptación y respeto mutuo entre individuos; los términos multiculturalidad y pluriculturalidad la precedieron, intentando desaparecer esas brechas

existentes desde hace un poco más de 500 años, pero sin resolver, ni de fondo ni de forma el tema en debate.

El termino multiculturalidad hace referencia a la multiplicidad de culturas que están presentes en un espacio geográfico o social, dejándolo como un término meramente descriptivo, de coexistencia, pero no de convivencia y hablando desde un relativismo cultural; en cambio, el termino pluriculturalidad implica ya una convivencia dentro de un espacio territorial, defendiendo el reconocimiento del otro y la igualdad, que promueve la democracia y reconoce la diversidad. El primer término parece estar enfocado únicamente a la asimilación, mientras el segundo se enfoca a la tolerancia, y aunque parece haber un avance significativo en el camino, desde la multiculturalidad hasta pluriculturalidad, aún las ideas que se trabajaban en ellas seguían quedándose cortas, siendo en la actualidad el término “interculturalidad” el que, hasta el momento, parece dar una visión más acertada sobre el nivel de relaciones e intercambios complejos y permanentes de comunicación y aprendizaje entre culturas, bajo los atributos del respeto, la igualdad y la legitimidad, ya que, la interculturalidad promueve la interacción, la tolerancia que da paso al respeto, y que se está viendo como una meta a alcanzar. (Villodre & Del Mar, 2012)

La UNESCO define la interculturalidad como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo. (UNESCO, 2005)

La interculturalidad ostenta un nivel de relaciones, negociaciones e intercambios complejos. Es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas, bajo los atributos del respeto, la igualdad y la legitimidad. A través de estos intercambios se busca desarrollar un nuevo sentido de convivencia, que debe ser concebido como una meta a alcanzar (Walsh,2005).

La interculturalidad se puede concebir como las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de

cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. (Dietz, 2012)

El mundo globalizado, en las últimas décadas parece haber desaparecido fronteras y todos ser uno mismo, para lo cual, comenzó a resultar absurdo ignorar la diversidad existente y esto ha llevado a la necesidad imperante de reconocer también las desigualdades, injusticias, la explotación en la que viven todavía muchos habitantes de este planeta, tratando de que, además de reconocerla se tomen cartas en el asunto, educando a los nuevos individuos desde una visión hospitalaria del mundo, en el cual la tolerancia no sea únicamente una palabra dicha, desde la cual aún no ha logrado verse ni acción ni reacción. (Charabati, 2013). Sea, para cuestión de este trabajo, entendido el término “globalización” como un “Proceso por el cual una entidad o condición local tiene éxito en extender su alcance sobre el globo y, al lograrlo, desarrolla la capacidad para designar una entidad o condición social rival como local” (De Souza Santos, 2002)

En la actualidad, los estudios realizados y los cambios que ha habido en el pensamiento, han puesto en evidencia que la teoría eurocentrica marca una discrepancia entre la teoría y la práctica, pues el capitalismo global ha hecho ver las falsas ideas de estas teorías, las cuales no toman en cuenta países africanos, asiáticos y latinoamericanos. El día de hoy, nos podemos percatar que hay conocimiento académico que tiene otras referencias teóricas, otras maneras de hacer ciencia, otras formas de pensar, de generar saberes y conocimientos, dejando ver que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental. Hay diversidad en el mundo, otras historias, otras cosmovisiones, otras percepciones es decir existe interculturalidad. (Boaventura de Souza, 2002)

Esto hace necesario repensar algunas cosas de toda esta tradición histórica de conocimiento científico y social para encontrar otras soluciones. Es importante realizar una crítica tanto interna como externa. Hay pensamiento nuevo, teorías que están surgiendo “desde abajo”, por ejemplo, las epistemologías del sur que ya están aportando conocimiento contextualizado. Las epistemologías del sur revolucionan la teoría, evitan la destrucción del conocimiento, evidencian

que las teorías euro centristas hicieron un monopolio del conocimiento, no dialogando con otros conocimientos y desperdiciando mucha experiencia social.

En este momento, de la historia de la humanidad, es importante mirar, trabajar, profundizar y validar las luchas, así como el conocimiento nacido en ellas y reconocer que hay exclusiones y sufrimiento injusto causado por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Se necesitan procedimientos para validar, construir y valorizar el conocimiento nacido en estas luchas sociales por parte de los que resisten la dominación que solo reconoce como información, y no como conocimiento, el nacido fuera de él, dando atención especial a las exclusiones abismales y tratando, en lo posible, de descolonizar el pensamiento. (Boaventura de Souza, 2002)

La globalización es, precisamente, una de las tensiones que existen entre los derechos humanos y el estado, pues, se vive con la incertidumbre de si la regulación y la emancipación social van a ser desplazadas a nivel global, cuestión que preocupa a los gobiernos enormemente.

Desde ya hace varios años, los gobiernos del mundo comenzaron a tratar de tomar en cuenta a “todos” en los diferentes contextos, sin embargo, en México, parece ser que, coincidentemente, siempre son los mismos grupos lo que por una u otra razón y de una u otra forma son segregados, estos grupos están tan marcados que se pueden nombrar y son: adultos mayores, afrodescendientes, grupos étnicos, mujeres, niñas y niños, personas con discapacidad, personas que viven con VIH, personas con orientación sexual, identidad y expresión de género, y características sexuales diversas, creencias religiosas distintas al catolicismo o que no profesen religión, migrantes y refugiados (CONAPRED, 2022) El discurso de la interculturalidad nombra y reconoce a todos, pero en la práctica suele ser otra historia.

Pero, tal vez exista una oportunidad de resolver, esta tensión que se presenta en el mundo actual, tensión que ve una posible solución en los sistemas educativos del mundo, los cuales hasta el día de hoy han trabajado desde modelos educativos hegemónicos, modelos que han contribuido con la marginación de los “diferentes” y la desigualdad de las sociedades. (Charabati, 2013)

En América Latina son las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos, como las propuestas y estrategias de los pueblos Mapuches en Chile y las poblaciones indígenas en Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador, así como los modelos autonómicos de la RAAN y la RAAS en la costa atlántica de Nicaragua, lo que convirtió en una necesidad el abrir el diálogo sobre la educación intercultural, surgiendo así, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual, se desplaza entre el empoderamiento comunal colectivamente orientado, por un lado, y la provisión de acceso a instituciones educativas para estudiantes en lo individual, por el otro. (López y Küper, 2000) Logrando así la inclusión de la interculturalidad en las agendas políticas de las organizaciones sociales, la reafirmación de la identidad indígena, reclamación de la lengua, la cultura propia, el territorio y la propia historia y dando pie a demandas iniciales de la autonomía y autodeterminación y es aquí donde comienza a surgir instituciones educativas dirigidas a miembros de pueblos indígenas, viendo lo anterior, los pueblos afrodescendientes siguen sus pasos y hacen el reclamo por la etnoeducación. (Yrigoyen, 2011) Y parece ser, que a partir de este momento comienzan los demás grupos minoritarios a luchar por sus derechos y reconocimiento, aunque, desgraciadamente, no todos lo han logrado por completo, pero mucho ya se encuentran en el camino.

Tomando en cuenta lo anterior, es importante destacar en algunos párrafos como ha sido la evolución de la interculturalidad en México, ya que, no ha sido fácil y, al igual que en todo América Latina, ha sido producto de las luchas de los pueblos, lucha que ha pasado por varias etapas para su reconocimiento, las políticas indigenistas se han ido transformando desde el indigenismo clásico, pasando por el periodo de movilización étnica, el multiculturalismo indígena y el periodo actual del interculturalismo oficial, (Gunther Dietz, 2014) siendo este último el producto de la lucha continua por parte de los pueblos originarios, que se ha venido peleando desde la Revolución Mexicana, momento en que se desafiaron por primera vez las jerarquías étnicas coloniales, y que continúa hasta nuestros días.

El indigenismo ha fracasado en la mayoría de las regiones indígenas, pues es precisamente la educación indígena quien parece haber dividido en dos a los pueblos, siendo una pequeña minoría la que tiene acceso a la educación secundaria y aún menor la que tiene acceso a educación media superior, pues mayormente estas se ofertan en ciudades externas. Los que se

quedan en la región logran terminar la primaria y continúan con las tradiciones familiares que comúnmente son prácticas campesinas y artesanales. (Gunther Dietz, 2014) Es difícil para una persona de descendencia indígena terminar sus estudios por falta de oportunidades, falta de recursos, profesores no capacitados si el estudiante es hablante de una segunda lengua, por años han sido personas segregadas por la sociedad no logrando una total socialización, y un millón de etcéteras tiene en su contra, es indignante que al año 2023, 9 de cada 10 indígenas vivan en pobreza.

Y es desde la idea de que las sociedades neoliberales habían visto la solución en la homogeneización de los individuos sin tomar en cuenta sus particularidades, ni valorar las diferencias y ver en ellas una oportunidad, donde la educación para los pueblos indígenas se ve afectada, pues enfrentan muchos obstáculos para continuar sus estudios, como por ejemplo:

1.- La discriminación y los prejuicios contra los estudiantes indígenas pueden ser una fuente de violencia en la escuela. Si los estudiantes indígenas son estigmatizados y marginados por su cultura, lengua o forma de vestir, es más probable que sean víctimas de acoso, burlas o agresiones físicas o verbales.

2.- La falta de pertinencia cultural, si la educación que se imparte en la escuela no tiene en cuenta la cultura y las cosmovisiones de los estudiantes indígenas, es posible que estos se sientan desmotivados o alienados.

3.- Los estudiantes indígenas pueden enfrentar dificultades para adaptarse a la cultura escolar, especialmente si la lengua y las formas de comunicación son diferentes a las que se usan en su comunidad.

4.- Si la escuela no tiene un enfoque intercultural que promueva el diálogo y el respeto entre las culturas presentes en la comunidad escolar, es posible que se reproduzcan estereotipos y tensiones interculturales que podrían derivar en situaciones de violencia.

Los pobladores indígenas han tenido que desarrollar a lo largo de siglos conocimientos que les permiten adaptarse a los cambios y afrontar situaciones difíciles. Por ejemplo, su relación con la naturaleza los ha llevado a desarrollar prácticas de agricultura y pesca sostenibles y conocimientos sobre la medicina tradicional que les permiten mantener su salud y bienestar. Asimismo, su fuerte sentido de comunidad y colectivismo les ha permitido mantener sus identidades y culturas en medio de situaciones de opresión y discriminación. Además, muchos pobladores indígenas han desarrollado una gran capacidad para adaptarse a los cambios y transformar sus realidades. Por ejemplo, han logrado reivindicar sus derechos territoriales y culturales a través de movimientos sociales y políticos y han logrado incluir sus cosmovisiones en políticas públicas y en el diálogo intercultural.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la resiliencia de los pobladores indígenas no es ilimitada y que siguen enfrentando importantes desafíos. La discriminación, la pérdida de sus territorios y recursos, la violencia y la pobreza son algunos de los obstáculos que aún enfrentan.

3.3 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

En los estudios sobre interculturalidad se busca una educación que respete la diversidad, reconozca las desigualdades históricas y promueva un diálogo inclusivo para construir una sociedad intercultural. Existen diversos teóricos en México y el mundo que han explicado la temática desde sus trincheras.

Hoy en día se ha adoptado el concepto de interculturalidad en muchos discursos económicos, sociales y políticos, pero habría que preguntarse si realmente se está haciendo para reconocer a los pueblos rezagados o si es simplemente un interés de mercado. La "interculturalidad" se convierte cada vez más en el término utilizado para dar a discursos, redactar políticas y llevar a cabo estrategias de corte multicultural-neoliberal. Tubino la llama "interculturalidad funcional" porque "no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente".

A partir de este punto se reconocen dos interculturalidades, la funcional y la crítica. Definiendo a la interculturalidad funcional como la que se centra en la diversidad cultural, respaldando su reconocimiento e inclusión en la sociedad y el Estado nacional, y dejando de lado los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural que perpetúan la desigualdad. Mientras tanto la interculturalidad crítica se ocupa del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial, no simplemente cultural) construida en función de ello. Entonces mientras el interculturalismo funcional responde a los intereses y necesidades de las instituciones sociales, la interculturalidad crítica es una construcción surgida de las experiencias de quienes han vivido una historia de sometimiento y subalternización.(Walsh, 2009)

Para las investigaciones interculturales, tal vez, sea necesaria una antropología descolonizante y descolonizada que reconozca las relaciones asimétricas y dialécticas en varios niveles, como por ejemplo, entre el investigador, la ciencia y el grupo estudiado. (Dietz, 2010)

México, teniendo la mayor población indígena en América Latina (reporta la existencia de 68 grupos etnolingüísticos pertenecientes a 11 familias que hablan 364 variantes dialectales de esas lenguas) requiere dar un salto de la pluriculturalidad a la interculturalidad. (Sylvia Schmelkes, 2013) En este contexto es importante reconocer la colonialidad existente en México, y en general en toda América Latina, resultado de las conquistas por parte de países europeos; lo que hace evidente que para que exista la interculturalidad el primer paso sería iniciar paulatinamente con la descolonización de saberes, lenguas y subjetividades, lo que comienza a generar nuevos saberes, y proyectos innovadores, pues implica pensar las pedagogías, en tanto acontecimiento epistémico y político; por la colonialidad del saber que caracteriza a la escuela desde sus orígenes en América. (Castillo y Triviño, 2008)

El proceso de interculturalización de las escuelas mexicanas, ya inició, está en proceso (Schmelkes, 2004) pero antes de llegar a ello, nuestro México ha tenido que vivir varios periodos de transformación, en los cuales políticos, filósofos, profesores, médicos, guerrilleros, y muchos personajes más aportaron ideas para que, se establecieran sistemas, que para su época y según sus creencias serían propicios para la sociedad.

En el siglo XIX el “problema del indio” surge como tema principal en los discursos políticos, por lo cual, se inician una serie de reformas jurídicas e institucionales que aspiran a unificar la nación formando individuos homogéneos basados en el prototipo francés, el llamado “nacionalismo criollo”, que tiene como consecuencia revueltas populares rurales a finales del siglo XIX, donde consiguen que la élite criolla es sustituida por la mestiza. Lo que lleva a que las comunidades indígenas sean sometidas a una aculturación selectiva con el objetivo de mexicanizar al indio. (Cardenas, 1978).

Ya para este momento de la historia, es indiscutible que el indigenismo mexicano pone a la escuela como el principal medio de integración nacional. (Vaughan, 2001) y se le comienza a usar como instrumento para difundir ideología, formar conciencia colectiva y mantener orden en la población, teniendo como misión la lealtad y homogeneización del país. Sin embargo, no se consigue una continuidad educativa debido a las luchas entre conservadores y liberales quienes se contraponían en sus ideas, sobre todo en si la educación debería ser laica o religiosa. (Muñoz de Alba, 1992). Es hasta que se establece en la constitución de 1857 la educación como libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional.

El positivismo se adopta de 1867 a 1911 como la solución de los problemas nacionales, y se crea la Escuela Normal la cual tenía la labor de realizar procesos de integración nacional, difundir la lengua, la historia y los valores cívicos (Arnaut, 1988) motivo por el cual la docencia se vuelve el centro de atención ya que se convierten en los transmisores de ideología (Valvo, 1989).

La Secretaria de Educación Pública (SEP) se crea el 25 de septiembre de 1921 bajo la dirección de José Vasconcelos con el propósito de combatir el analfabetismo y fomentar la escuela rural, la educación media superior y la edición de libros (Irigoyen, 2006). Entre una de las primeras y principales actividades que lleva cabo es buscar que los grupos marginados en zonas rurales accedan a la educación diseñando y llevando a cabo diferentes programas como la fundación de la primera de diez Escuelas Normales Rurales (Arnaut, 1988). Sin embargo, derivado de esto, en algunas comunidades surgió la necesidad de crear espacios para conservar su identidad y cultura pues los textos llevados de parte del gobierno eran clásicos griegos. (Vaughan, 2001).

El indigenismo surge a partir de 1930 y son los proyectos de desarrollo educativo, cultural y socioeconómico que se llevaron a cabo en regiones indígenas con el propósito de integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza mediante una “aculturación planificada” dirigida a lograr la homogeneidad étnica y de forma paralela se trata de modernizar la economía indígena local y regional, abriéndola hacia los mercados nacionales e internacionales (Dietz, 2011)

Se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, donde inicialmente sus programas se planean desde fuera de las comunidades, pero que con el paso del tiempo pudieron llegar a ser proyectos locales. A pesar de los esfuerzos realizados aun existen brechas enormes como la falta de material didáctico erróneo, maestros mal recibidos por no pertenecer a la comunidad o que la mayoría de los jóvenes que iniciaban sus estudios solo terminaban hasta la secundaria. (Dietz, 2005)

Ya en la década de los 80 se crearon más grupos de interés para los indígenas como el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. pero sus miembros eran pocos y no lograron hacer grandes proyectos, por otro lado en 1978 comienza sus actividades la Dirección General de Educación Indígena quien planea que los contenidos educativos sean bilingües necesitando así maestros de origen indígena (Guzmán, 1990). Y aunque parecía haber un avance, también estas estrategias tuvieron deficiencias y problemas de abastecimiento del material didáctico. Se marca el fracaso del indigenismo cuando el presidente de la república mexicana José López Portillo desconoce a todo maestro que no tenga una postura leal al régimen. (Dietz, 1999).

Para 1990 ocurren varios eventos que llevan al “despertar étnico”, entre ellos las elecciones presidenciales, nuevas identidades étnicas a causa de la aparición de políticos y funcionarios indígenas y la decisión de Salinas de Gortari por reformar el artículo 27 de la constitución política mexicana poniendo en riesgo sus tierras. Este último hecho provoca que en el año 92 comiencen las discusiones entre el gobierno y los indígenas, incluso los leales al gobierno y aunque no se logra convencer al presidente de dar marcha atrás a la reforma, se logra reconocer

la “composición pluricultural” de México y de los “derechos y costumbres tradicionales” de sus pueblos indígenas.

Es en 1994 cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se dio a conocer, se reforzaron todos los acuerdos previos que no habían sido contitucionalizados y comienza ser más visible el diálogo entre el estado y los pueblos indígenas.

Para los siguientes sexenios se comienza el debate sobre la educación intercultural bilingüe, reconociendo al subsistema educativo indígena como un derecho que requiere de respuestas gubernamentales diferenciadas y pertinentes (Schmelkes, 2003)

3.4 POLÍTICAS EN MÉXICO REDACTADAS A FAVOR DE LA INTERCULTURALIDAD

No se debe olvidar que es hasta después del año 2000 cuando el gobierno federal reconoce oficialmente la educación intercultural y bilingüe como prioridad política, convirtiéndose en tierra fértil para las reivindicaciones étnicas. Se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) la cual rediseña los programas educativos para los pueblos indígenas y quien en coordinación con el Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) y académicos indígenas se comienzan a rediseñar los planes de estudio para los diferentes niveles educativos de algunas de las 68 lenguas indígenas de México, planes que apenas comienzan a implementarse en algunos lugares.

En el año 2019, se reunió un grupo colegiado de investigadores educativos provenientes de distintas universidades del país, convocados por Beatriz Rodríguez, Directora de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por Stefano Santorello del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (IBERO) de la Ciudad de México, reunión donde se redactó un documento, en el cual, se sintetizaron los principales hallazgos y propuestas de acción para hacer realidad el reconocimiento de políticas y prácticas educativas por medio de una educación intercultural para todos, que permita valorar la diversidad sociocultural y lingüística que caracteriza a un país como lo es México.

Uno de los objetivos principales de esta agenda es el de incidir en la formulación de políticas educativas que implementaría el gobierno federal electo para el año 2018, con el propósito de posicionar el tema en la agenda educativa nacional, ya que, nuestro país es reconocido por su pluriculturalidad, pero aún no ha logrado prácticas educativas que respeten la diversidad sociocultural y lingüística.

La agenda hace hincapié en que el modelo educativo no es pertinente para la toda la diversidad que existe en nuestro país y es pensado desde los contextos reales, concretos y cotidianos sugiriendo aprovechar esta diversidad cultural, étnica, lingüística, de identidad sexual, de cosmovisiones, religiones, edades y clases sociales para reestructurarlo y hacerlo incluyente y pensado desde abajo, para evitar la folklorización, la discriminación y/o que sean silenciados ya que, es precisamente esta discriminación la que ha llevado a estos pueblos a desigualdades de acceso, equidad y pertinencia educativa.

La agenda propone distinguir tres tipos de necesidades educativas prioritarias:

- 1.- Las que atienden las demandas y necesidades educativas de las comunidades indígenas en sus regiones de origen.
- 2.- Las que atiendan a las demandas y necesidades educativas de las personas y/o comunidades indígenas en zonas urbanas.
- 3.- Las que atiendan las demandas y necesidades de reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad cultural como recurso de la sociedad no indígena, mestiza.

Además de realizar un diagnóstico del Sistema Educativo Nacional desde la investigación educativa partiendo del hecho de que la educación ha tomado la cultura como homogénea, el español como lengua dominante y el positivismo como cultura escolar, excluyendo culturas, lenguas y conocimientos de los pueblos originarios y afroamericanos. Esta agenda señala temas

prioritarios no tomados en cuenta con anterioridad como el bilingüismo, la formación de docentes indígenas y el respeto a la diversidad en escuelas urbanas.

La agenda está en la mesa y hace propuestas muy puntuales con respecto a la educación intercultural, reconoce que hay grandes retos por enfrentar, pero definitivamente muestra el camino por el cual puede lograr la convivencia entre culturas, lenguas, géneros, edades, formas de ser, etc.

Parece ser que hasta la actualidad es cuando realmente se comienza a tomar en cuenta lo que los grupos rezagados opinan y necesitan, y es justamente el enfoque intercultural el que les nos está permitiendo comprender las injusticias que ha habido durante tantos años. Ahora comenzamos a entender que decidir por ellos dejó de ser una opción, por esto es importante conocer sus interpretaciones, significaciones, actitudes, creencias y experiencias, aproximándonos a su realidad social, económica y cultural, para no repetir lo que ya tanto se ha hecho, pretender una heterogeneidad o imponerles algo solo porque otros opinan que lo necesitan o que no.

Existen propuestas, como la agenda intercultural para la educación nacional y hay investigadores educativos haciendo estudios y proponiendo planes y programas desde un enfoque intercultural.

El camino es largo por recorrer y aún no es un tema que sea explicado y sobre todo entendido por todos los habitantes de este país, pero, si parece ser la educación el camino de inicio hacia la interculturalidad que marque la pauta para vivir en paz y para que la convivencia de unos con otros sea desde el respeto tanto a las diferencias como a las similitudes.

Es necesario hacer políticas desde abajo, preguntar, conocer, reconocer y rescatar el conocimiento que ellos pueden darnos, porque tal vez a nosotros también nos sirva.

CAPÍTULO IV.- LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

4.1 LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Siendo en nivel medio superior el nivel académico que interesa a la presente investigación es importante analizar este nivel académico y las metas que en nuestro país se está proponiendo alcanzar.

El nivel medio superior en México tiene la finalidad de dar al alumnado los elementos necesarios para elegir entre las diferentes opciones de educación superior al concluir el bachillerato o capacitarlo en actividades del ámbito laboral obteniendo un título de profesional técnico.

Pero, no siempre fue así, en el año de 1867 se crea en México la Escuela Nacional Preparatoria como preparación para el ingreso a la Escuela Nacional de Altos Estudios; la cual en 1910 es refundada como Universidad Nacional.

En 1936, se crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y comienzan a existir los tres niveles que componen esa institución educativa: prevocacional, vocacional y profesional, correspondiendo en nivel vocacional a las preparatorias.

En las siguientes décadas se expande a los estados la educación superior, replicando lo sucedido en la Universidad Nacional y en el IPN, abriendo cada universidad estatal sus propias preparatorias y los institutos tecnológicos regionales con sus vocacionales respectivas en las principales ciudades de la República Mexicana (Weiss y Bernal, 2012).

En los años 60 las preparatorias dependían de las autoridades universitarias autónomas y las vocacionales estaban bajo el control del gobierno federal. La expansión del nivel medio superior continuó en los años 70, sin embargo, era evidente la preferencia hacia la educación tecnológica por sobre la general. (De Ibarrola, 1993)

A partir de los años noventa, parte del financiamiento de la educación media superior fue descentralizada, al mismo tiempo, los estados comenzaron a organizar sus propios organismos o subsistemas en escuelas de educación media superior.

La educación media superior, tiene una duración máxima de tres años, dependiendo del plan de estudios, la edad más común para cursarlo oscila entre los 15 y 17 años y los planes están organizados en torno a las asignaturas o materias que se administran semestral, cuatrimestral o anualmente.

La ley general de educación señala que la Educación Media Superior es aquella que se imparte después de la secundaria. En el artículo 37 señala: “el tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a este, así como, la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”. (Ley General de Educación, 2024)

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3ro. Constitucional dice: “que la educación que brinda el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1984)

En el año 2011, el Congreso de la Unión le dio la obligatoriedad a la educación media superior, la cual, se planeó realizar de manera gradual y creciente hasta lograr su cobertura total para el ciclo escolar 2021-2022 (Weiss, 2012) lo cual implicaría los esfuerzos de los gobiernos, tanto federales como estatales, pero también la concurrencia de los jóvenes y sus familias.

El gobierno del sexenio 2012-2018, lanzó un proyecto de reforma integral de la Educación Media Superior en México, que propone la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, los puntos principales son:

- 1.- Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato.
- 2.- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.

3.- Tránsito entre subsistemas y escuelas

Buscando preservar la identidad de las instituciones, pero creando un tronco común en todos los alumnos y egresados. Actualmente suman 200 diferentes modalidades curriculares, pero se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Bachilleratos generales
- Bachilleratos técnicos bivalentes
- Bachilleratos a distancia
- Telebachilleratos
- Bachilleratos interculturales
- Bachilleratos comunitarios

Es evidente que en los últimos 50 años este nivel educativo ha tenido un crecimiento acelerado, pues en la actualidad es el tercer ciclo del sistema educativo nacional, la matrícula ha crecido ininterrumpidamente, además no se debe dejar de lado que fue firmando en el año 2012 el decreto por el que se reforman los artículos constitucionales que establecen que la obligatoriedad de la educación media superior sería gradual comenzando en el ciclo escolar 2012-2013 (Centro de estudios sociales y de opinión pública, 2012).

Esto significa que el Gobierno de la República debe garantizar el acceso a este nivel educativo a toda la población escolar. En la actualidad la Secretaría de Educación Pública se encuentra trabajando de acuerdo con el programa sectorial de educación 2020-2024 el cual está basado en los derechos que reconoce la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en los que se destaca el derecho a la no discriminación, el derecho a la educación, el derecho a la libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión.

Además, la incorporación de la perspectiva intercultural y de género, también tomando en cuenta a la educación inclusiva y equitativa de calidad, como uno de los 17 objetivos de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, adoptada en 2015 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (Diario oficial, 2020)

En este programa sectorial el Gobierno de México asume el compromiso de garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación en todas las regiones del país, siendo la Nueva Escuela Mexicana la que sentará las bases para impulsar una educación de excelencia acentuando que en la actualidad la educación en México reproduce desigualdades regionales, sociales y económicas, tomando como ejemplo la distribución del presupuesto que ha beneficiado a las escuelas urbanas sobre las rurales e indígenas, planteando a la equidad como el eje ordenador de la acción educativa, atendiendo las causas de fondo aplicando un doble enfoque: (Programa Sectorial de Educación, 2020-2024)

- El sistema educativo ofrecerá educación relevante al entorno social, cultural, económico y geográfico de las y los alumnos.
- Educación inclusiva, reconociendo las necesidades, intereses, ritmos y talentos.

En el apartado “educación para todas y todos sin dejar a nadie atrás” se reconoce que la cobertura del nivel medio superior lejos de ser universal, quedó corta a pesar de su obligatoriedad, entre algunos de los factores identificados que limitan el acceso a la educación están: el rezago educativo que afecta a los grupos históricamente discriminados, el cupo insuficiente en los planteles de educación media superior para cubrir la demanda, la falta de capacidad institucional para atender la diversidad de características físicas, intelectuales, culturales y lingüísticas; además la falta de integración al desarrollo nacional de las regiones históricamente olvidadas.

El programa sectorial de educación del presente sexenio (Programa Sectorial de Educación, 2020-2024) tiene seis objetivos prioritarios:

1.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

2.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

3.- Revalorizar a los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.

4.- Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza- aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

5.- Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.

6.- Fortalecer la rectoría del estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Respecto a la educación media superior, en el ciclo escolar 2018-2019, la matrícula fue de 5.2 millones de estudiantes, lo que representa el 78.7% de los jóvenes entre 15 y 17 años. (Programa Sectorial de Educación 2020-2024)

4.2 LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Es difícil hablar de la educación indígena sin pensar en la conquista de los españoles y el papel al que fueron delegados durante casi 500 años, pues al parecer, desde entonces, se les empezó a apreciar de forma despectiva con respecto a su cultura y hasta el momento parece complicado, para muchos, entender que hay un proyecto de nación que une a todas las lenguas, las culturas y el territorio nacional.

Parece ser que, a pesar de las luchas y las reformas de los pueblos indígenas, los cambios tanto políticos como educativos, a pesar de hablar de multiculturalidad, van siempre encaminadas a

que los indígenas adopten la cultura dominante, integrándose a la sociedad nacional y renunciando a su cultura haciéndose miembro de una cultura hegemónica.

El Gobierno de México actual, reconoce a los pueblos indígenas y afromexicanos como sujetos de derecho público, con capacidad de definir libremente sus formas de organización política; así como su desarrollo económico, social y cultural, reformando el artículo 1º. Constitucional en cuanto a los derechos humanos y el artículo 2do. en cuanto al reconocimiento de los pueblos indígenas, sus derechos, eliminación de prácticas discriminatorias, promover la igualdad de oportunidades.

El programa nacional de pueblos indígenas 2018-2024 establece en su objetivo específico 6:

Fortalecer y revitalizar las culturas, lenguas, valores, saberes y demás elementos que constituyen su patrimonio cultural y biocultural; e investigar sobre los aspectos relevantes de la vida de los pueblos indígenas y afromexicano

En su punto 6.3 dicta el impulso a la educación. Intercultural y comunitaria mediante:

- Articular y apoyar los proyectos educativos comunitarios para su reconocimiento oficial y financiamiento público.
- Promover la educación integral e intercultural en todo el sistema educativo.
- Desarrollar acciones que fortalezcan la identidad cultural de la niñez indígena (Programa Nacional de los Pueblos Indígenas, 2018-2024).

En México existen 68 pueblos indígenas de los cuales 7.4 millones son hablantes de lengua indígena.

Según un estudio del CONEVAL con datos de la ENIGH 2016, únicamente el 63.9% de la población indígena en edad de cursar la educación media superior asiste a la escuela en contraste con el 76.3% de la población no indígena.

A pesar de las leyes redactadas, hay un problema de fondo aquí, porque si bien mencionan que se va a promover la igualdad de oportunidades ¿en qué grado eso es posible y necesario en un país como México?

Es cierto a finales de los 90 se empezaron a gestar políticas que pusieron como prioridad la diversificación y contextualización de la oferta educativa para responder a la diversidad de grupos, sin embargo, no tuvieron buenos resultados pues, justamente apuntaban más a la igualdad que a la equidad. (Guzmán, 2018), dejando ver que uno de los principales problemas es la brecha educativa entre el sector rural y el urbano, donde las comunidades rurales tienen menos acceso a recursos y tecnología educativa, lo que afecta negativamente la calidad de la educación que reciben. Además, existen desigualdades en cuanto a la igualdad de género, ya que a menudo las niñas tienen menos acceso a la educación que los niños.

Otro factor importante para considerar es la inequidad socioeconómica, donde los estudiantes de bajos ingresos tienen menos oportunidades de acceso a una educación de calidad debido a la falta de recursos y apoyo financiero. Además, existen disparidades en el acceso a la educación superior, donde los estudiantes de familias con mayores recursos tienen mayores posibilidades de ingresar a las mejores universidades del país.

Para abordar estas desigualdades, el gobierno mexicano ha implementado diversas políticas y programas destinados a mejorar la equidad educativa. Entre ellos se encuentran la creación de escuelas de tiempo completo, la implementación de programas de becas para estudiantes de bajos ingresos y la expansión de la educación técnica y profesional. También se han llevado a cabo iniciativas para mejorar la calidad de la educación en las áreas rurales y se han implementado medidas para fomentar la igualdad de género en la educación.

En el año 2007 la UNESCO propuso que una educación de calidad debe cumplir con variables como eficiencia (buen uso de los recursos), equidad (adecuada distribución de beneficios educativos), relevancia (responder a las necesidades de la sociedad) y pertinencia (atender las necesidades de los estudiantes), (UNESCO, 2007) y en el caso de las regiones indígenas aún podemos hablar de

- Falta de mantenimiento de las instalaciones escolares
- Poco presupuesto para la capacitación de docentes bilingües y la adquisición de materiales educativos adecuados
- Mínima atención a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas, y no hay que perder de vista el hecho de que
- En general, la educación indígena ha tendido a seguir un modelo educativo occidentalizado, lo que ha llevado a que la educación no siempre responda a sus necesidades; (Rodríguez, 2016)

Todo lo anterior deja fuera de su alcance la calidad y afecta negativamente la equidad educativa para los estudiantes indígenas en México, perpetuando la desigualdad educativa y dejando entrever que las políticas públicas parecen estar quedando solo en el discurso.

4.3 EQUIDAD EDUCATIVA PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS

A pesar de estos esfuerzos, todavía queda mucho por hacer para lograr una educación más equitativa en México. Se necesitan más recursos y políticas efectivas para abordar las desigualdades existentes y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen socioeconómico o geográfico.

Actualmente, existen diversas políticas y programas orientados a promover la equidad educativa y reducir las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación. Algunas de las principales políticas educativas en este ámbito son:

Ley general de educación: La cual en su artículo 8° estipula que:

El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de

identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales. (Ley General de Educación, 2024)

Programa Nacional de Convivencia Escolar:

Su objetivo es fomentar ambientes escolares seguros y respetuosos, y prevenir la violencia y el acoso escolar. Se busca crear una cultura de convivencia pacífica y de respeto a la diversidad, con el fin de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a un entorno escolar seguro y favorable para el aprendizaje. (Programa Nacional de Convivencia Escolar, 2019)

Programa Nacional de Becas:

Este programa busca apoyar a estudiantes de bajos recursos económicos para que puedan acceder y permanecer en la escuela, reduciendo así las desigualdades en el acceso a la educación y promoviendo la equidad educativa. (Programa Nacional de Becas, 2019)

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva:

Tiene como objetivo garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en la escuela, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad, independientemente de sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje. (SEP, 2019)

En cuanto a las políticas enfocadas específicamente en la equidad de la educación en contexto indígenas están:

Programa de apoyo a la Educación Indígena:

El cual promueve el acceso, la equidad y la calidad de la educación de los pueblos indígenas en México. Entre las acciones que se llevan a cabo en el marco de este programa se encuentran la construcción y rehabilitación de escuelas, la formación de docentes bilingües, la elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas, entre otras. (INPI, 2021)

Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de los Pueblos y Comunidades Indígenas:

Este modelo educativo busca garantizar que la educación de los pueblos indígenas respete su lengua, cultura y cosmovisión. Se promueve la formación de docentes bilingües y se fomenta la participación de las comunidades en el diseño y la implementación de la educación. (UNESCO, 2018)

Programa Nacional de Educación 2019-2024:

Establece como uno de sus objetivos principales el fortalecimiento de la educación indígena, a través de la elaboración de materiales educativos bilingües, la formación de docentes bilingües y la promoción de la participación de las comunidades en el diseño y la implementación de la educación. (Programa Nacional de la Educación, 2019-2014)

Estas políticas y programas son algunos ejemplos de los esfuerzos que se realizan en México para promover la equidad educativa, aunque todavía queda mucho por hacer para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, especialmente para los más desfavorecidos.

Entonces, para fines de esta investigación, es importante tener en cuenta que la equidad no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino reconocer las diferencias y necesidades individuales y garantizar que todas tengan acceso a los recursos y apoyos necesarios para alcanzar los mismos resultados.

La idea de equidad es fundamental en el concepto de justicia, pero no consiste en tratar a todas las personas de la misma manera, sino en garantizar que todas tengan las mismas oportunidades y que las desigualdades se justifiquen por su contribución al beneficio general de la sociedad y no por privilegios injustificados. (Rawls, 2006)

En el contexto de la educación, la equidad implica garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen, género, etnia, cultura, orientación sexual o cualquier otra característica que pueda generar desigualdades. La equidad en la educación busca eliminar las barreras que impiden el acceso y la participación de todas las

personas en el proceso educativo y asegurar que todas tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollar su potencial.

La equidad en la educación de los pueblos indígenas es un tema relevante y urgente que requiere atención y acción por parte de la sociedad y el Estado. Es necesario reconocer las barreras y desigualdades que enfrentan estas comunidades para acceder a una educación de calidad, y trabajar en conjunto para superarlas y garantizar una educación respetuosa y acorde con su cosmovisión. Para ello, se deben implementar políticas educativas inclusivas y contextualizadas, que reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, y promuevan su participación en el proceso educativo. Además, es importante fomentar la formación de docentes y educadores interculturales, capaces de responder a las necesidades y demandas de estas comunidades, y promover la investigación y difusión de prácticas pedagógicas exitosas en la atención a la diversidad cultural. Solo a través de una educación equitativa y respetuosa, se puede lograr un desarrollo humano y social sostenible e inclusivo para todos.

La razón principal para llevar a cabo una revisión panorámica de pueblos indígenas y afrodescendientes se debe a que desde el punto de vista de la equidad estos pueblos sufren problemas semejantes en términos de desigualdad económica, social, cultural y política, principalmente cuando se les compara con otros grupos sociales, especialmente los blancos. Aparentemente el origen étnico-racial influye de manera importante en la posición que ocupan las personas dentro de la estructura social, siendo la discriminación y la exclusión los mecanismos a través de los cuales un grupo dominante mantiene y justifica la subordinación social y económica de otros, reproduciendo y perpetuando la inequidad. (Bello, 2002).

Superar la discriminación étnico-racial es parte de la tarea de construir una opción de ciudadanía a través de la cual más de un tercio de la población regional acceda a condiciones de respeto por sus derechos colectivos y a mejores condiciones de vida. Definir conjuntamente el futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes es definir las posibilidades futuras de gobernabilidad e integración regional.

La evolución económica reciente ha incrementado el déficit social, producto de un crecimiento económico inferior al desempeño histórico de la región y de serias carencias en materia distributiva (CEPAL, 1997), lo que ha profundizado la brecha que hay que salvar para alcanzar una mayor equidad. La pobreza se ha acentuado durante la última década, afectando con mayor fuerza a sectores específicos de la población, como los pueblos indígenas y afrodescendientes, que presentan un déficit histórico respecto de sus posibilidades de acceso a los beneficios económicos y de re- conocimiento de sus identidades y derechos colectivos.

La discriminación étnico-racial de hoy, es la manifestación de formas renovadas de exclusión y dominación constituidas en regímenes de “colonialismos internos” que contradicen el mito de una integración real. Al contrario, la integración de los pueblos indígenas y afrodescendientes ha tenido más bien un carácter simbólico en el discurso pero no llevado a la práctica.

La educación formal es otro núcleo de inequidad, no tan sólo por los problemas de acceso y cobertura, sino porque los sistemas educativos han pretendido que, a través de la educación se consiga la asimilación e integración de los distintos grupos étnico-racial a la cultura e “identidad nacional”, lo cual es totalmente opuesto.

El autor comenta que lo que hay que comprender es que las identidades étnicas y las diferencias culturales son algo que debe ser valorizado a la luz del reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de las sociedades latinoamericanas, abandonando así el paradigma negador y homogeneizador que ha caracterizado a la región. (Bello, 2002).

Los principales problemas que enfrenta la educación básica en México son la cobertura, la calidad y la equidad. Considerando que el de cobertura es el más fácil de resolver siendo los otros dos los retos a atender en los próximos años. (Solera, 2008)

El doctor Carlos Rafael Rodríguez Solera propone un sistema de monitoreo que permita saber si se está avanzando en la construcción de un sistema educativo más equitativo y de mejor calidad, por lo que uno de los imperativos de la sociología de la educación en México es aportar herramientas teóricas y metodológicas para fortalecer la investigación en estos dos ámbitos.

“Una sociedad tendría una educación equitativa si las desigualdades educativas que se observan reflejaran únicamente las diferentes capacidades personales, con independencia del nivel económico de las familias de donde provienen los alumnos, de su origen étnico, de su sexo o de cualquier otra consideración distinta a su capacidad y empeño individual”. (Solera, 2008) Aunque esta es una idea difícil de contrastar, ya que, lo difícil sería establecer si el logro educativo de un alumno es resultado de sus capacidades o reflejo de su contexto.

De la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 se desprende que una educación equitativa es aquella en la que la totalidad de la población pueda satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan herramientas esenciales como la lectura, la escritura y el cálculo, así como conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Jomtien, 1990).

Desde el año 2001, en el artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce a los pueblos indígenas su derecho a la autonomía, aunque de manera muy acotada, pero a pesar de que el contenido fue aprobado por los congresos locales, pocas constituciones de los estados han actualizado sus textos y solamente en pocas excepciones se ha legislado en la materia, lo que ha impedido su cumplimiento. Además, la diversidad de opiniones que tienen los estados sobre cómo atender las problemática indígenas, ha generado un escenario de desigualdad en el que los principales afectados son los pueblos indígenas.

Los términos en que se plantea su autonomía son los siguientes:

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera importante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

III. Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los Estados.

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

V. Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta Constitución.

VI. Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley.

VII. Elegir, en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los municipios, con el propósito de fortalecer la participación y representación política de conformidad con sus tradiciones y normas internas (CPEUM, 2011, Artículo 2o).

Mientras que los numerales I a VI se refieren a asuntos internos de los pueblos y comunidades indígenas, el VII es el único que refiere a la acción de los pueblos indígenas como participación en las esferas de la representación política y ello solamente para el caso de los ayuntamientos. Pero además cabe señalar que esta disposición no se cumple plenamente, ya que sólo en unos cuantos estados de la Federación se han establecido procedimientos para la participación indígena en elección de autoridades municipales y en muy pocos casos estos procedimientos incluyen o reconocen los principios del derecho indígena (Singer, 2013).

4.4 REZAGO EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUAS INDÍGENAS

A pesar de la denominación de México como un país pluricultural, los pueblos indígenas enfrentan rezagos significativos, ocupando los últimos lugares en comparación con otros sectores de la población en áreas como educación, empleo y acceso a la salud.(Schmelkes, 2013)

Un ejemplo claro de esta disparidad es la persistencia de zonas de alta marginalidad, mayormente habitadas por comunidades indígenas, donde las condiciones de educación, salud, trabajo, así como los ingresos resultan insuficientes para garantizar una vida digna.

En el ámbito educativo, llama la atención que a diferencia del 91% de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria; entre la población indígena (por autoadscripción) la proporción es de 81.4% mientras que en los hablantes de lengua indígena alcanzó sólo 75.7%. Estas brechas se van incrementando a medida que se compara el acceso al nivel medio superior y superior (UNICEF, 2018) Parece ser que la escuela ha contribuido a reducir la brecha en analfabetismo, pero no ha logrado una disminución significativa. (Schmelkes, 2019)

Cabe resaltar que, a pesar de las cifras oficiales proporcionadas por los gobiernos, los datos etnográficos revelan índices de deserción mucho más elevados. Las escuelas indígenas tienen la peor infraestructura, y el 50% de los maestros de educación indígena no tienen licenciatura. La oferta académica para la formación de maestros en educación preescolar o primaria intercultural bilingüe es limitada. Estadísticas indican que los niños indígenas aprenden a leer y escribir más tarde, evidenciando un rezago en alfabetización incluso entre aquellos que asisten a la escuela.

Las causas subyacentes a estos problemas se atribuyen al racismo arraigado en las leyes, estructuras y operaciones institucionales. Por eso la importancia de que los grupos indígenas participen activamente en la definición de los contenidos educativos y en la evaluación del aprendizaje.(Schmelkes, 2019)

CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO

5.1 ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

Este apartado pretende marcar la ruta metodológica que se empleó en la presente investigación, la cual desde el principio intentó marcar el camino correcto para poder obtener los resultados a las preguntas de investigación que se plantearon al inicio. Para empezar, es primordial enunciar que lo que se realizó fue un estudio de caso ejemplificando lo que podría estar sucediendo en algunas poblaciones indígenas, que reúnan características similares, con respecto a la Educación Media Superior.

La pregunta principal de la investigación es ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el nivel medio superior de la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo? Seguida por tres preguntas específicas las cuales se plantearon de la siguiente manera ¿Qué valor educativo le da la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo, a la educación media superior? ¿Cuáles son las expectativas que tiene la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo sobre educación media superior?

La segunda cuestión importante es considerar que las propias representaciones sociales como forma de conocimiento pueden ser un proceso o un contenido y que tienen su propia metodología la cual, según el autor retomemos, nos ofrece diversos modelos, aproximaciones y enfoques metodológicos, que al estudiarse logran complementarse.

Para cuestión de esta investigación se pretendía en un inicio trabajar desde el enfoque estructural, sin embargo, las investigaciones realizadas, el tiempo que se tiene para llevarla a cabo, los sujetos que se estudiarán, el apoyo que se tiene de parte de la comunidad, las preguntas de investigación a responder, la pretensión de identificar sus representaciones desde el contexto histórico y social, han llevado a que, por el momento, se destaque el enfoque procesual, el cual tiene una perspectiva cultural, que permite analizar las determinaciones sociales de los saberes de sentido común, sus interpretaciones y organización de sentidos que se producen en las prácticas sociales de la comunidad, así como, en los discursos de los pobladores; desde el modelo socio genético (Rateau y Lo Monaco, 2013) pues pretendo utilizar métodos de

recolección y análisis cualitativos de datos, como son asociación de palabras, observación y las entrevistas.

El enfoque procesual permite, para su estudio, emplear estudios etnográficos, pues comparten varias similitudes debido a que ambos buscan comprender los fenómenos sociales y culturales desde una perspectiva contextual y procesual, por ejemplo:

- Tanto el enfoque procesual de las representaciones sociales como el estudio etnográfico se centran en el contexto cultural y social de los fenómenos que se están estudiando. Ambos enfoques buscan comprender la influencia del contexto en la construcción de las representaciones sociales y culturales.
- Tanto el enfoque procesual de las representaciones sociales como el estudio etnográfico suelen involucrar la observación participante como una técnica de recolección de datos. Esto implica que el investigador se sumerge en la cultura y la comunidad que está estudiando para obtener una comprensión más profunda y significativa de los fenómenos que se están analizando.
- Tanto el enfoque procesual de las representaciones sociales como el estudio etnográfico buscan entender los fenómenos sociales y culturales como procesos dinámicos y cambiantes. Ambos enfoques enfatizan la importancia de analizar cómo se producen y transforman las representaciones sociales a lo largo del tiempo y en diferentes contextos.
- Tanto el enfoque procesual de las representaciones sociales como el estudio etnográfico buscan comprender los fenómenos sociales y culturales en su complejidad y totalidad. Esto implica que se analizan las relaciones entre diferentes aspectos culturales y sociales, así como los procesos históricos y políticos que influyen en la construcción de las representaciones sociales.

Se realizó la investigación tomando en cuenta la siguiente ruta:

1.- Se establecieron contactos con los representantes de la escuela Telesecundaria 371, director y subdirector, para explicar el propósito del estudio y obtener su permiso y colaboración para llevarlo a cabo.

2.- Se platicó con el grupo asignado por los directivos de la institución para que los alumnos pudieran compartir sus expectativas sobre la educación y los desafíos que enfrentan. Se hizo mediante una lluvia de ideas para estimular la discusión y la participación

3.- Se realizaron entrevistas individuales con estudiantes, para obtener una comprensión más profunda de sus expectativas y experiencias.

4.- Se realizó un ejercicio de asociación de palabras para comprender de manera más clara cómo los alumnos organizan y comparten diferentes significados dentro del grupo.

5.- Se analizaron los datos obtenidos a través de las entrevistas, ejercicio de asociación de palabras y lluvia de ideas, utilizando técnicas del análisis cualitativo de las representaciones sociales, el cual se realiza de la siguiente forma:

- Organización de la información por temas clave.
- Vinculación de los temas más frecuentes con las preguntas (en qué preguntas aparece el tema)
- Asociación entre temas clave.
- Asociación de los temas con las variables contenidas en las respuestas de los estudiantes.
- Identificación de qué se dice acerca del tema.
- Ubicación de los hallazgos considerando las tres dimensiones que señala Moscovici: la información, el campo de representación y la actitud. (Jiménez, 2009)

5.2 DISEÑO Y OPERACIONALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron fueron: cuestionario para entrevista semiestructurada, ejercicio de asociación de palabras y una guía de observación

Para medir los constructos de esta investigación se eligió implementar la aplicación de entrevistas semiestructuradas debido a su flexibilidad y capacidad para obtener información detallada y profunda sobre las perspectivas y experiencias de los participantes. (Villarreal, 2022)

Las entrevistas semiestructuradas permiten a los entrevistadores seguir un guion básico de preguntas mientras admite adaptar la entrevista en función de las respuestas del entrevistado y profundizar en temas específicos. De esta manera, se pueden obtener datos más ricos y complejos que a través de preguntas cerradas o entrevistas completamente abiertas. Iniciando con un muestreo aleatorio de entrevistados y luego proceder con la bola de nieve.

En el caso de las preguntas de las entrevistas a rerealizadas se incluyeron dos tipos de preguntas:

- a) Preguntas abiertas
- b) Diferencial semántico

En el cuestionario para las entrevistas se han utilizado preguntas de identificación personal como edad, sexo, estado civil, etc. Para poder obtener esos datos de las personas entrevistadas además de que han integrado preguntas de diseño propio.

En el caso del ejercicio de asociación de palabras, se decidió utilizar, en primer lugar porque las representaciones sociales utilizan la asociación de palabras como una técnica de investigación para explorar y comprender su estructura y el contenido. La asociación de palabras consiste en pedir a los participantes que generen una lista de palabras que se relacionen con un determinado concepto o tema.

Esta técnica se basa en la idea de que las palabras que se asocian con un concepto o tema pueden revelar aspectos importantes de las representaciones sociales que se tienen sobre ese concepto

o tema. Por ejemplo, al pedir a un grupo de personas que asocie palabras con el concepto de "educación", se pueden obtener una variedad de palabras que reflejan las diferentes formas en que las personas construyen y entienden la educación en su contexto cultural y social.

Además, la asociación de palabras permite a los investigadores analizar la frecuencia y la concurrencia de ciertas palabras, lo que puede ayudar a identificar patrones y estructuras subyacentes en las representaciones sociales.

5.3 PILOTAJE

Se realizó un pilotaje de entrevista semiestructurada los días 3, 4 y 5 de abril del año 2023 para evaluar y ajustar la metodología y el diseño de la entrevista antes de llevar a cabo la entrevista completa. El objetivo principal del pilotaje fue verificar si las preguntas formuladas son claras y comprensibles para los entrevistados, y si están enfocadas en el tema de interés.

Es importante mencionar que al comenzar con la planeación de la investigación se tenía pensado que las personas a las que les aplicaría el instrumento serían personas de toda la comunidad, no importando la edad ni la escolaridad, pero justo este primer acercamiento permitió tener un enfoque claro de los recursos que se tenían a la mano, el tiempo, el presupuesto; así como la intención del estudio.

Durante el pilotaje, se solicitó a los entrevistados que proporcionaran comentarios y sugerencias sobre la claridad y relevancia de las preguntas, la duración y estructura de la entrevista, la disposición de los entrevistados a participar y cualquier otro aspecto relevante que pudiera ayudar a mejorar la calidad de la entrevista. Además, el pilotaje ayudó a identificar posibles problemas técnicos y logísticos que puedan surgir durante la entrevista.

A partir de ello se realizaron ajustes y mejoras en la metodología y el diseño de la entrevista para ayudar a corregir y hacer mejoras a la información recopilada y garantizar que la entrevista sea eficaz para cumplir con los objetivos de la investigación.

Se hizo el primer acercamiento con este cuestionario de 30 preguntas con 13 personas de la comunidad de Cruzhica, la cual se encuentra a 10 minutos de Tlaltecacatla, pensando que la cantidad de preguntas sería suficiente para cuestión de la investigación, sin embargo, al entrevistar a las personas que en ese momento estaban disponibles, se detectaron ciertas características, tanto en el instrumento como en los pobladores:

1.- Las personas con más estudios dan muchos datos y tienden a dar respuestas más claras, la explicación es mucho más amplia.

2.- Se logró percibir que las personas, entrevistadas, con menor nivel educativo tendían a limitarse a responder solo lo que se les preguntaba. Me resultó complicado entablar conversaciones más detalladas con ellas, lo cual es importante para el estudio, ya que, aquellos que mostraron dar muy acotadas sus respuestas y no querían continuar la conversación eran, precisamente, los pobladores que actualmente están cursando la secundaria o el nivel medio superior.

3.- El cuestionario hace énfasis en la educación en general, tiene algunas preguntas sobre educación media superior (nivel académico que interesa a este estudio) pero definitivamente no fueron suficientes.

4.- A pesar de que son 30 preguntas, la entrevista tiene una duración de 5 a 9 minutos máximo.

5.- Había que programar tiempo suficiente para visitar cada casa, pues por usos y costumbres, en cada casa ofrecen agua y comida, detalle que permitía seguir platicando con las personas y poder obtener más información, sin embargo, el tiempo destinado para cada casa se extendía y se redujo el número de entrevistas planeado que se tenía. (Una de las razones por la cual se decidió ir a la secundaria)

6.- Y, por último, algo que pude notar es que jamás había hecho algo así, a pesar de que quería que las entrevistas fueran muy naturales y poder obtener la mayor cantidad de información, al escuchar los audios, me pude percatar de que me faltó destreza a la hora de entrevistar, los

mismos nervios hicieron que me fuera directamente a lo que quería saber y no a ahondar un poco más sobre los temas.

Tomando en cuenta que los datos cualitativos vienen en una gran variedad de formas (Denzin y Lincoln, 1994) es importante aclarar que las hojas de las entrevistas se llevaron de forma impresa con cada uno de los entrevistados, se iban haciendo anotaciones importantes y rápidas pero lo que en verdad se está tomando en cuenta es la entrevista grabada, las cuales fueron transcritas, ya que, al solo anotar escapan muchos datos del alcance del investigador y de esa única manera me sería imposible reducir los datos, exponerlos, así como, sacar y verificar conclusiones (Huberman y Miles, 1994)

Fue el Maestro Marcelino Hernández Beatriz, persona originaria del lugar y actualmente residente en el Estado de México, quien ha sido considerado por muchos años y aún en la actualidad como un líder comunitario. Gracias a la relación de confianza que se ha establecido con él, se ha podido recibir información valiosa sobre la cultura, la historia y las necesidades de la comunidad. Además, facilitó el acceso a ella, lo cual es significativo ya que una de las reglas de las comunidades indígenas es que si no eres parte de la comunidad, no puedes ingresar.

En términos de fiabilidad, se señala que la consistencia y la estabilidad de los resultados son esenciales para asegurar la confiabilidad de una investigación (Goetz y LeCompte, 1988). Para lograr esto, recomiendan la utilización de diversos procedimientos para la recolección de datos, la triangulación de métodos y el uso de registros sistemáticos y detallados. En mi caso, la información obtenida a través del Maestro Marcelino, las entrevistas y el ejercicio de asociación de palabras, no solo enriqueció la comprensión, sino que también, al seguir estas recomendaciones metodológicas, pude garantizar que la investigación fuera tanto precisa como confiable.

Por su parte, los autores Huberman y Miles ofrecen una perspectiva sobre cómo analizar datos cualitativos. Algunos de los puntos principales que mencionan en su obra son:

1. La importancia de la organización de los datos: los autores señalan que es fundamental organizar los datos de manera sistemática para poder analizarlos adecuadamente. Sugieren crear categorías y subcategorías que permitan agrupar los datos y hacer comparaciones.
2. La necesidad de la triangulación: según los autores, es importante utilizar varias fuentes de datos y varios métodos de recolección de datos para poder confirmar los resultados y aumentar la validez de la investigación.
3. El uso de la teoría en la interpretación de los datos: los autores sugieren que es importante utilizar la teoría para guiar la interpretación de los datos y para identificar patrones y relaciones entre los datos.
4. La importancia del contexto: Los autores enfatizan que el contexto es crucial en la interpretación de los datos cualitativos. Es necesario entender el contexto en el cual se recolectaron los datos para poder interpretarlos adecuadamente.

En general, los autores proponen un enfoque flexible y creativo para el análisis de datos cualitativos, en el cual se utilizan diversas estrategias para organizar, interpretar y presentar los datos.

Al terminar cada una de las entrevistas del pilotaje se pudo observar que no se sabía como cortar la conversación haciéndolo abruptamente, a veces hasta interrumpiendo y que además faltaban preguntas pues la entrevista parece simplemente terminar en el momento en el que se estaba poniendo interesante. A partir de esto, fue necesario hacer las modificaciones pertinentes al cuestionario para llegar y llevar a cabo un acercamiento etnográfico.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE DATOS

6.1 INFORMACIÓN GENERAL

La presente investigación tiene como base un estudio de campo realizado en la Telesecundaria 371, ubicada en Tlaltecatla y perteneciente al municipio de Xochiatipan, Hidalgo. El Grupo asignado está compuesto por 17 alumnos, de los cuales son 12 hombres y 5 mujeres en edades entre 13 y 14 años, que fueron los que nos dieron las entrevistas.

La comunidad de Tlaltecatla se encuentra a aproximadamente 5 horas de Pachuca, Hidalgo, lugar donde recido, por lo que en un principio me costó un poco de trabajo ir, por diferentes ocupaciones y porque además no sabía cómo llegar a la comunidad. Las primeras visitas fueron en camión, tomando el ADO que sale de la Central camionera de Pachuca a las 11: 50 p.m. el cual llega a la terminal de autobuses de Huejutla a las 6 de la mañana; después se puede tomar un taxi o caminar hacia una tienda de abarrotes que se llama “Su bodega” (la primer visita tomé un taxi), ya que, en la parte de atrás hacen base las combis del transporte público que llevan hacia diferentes puntos de la Huasteca Hidalguense, entre ellos Xochiatipan. Hacia Tlaltlecatla de Huejutla es más o menos 1 hora y media de camino, el pasaje está en 35 pesos.

En una de las visitas a la comunidad de Cruzhica, cuando todavía no definía la población a la cual entrevistaría, en un evento organizado por CONAFE, tuve la oportunidad de platicar con el subdirector de la telesecundaria 371, le platiqué sobre la investigación que pretendía realizar y le pregunté si sería posible hacerla en la institución educativa donde él laboraba, él me dio la dirección y su número telefónico de la escuela, y me pidió que le dieran oportunidad de preguntarle su director para poder darme una respuesta.

El Lic. Eric Oviedo Espinoza, director de la telesecundaria, amablemente otorgó el permiso necesario para llevar a cabo la investigación en su plantel educativo. La investigación comenzó en agosto de 2023, llevando una carta de aceptación dirigida al director, quien nos asignó el grado y el grupo en los que se realizaría el estudio.

6.1.1 La metodología de las representaciones sociales

Siendo la intención de la investigación el analizar las representaciones sociales y tomando en cuenta las tres dimensiones de las representaciones sociales en torno a la educación escolar, fue importante comenzar con la de información, que es aquella que escuchamos mediante discursos, opiniones, medios de comunicación, etc., y que habla sobre el aspecto en cuestión; su objetivo es ir generando opinión y, sobre todo, comportamientos acordes. (Limón, 2011) Para el caso de esta investigación la principal fuente informativa son los alumnos, la cual está influenciada por las experiencias escolares personales y familiares, por la información adquirida en la escuela de parte de sus profesores y directivos, noticias locales y datos sobre programas educativos dirigidos a pueblos indígenas.

Para tal propósito se asignó el grupo de tercer año, grupo “A”, tomando en cuenta tres aspectos importantes: que son los próximos a egresar, la maestra del grupo había estado dispuesta a dejar que sus alumnos participaran, así como, los padres de familia con los cuál la profesora ya había platicado sobre el tema estaban de acuerdo en que sus hijos participaran.

A partir de la aceptación por parte del director, se comenzaron a realizar las visitas para las entrevistas, el primer día de entrevistas fue el día 11 de agosto del 2023, día en que se pudieron entrevistar 9 alumnos, 3 mujeres y 6 hombres, y el resto del día se tuvo convivencia con alumnos y profesores quienes tenían curiosidad por saber cuál era el propósito principal del trabajo de investigación.

El segundo día de entrevistas fue el día 18 de agosto, donde se entrevistaron otros 8 alumnos quienes amablemente dieron su perspectivas con respecto a la educación media superior.

Siendo las entrevistas las primeras en ser aplicadas, el director prestó el salón de usos múltiples de la telesecundaria para que se pudieran llevar a cabo, y con la ayuda de la profesora del grupo comenzó a enviar uno por uno, siguiendo la lista de asistencia y esperando a que llegara el anterior para mandar al siguiente. En el aula solo había dos personas, el alumno entrevistado y

el entrevistador, respetando en todo momento su hora de receso, su hora de salida o si tenían alguna actividad durante el día.

Las primeras visitas se llevaron a cabo durante los días viernes, los únicos viernes que desde un principio el director marcó como no activos fueron los últimos viernes de cada mes, pues hay consejo técnico en las escuelas de nivel básico del país.

El obtener información de parte de los alumnos no fue tan fácil, pues si bien, tanto los directivos de la institución como los profesores siempre se mostraron amables y dispuestos, los alumnos no se sentían en confianza a la hora de ser entrevistados.

Se pudo notar una gran diferencia entre las entrevistas realizadas a los niños y las entrevistas realizadas a las niñas, pues las niñas en todo momento se mostraron muy cooperativas y abiertas a platicar, incluso con ellas se pudo llevar un diálogo mucho más amplio, flexible y enriquecedor. Sin embargo, la mayoría de los niños se notaban temerosos o desinteresados en lo que se estaba preguntando. Cuestión que proporciona datos a la tercer dimensión de las Representaciones Sociales que es la dimensión de actitud como orientación del comportamiento, donde podemos ver las actitudes favorables y desfavorables que tienen los alumnos de la telesecundaria con respecto a los maestros, el deseo por continuar sus estudios, los deseos de trabajar, de casarse y formar una familia, frustración por la falta de recursos económicos para continuar sus estudios, resignación, así como las diferencias de género.

La visita subsecuente, 1 de septiembre, se realizó para tener convivencia con el grupo y poder realizar un ejercicio de asociación de palabras, el cual sería útil para obtener datos sobre la segunda dimensión de las representaciones sociales, que es el campo de representación, dicho campo remite por medio de imágenes lingüísticas al contenido concreto y limitado de las proposiciones expresadas, las cuales son un conjunto con articulaciones y jerarquías. (Limón, 2011), en esta comunidad incluye imágenes, valores y creencias específicas.

Tanto con el ejercicio de asociación de palabras como con las entrevistas, la actitud fue similar. Para el ejercicio de asociación de palabras la profesora de grupo y yo estuvimos dentro del salón con los alumnos. Lo primero que se hizo fue explicarles el ejercicio, para después repartirles las hojas con las instrucciones, leerlas en plenaria y comenzar a escribir, pero nos pudimos percatar de que la mayoría de los niños tardaron mucho en responder, incluso algunas hojas estaban vacías o con una leyenda que daba a entender que no les interesaba el ejercicio. Con las niñas fue diferente, pues ellas respondieron el ejercicio como se planteó desde un principio.

Es por lo anterior que se decidió hacer en ese mismo día la lluvia de ideas, la cuál permitió que los niños pudieran participar más, y pudieran decir sus inquietudes, sin embargo, no hubo cambio de opinión alguna en los alumnos que desde la entrevista ya habían dicho que no les interesaba seguir estudiando, porque consideraban que no les servía de nada, cuestión que se retomará en la dimensión 3.

6.2 RESULTADOS DEL EJERCICIO DE ASOCIACIÓN DE PALABRAS

En el ejercicio sobre asociación de palabras se practicó un cuestionamiento a alumnos de la escuela telesecundaria 371 para conocer lo que piensan sobre la Educación Media Superior, a continuación, se comparten las gráficas de los datos que se obtuvieron.

El rango de edad presentado fue de 13 y 14 años, siendo el porcentaje menor correspondiente a los 13 años (16%) y el mayor a los 14 años (84%).

El género de los participantes se dividió en un porcentaje mayor de varones (68%) y uno menor de mujeres (32%).

6.2.1. Particularidades del Ejercicio de asociación de palabras

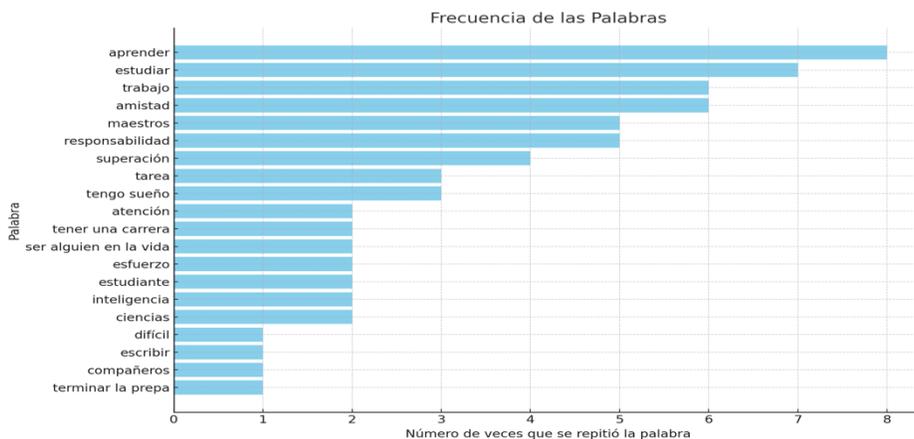
En esta sección se presentarán los resultados obtenidos del ejercicio de asociación de palabras realizado con 3ro. “A” de la Escuela Telesecundaria 371, el día 1 de Septiembre de 2024. El objetivo del ejercicio fue capturar la percepción de los alumnos sobre el nivel medio superior.

Con relación a este ejercicio, y debido a que se trata de indicadores cualitativos, se procedió a interpretar las respuestas dándoles categorías, ya sea como positivas o negativas en función de la idea o concepto sobre Educación Media Superior que tienen los alumnos participantes; derivado de ello, del total de los alumnos participantes se contabilizaron como positivas aquellas respuestas que manifestaban un valor de importancia para los estudiantes, es decir, una idea que se pudiera interpretar como expansiva y benéfica para ellos en el futuro y que en su actualidad tiene una representación, por otro lado las negativas se relacionaron con el escaso o nulo aporte al beneficio de los alumnos en función de lo que representa para ellos en el futuro desde su actualidad.

Método

Se pidió a los participantes que escribieran las primeras 5 palabras que les viniera a la mente al leer la frase: Educación Media Superior. Los resultados fueron recopilados y analizados para identificar las asociaciones más comunes y cualquier patrón relevante.

Resultados



Análisis de los Resultados

- **Palabras más asociadas:**
 - Aprender (8 participantes)
 - Estudiar (7 participantes)
 - Trabajo (6 participantes)
 - Amistad (6 participantes)
 - Maestros (5 participantes)
 - Responsabilidad (5 participantes)
- **Palabras menos asociadas:**
 - Compañeros (1 participante)
 - Escribir (1 participante)
 - Difícil (1 participante)
 - Terminar la prepa (1 participante)
- **Palabras positivas**
 - Inteligencia
 - Responsabilidad
 - Amistad
 - Esfuerzo
 - Ser alguien en la vida
- **Palabras negativas**
 - Tengo sueño
 - Difícil

Interpretación de los Resultados

La diversidad de asociaciones verbales con el término educación media superior entre los estudiantes revela un amplio espectro de percepciones, expectativas y actitudes hacia esta etapa crucial de su trayectoria educativa. Mientras que tres estudiantes asociaron de manera lúdica el concepto con "tengo sueño", reflejando posiblemente la fatiga o el desinterés que a veces puede acompañar a la carga académica, la mayoría de las respuestas apunta hacia un reconocimiento de la educación media superior como una oportunidad para el crecimiento personal y académico.

Palabras como "estudiar", "superarse", "aprender", y "responsabilidad" indican una valoración positiva de este nivel educativo como un espacio para adquirir conocimientos, habilidades y prepararse para desafíos futuros. Además, términos como "ser alguien en la vida", "terminar la prepa" y "tener una carrera" reflejan las aspiraciones de los estudiantes de avanzar tanto en su desarrollo personal como profesional.

Por otro lado, el énfasis en valores como "respeto" "responsabilidad" y "esfuerzo", subrayan la importancia de la formación integral que esperan los estudiantes de la educación media superior, incluyendo tanto la preparación académica como el desarrollo de competencias sociales y físicas. Esta variedad en las respuestas evidencia que los estudiantes perciben la educación media superior no solo como un camino hacia la adquisición de conocimientos teóricos, sino también como una plataforma para explorar y definir sus intereses, vocaciones y principios éticos. Este reconocimiento de lo multifacético de la educación media superior subraya la necesidad de que las instituciones educativas ofrezcan un currículo equilibrado y soporte orientativo que aborde las diversas necesidades y expectativas de los estudiantes, facilitando así un entorno que promueva su éxito y bienestar general, centrado en el aprendizaje del educando, que contribuya a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad. (Ley General de Educación, 2024)

Las respuestas de los alumnos respecto a su asociación reflejan también los desafíos anticipados como las aspiraciones y valores que los estudiantes asocian con esta etapa educativa. Las menciones a "difícil", "terminar la prepa" y "tener una carrera" sugieren una conciencia de la exigencia y el esfuerzo requerido para tener éxito en la educación media superior. Esta percepción de dificultad y desafío subraya la expectativa de un incremento significativo en la carga académica y la complejidad de los contenidos respecto a etapas educativas anteriores. Por otro lado, palabras como "ser inteligente" y "ser trabajador" reflejan los valores y objetivos que los estudiantes aspiran alcanzar a través de su educación, subrayando la importancia del esfuerzo personal y la dedicación para lograr sus metas.

Además, la inclusión de actividades extracurriculares y aspectos de la vida estudiantil como "amistad" y "hacer ejercicio" junto a conceptos como "aprendizaje" y "esfuerzo" destaca una

comprensión holística de la educación media superior. (López, 2018) Los estudiantes reconocen la importancia de un equilibrio entre el estudio y otras actividades para el desarrollo personal y físico, implicando una visión de la educación que trasciende el mero aprendizaje académico para incluir el bienestar general y el desarrollo de habilidades sociales y físicas.

La ausencia de respuesta de un alumno puede indicar incertidumbre o ambivalencia frente a esta transición educativa, resaltando la necesidad de apoyos educativos y orientación que ayuden a todos los estudiantes a enfrentar con confianza los retos de la educación media superior, promoviendo un entorno que valore tanto el logro académico como el desarrollo integral del estudiante. En México existe la Beca para el Bienestar Benito Juárez de Educación Básica, es un programa del Gobierno de México dirigido a familias que tienen hijas, hijos o menores a su cuidado que son estudiantes de educación inicial, preescolar, primaria o secundaria menores de 18 años que y se encuentran inscritos en escuelas públicas de modalidad escolarizada ubicadas en localidades prioritarias, la cual les ayuda a estos alumnos a terminar su secundaria y la Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez dirigida a jóvenes que cursan en bachillerato en alguna escuela pública en modalidad escolarizada o mixta para que puedan continuar y concluir sus estudios. (Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, 2022)

Las palabras mencionadas, tales como "esfuerzo", "atención", "estudiar" y "tener una carrera" reflejan una comprensión de la educación media superior no solo como un periodo de formación académica intensiva, sino también como un espacio para el desarrollo personal, ético y profesional, (Ley General de Educación, 2024) además destaca la visión de la educación media superior como un trampolín hacia futuras carreras y vocaciones.

El hecho de que tres alumnos no proporcionara respuesta puede reflejar variadas razones personales, desde la indecisión hasta la posible ansiedad frente a las expectativas académicas y sociales de la educación media superior. Este contraste entre la mayoría de los estudiantes, que articulan una serie de expectativas positivas y constructivas hacia su educación, y aquellos que pueden sentirse menos seguros o decididos, resalta la importancia de un acompañamiento educativo inclusivo y de apoyo. Esto subraya la necesidad de programas que no solo refuercen el aprendizaje académico, sino que también promuevan el bienestar emocional y social,

fomenten la confianza en sí mismos y ayuden a los estudiantes a navegar sus aspiraciones y preocupaciones. Proporcionar orientación vocacional y apoyo psicopedagógico puede ser crucial para asegurar que todos los estudiantes se sientan valorados y capaces de alcanzar sus objetivos en esta fase crítica de su desarrollo educativo y personal. (Acuerdo secretarial 480, 2008)

Estas asociaciones reflejan la importancia que los alumnos otorgan tanto a los desafíos académicos como a las dinámicas interpersonales y los cambios sociales inherentes a la transición de la secundaria a la educación media superior, además, la de tener la percepción de la educación media superior como un escalón crítico en su desarrollo académico y personal, un reto a enfrentar con dedicación y esfuerzo.

6.3 RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

En este apartado se analizan los resultados de las entrevistas, cada indicador expone cuales son las circunstancias y contexto de los participantes, así como las aspiraciones a las que tienen alcance respecto de su acceso o interés en la Educación Media Superior y, por tanto, conocer cuál es la idea subyacente sobre la posibilidad de acceder a la educación media superior, además, se puede conocer la manera en la que ellos aprecian esa idea de su futuro con base en la formación académica en el nivel medio superior.

Número y género de los participantes en la entrevista

En la entrevista participaron 17 alumnos, cinco del género femenino y 12 del masculino, todos ellos alumnos de la Telesecundaria número 371, ubicada en la población de Tlaltecátla. Todos los estudiantes, excepto uno de ellos, han cursado los tres años en el plantel de educación secundaria.

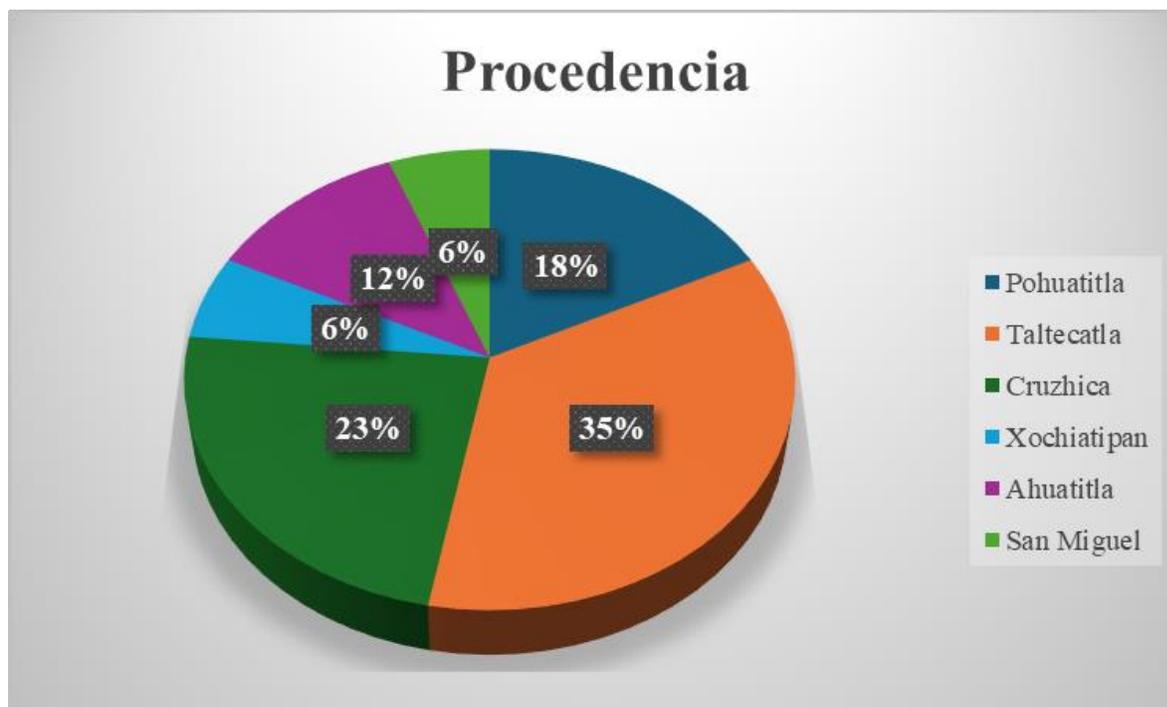
Edad de los participantes

Tomando en cuenta que en México la educación secundaria se cursa entre los 12 y los 18 años de edad, (INEE, 2019) el rango de edad de los participantes es consistente con la edad promedio en que se cursa el grado correspondiente, pues la entrevista fue realizada a 11 alumnos de 13 años de edad y 6 alumnos de 14 años, respectivamente.

Grado escolar cursado por los participantes

Todos los alumnos entrevistados pertenecen al tercer grado de educación secundaria en la institución referida anteriormente.

Comunidad de procedencia.



La comunidad de procedencia de los alumnos que asisten a la Telesecundaria 371 refleja una notable diversidad en términos geográficos, con estudiantes provenientes de diversas comunidades. Un 35% de ellos son de Tlaltecátla, la localidad donde se ubica la escuela, lo que sugiere una participación significativa de la población estudiantil local en el sistema educativo de telesecundaria. La presencia de estudiantes de otras comunidades como Cruzhica, Pohuatitla, Ahuatitla, San Miguel y Xochiatipan, con porcentajes que varían entre el 6% y el 30%, indica que la institución educativa es de concentración, atrayendo a estudiantes de distintas comunidades aledañas a Tlaltecátla. Esta variedad en la procedencia de los alumnos puede enriquecer el ambiente educativo a través de la integración de diversas perspectivas culturales y sociales, al mismo tiempo que plantea desafíos en términos de accesibilidad y logística para aquellos estudiantes que deben desplazarse desde localidades más distantes.

El hecho de que una proporción significativa de los estudiantes provenga de comunidades distintas a la de la ubicación de la escuela resalta la necesidad de abordar los desafíos relacionados con el transporte y el acceso seguro a la educación. Es bien sabido que el tránsito de la secundaria hacia la Educación Media Superior es una de las etapas críticas en las trayectorias de los jóvenes en México, quienes suelen experimentar en dicha transición periodos

temporales y hasta definitivos de interrupción (Blanco, 2019). Algunos de estos fenómenos suelen ser problemas socioeconómicos, desventajas territoriales, desigualdades sociales de origen y características sociodemográficas. (Fernández, 2020) por lo que es necesario implementar medidas como servicios de transporte escolar subsidiados o mejorar la infraestructura vial pues puede ser crucial para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de asistir a clases regularmente y sin riesgos, contribuyendo así a la igualdad de acceso a la educación y al éxito académico de los alumnos de distintas procedencias.

Actividad laboral de los alumnos

La información recabada a través de la entrevista respecto a la participación de los alumnos en actividades laborales revela que una minoría, específicamente el 12% de ellos, compagina sus estudios con algún tipo de trabajo. Este porcentaje sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes se concentra exclusivamente en su formación académica, existe un segmento que ya se ve inmerso en el ámbito laboral. Este grupo de estudiantes que combina la educación con el trabajo puede enfrentarse a desafíos adicionales, como la gestión del tiempo y el equilibrio entre las responsabilidades académicas y laborales. La participación en actividades económicas desde una edad temprana puede reflejar necesidades económicas familiares, el deseo de adquirir experiencia laboral, o ambas. Aunque el trabajo puede ofrecer a los jóvenes valiosas oportunidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades prácticas, también puede suponer riesgos para su rendimiento académico y bienestar general si no se encuentra adecuadamente equilibrado. (Cuevas de la Garza, 2013)

Por otro lado, el hecho de que el 88% de los estudiantes no participe en actividades laborales resalta una posible concentración en sus estudios, lo que podría considerarse positivo desde la perspectiva del aprovechamiento académico y la dedicación al aprendizaje. Sin embargo, también plantea preguntas sobre las oportunidades de aprendizaje práctico y desarrollo de habilidades fuera del entorno educativo formal. La inclusión de programas de educación práctica y pasantías podrían beneficiar a estos estudiantes, ofreciéndoles la posibilidad de explorar intereses profesionales y adquirir experiencia laboral sin comprometer su educación. (Cuevas de la Garza, 2013). La integración de dichas experiencias en el currículo escolar podría

proporcionar un equilibrio entre teoría y práctica, preparando a los estudiantes de manera más efectiva para los desafíos del mercado laboral y la vida adulta, al tiempo que se fomenta una transición suave entre la educación y el empleo.

Actividad laboral del padre de familia.

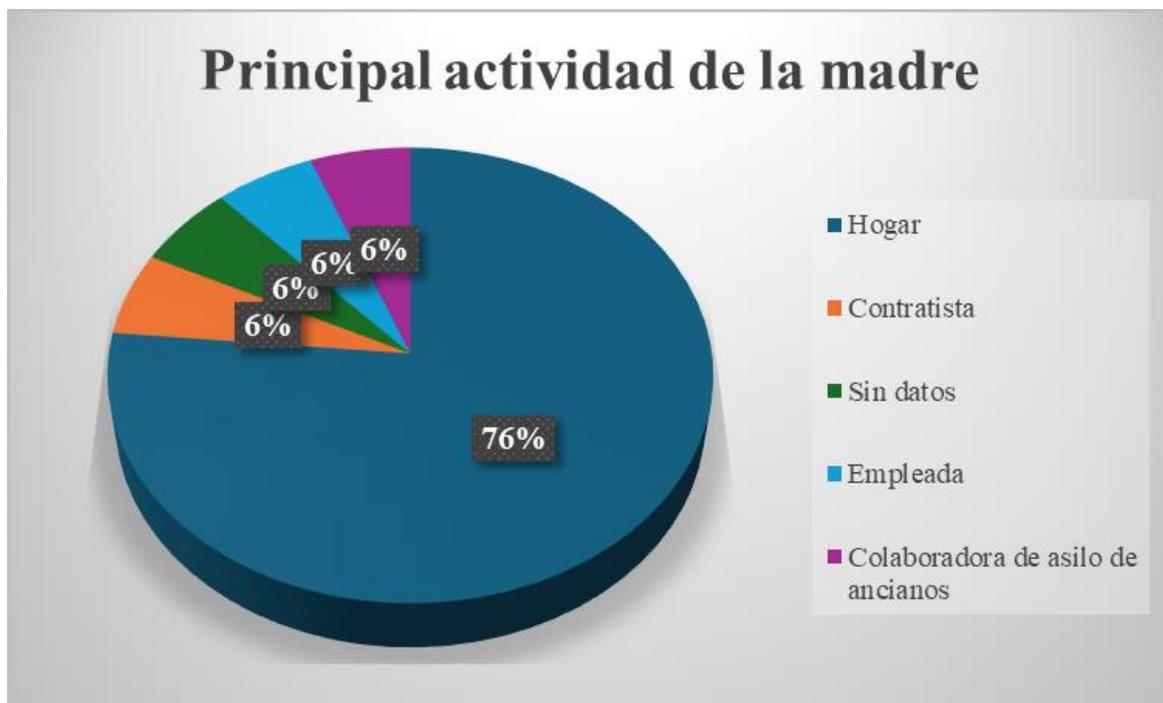


La distribución de la actividad laboral de los padres de los estudiantes entrevistados ofrece un reflejo de la estructura económica y ocupacional de la comunidad en cuestión. Destaca que un 41% de los padres se dedica a la agricultura, lo que subraya la relevancia de este sector como fuente principal de sustento y actividad económica en la región.

La agricultura, siendo una ocupación tradicional, e indicativa de un modo de vida que posiblemente está ligado a prácticas culturales y de subsistencia heredadas. (Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural, 2023) Además, el porcentaje de padres involucrados en la construcción y en roles como chofer, militar, y comerciante, refleja una diversidad ocupacional que contribuye a la economía local desde diferentes frentes. Esta variedad en las actividades laborales puede indicar un tejido económico con distintas oportunidades y desafíos para los habitantes de la comunidad.

No obstante, el hecho de que exista un 18% de los casos en los que se carece de información sobre la actividad económica de los padres resalta una limitación en la comprensión completa del contexto socioeconómico de las familias. La ausencia de estos datos dificulta la formulación de políticas educativas y sociales dirigidas específicamente a las necesidades y características de la población estudiantil y sus familias.

Actividad principal de la madre de familia.



La distribución de las actividades principales de las madres de los estudiantes entrevistados ofrece una visión sobre las dinámicas socioeconómicas y culturales predominantes en la comunidad. Un marcado 76% de estas mujeres se dedica exclusivamente a las labores del hogar, lo cual refleja la tradicional valoración del rol de género centrado en el cuidado familiar y las tareas domésticas. Este elevado porcentaje puede indicar no solo normas culturales arraigadas, sino también la influencia de factores económicos y de accesibilidad a oportunidades de empleo que limitan la participación de las mujeres en el mercado laboral externo. La dedicación al hogar, si bien es una labor fundamental para el sostenimiento y bienestar de la familia, podría

implicar para estas mujeres restricciones en términos de independencia económica y realización personal fuera del ámbito familiar. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2017)

Por otro lado, un 6% de las madres que trabajan como contratistas, y otro 6% que colaboran en un asilo de ancianos, destacan como ejemplos de participación laboral fuera del hogar, aunque la proporción sea relativamente pequeña. La ausencia de datos sobre la actividad laboral de un segmento de las madres sugiere la necesidad de una investigación más detallada para comprender plenamente el espectro de roles laborales y económicos que estas mujeres desempeñan en la comunidad. La inclusión de mujeres en el mercado de trabajo, específicamente en roles que contribuyen al bienestar social como el cuidado de ancianos, no solo es crucial para su empoderamiento económico y social, sino que también aporta valiosamente a la comunidad. Este escenario subraya la importancia de desarrollar políticas y programas que fomenten la igualdad de género y la inclusión laboral (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2017) proporcionando a las mujeres mayores oportunidades de empleo, educación y desarrollo profesional, contribuyendo así a la diversificación económica y al fortalecimiento del tejido social de la comunidad.

Escolaridad del padre.



La situación educativa de los padres de los estudiantes presenta un panorama igualmente diverso y complejo, reflejando variaciones en los niveles de escolaridad alcanzados. La distribución muestra que un 23% de los padres ha completado la educación primaria, otro 23% ha finalizado la secundaria, y un 18% ha logrado concluir el bachillerato. Adicionalmente, un 12% de los padres no avanzó más allá del quinto grado de primaria. Este espectro de logros educativos sugiere una heterogeneidad en las experiencias y oportunidades educativas a las que han tenido acceso estos individuos, lo que podría influir en el entorno educativo y las expectativas que establecen para sus hijos. (Blanco, 2019)

El 24% de los padres que parecen como “sin datos” son padres ausentes, ya sea porque migraron desde que los niños eran pequeños, porque su mamá decidió no decirles quien era su papá o porque sus padres murieron, lo cual, presenta desafíos en la recolección y análisis de información, que son cruciales para la comprensión integral de la comunidad y la formulación de estrategias educativas efectivas. Esta carencia de información puede representar una barrera para el diseño de intervenciones educativas y sociales que aborden adecuadamente las necesidades y características de la población.

Mejorar el acceso y la calidad de la educación para adultos, así como fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijos, son pasos esenciales hacia el fortalecimiento del capital humano y social de la comunidad, lo que eventualmente contribuirá a mejores oportunidades educativas y de vida para las futuras generaciones.

Escolaridad de la madre.



El análisis de la escolaridad de las madres de familia de los estudiantes revela un espectro variado en cuanto a su formación académica, reflejando la diversidad de contextos educativos y socioeconómicos en los que se insertan estas familias. La distribución de los niveles de educación alcanzados, donde un 23% ha concluido la educación primaria, un 35% ha finalizado la secundaria, un 30% ha completado el bachillerato, y un 12% no posee estudios formales, subraya las diferencias en el acceso y la finalización de la educación básica y media superior entre estas mujeres. Esta variabilidad en los niveles educativos puede tener implicaciones significativas para el apoyo académico que pueden brindar a sus hijos, así como para sus expectativas educativas y aspiraciones socioeconómicas para ellos. (Blanco, 2019)

El hecho de que un porcentaje considerable de madres no haya completado estudios formales o solo haya alcanzado niveles básicos de educación resalta la importancia de abordar las barreras que limitan la participación femenina en la educación y el desarrollo de políticas que promuevan la equidad educativa.

Además, la presencia de un grupo significativo de madres sin estudios formalizados resalta la urgencia de implementar programas de educación para adultos que permitan a estas mujeres completar su formación básica y secundaria, lo que no solo mejoraría su situación socioeconómica y capacidad para apoyar el aprendizaje de sus hijos, sino que también reforzaría su autonomía. (Comisión interamericana de Derechos Humanos, 2017) En este contexto, el diseño de políticas educativas inclusivas y el fomento de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida emergen como elementos clave para avanzar hacia una mayor equidad y calidad educativa para todos los miembros de la comunidad. Además, existen estudios que han demostrado que la terminación del nivel secundaria y la transición a educación media superior se encuentra asociada con los años de escolaridad de los padres, con la no ausencia de madre y padre, y con un número menor de hermanos, favoreciendo más a la escolaridad de mujeres que de varones. (Arenas, 2014)

Alumnos que hablan lengua náhuatl.

La distribución de competencias lingüísticas entre los alumnos participantes en la entrevista refleja una predominancia del náhuatl, con un 88% de los entrevistados reportando hablar esta lengua, mientras que el restante 12% solo habla español. Este patrón subraya la importancia del náhuatl como lengua de comunicación y elemento cultural dentro de la comunidad estudiantil implicada, evidenciando la vitalidad de esta lengua indígena en estos contextos socioculturales.

La preservación y uso del náhuatl entre la mayoría de los alumnos no solo contribuyen a la diversidad lingüística y cultural, sino que también reflejan las dinámicas de transmisión y mantenimiento de lenguas originarias en el ámbito familiar y comunitario. Este fenómeno destaca la necesidad de reconocer y valorar las lenguas indígenas dentro de los sistemas

educativos, promoviendo su estudio y utilización como medio para reforzar la identidad cultural y la cohesión social entre los hablantes. (INPI, 2022)

Por otro lado, el hecho de que un 12% de los alumnos solo hable español pone de relieve las variaciones en el paisaje lingüístico de la población estudiantil, así como los posibles desafíos que esto representa para la inclusión educativa y cultural.

La exclusividad del español como lengua de comunicación para este grupo sugiere procesos de asimilación lingüística y/o barreras para el aprendizaje o la práctica del náhuatl. Esta situación enfatiza la importancia de diseñar estrategias educativas que fomenten el bilingüismo y la interculturalidad, (Viveros, 2014) permitiendo que los estudiantes que no hablan lenguas indígenas tengan la oportunidad de aprenderlas, al tiempo que se asegura que los hablantes de náhuatl puedan continuar desarrollando su competencia en su lengua materna. Abordar estos desafíos mediante la implementación de programas educativos que integren el estudio y la valoración de las lenguas indígenas junto al español puede enriquecer el aprendizaje de todos los estudiantes, fortaleciendo su comprensión intercultural y su apreciación por la diversidad lingüística.

Es primordial lograr un bilingüismo oral y escrito fluido tanto en la lengua nacional como en la materna, y en todos los niveles. Otorgando la importancia necesaria al estudio de la lengua, su producción y uso en espacios como los medios de comunicación, los documentos oficiales, los discursos gubernamentales y las clases universitarias. (Freire, 2012)

Lengua más empleada entre los alumnos entrevistados.



El análisis de las preferencias lingüísticas entre los participantes de la entrevista revela una predominancia del náhuatl, con un 53% de los entrevistados empleándolo como su principal medio de comunicación. Este dato resalta la vitalidad y la persistencia de lenguas indígenas en contextos comunitarios específicos, así como su importancia en la construcción de la identidad cultural y el mantenimiento de la cohesión social dentro de estos grupos. La preferencia por el náhuatl sobre el español en más de la mitad de los participantes subraya la relevancia de las lenguas originarias no solo como vehículos de comunicación cotidiana, sino también como depositarias de conocimientos, tradiciones y visiones del mundo específicas de las comunidades que las hablan.

Por otro lado, el 35% de los participantes que emplean el español y el 12% que utilizan ambas lenguas para comunicarse ilustra un panorama de bilingüismo y negociación de identidades dentro del contexto de la entrevista. Este fenómeno refleja la interacción entre diferentes esferas de influencia cultural y lingüística, donde el español se sitúa como lengua de amplia difusión y utilidad en ámbitos académicos, administrativos y de movilidad social, mientras que el náhuatl se mantiene como un elemento central de la identidad y la pertenencia comunitaria. La coexistencia y el uso concurrente de ambas lenguas evidencian una dinámica de adaptación y

resistencia cultural, (Flores, 2012) donde los individuos navegan entre diferentes códigos lingüísticos en respuesta a contextos y necesidades específicas. Este bilingüismo funcional no solo destaca la capacidad de las comunidades para preservar su patrimonio lingüístico frente a la dominancia del español, sino también la importancia de promover políticas educativas y sociales que reconozcan y fomenten la diversidad lingüística como un recurso valioso para el conjunto de la sociedad.

Principal motivo por el que los alumnos aprenden el idioma español.

Las motivaciones de los alumnos para aprender el idioma español se pueden clasificar en tres categorías principales: influencias del entorno familiar, la necesidad académica y las demandas del contexto cultural y social en el que se desenvuelven.

La educación y el contexto familiar juegan un papel crucial como primeros agentes socializadores, donde el idioma se transmite y se valora como una herramienta de comunicación fundamental dentro de la unidad familiar y como un legado cultural. Esta dimensión subraya la importancia de la familia en la formación lingüística inicial del individuo, estableciendo las bases para el aprendizaje posterior y la integración social.

Por otro lado, la necesidad académica emerge como un motor significativo para el aprendizaje del español, reflejando la realidad de un sistema educativo donde el español funge como lengua franca y vehículo principal para la instrucción y el acceso al conocimiento. Este factor señala la importancia de dominar el idioma para el éxito académico y el progreso en los niveles educativos subsiguientes. Finalmente, el entorno cultural y social amplio en el que los alumnos están inmersos demanda el conocimiento del español como una competencia esencial para la interacción social, la participación ciudadana y el acceso a oportunidades en una sociedad predominantemente hispanohablante. Esta necesidad cultural destaca el papel del idioma no solo como medio de comunicación, sino también como una herramienta para la navegación y el entendimiento de las normas, valores y prácticas sociales. En conjunto, estas motivaciones reflejan la complejidad del aprendizaje del idioma, implicando una interacción dinámica entre factores personales, educativos y socioculturales. Entonces sirve que haya docentes y escuelas

interculturales bilingües que sean funcionales si, en la realidad de México, estas lenguas siguen siendo aisladas, si estos hablantes no tienen los espacios necesarios para vivir su lengua y desde su lengua. El desenlace es terrible: a pesar de un buen servicio educativo, los hablantes de las lenguas originarias estarían condenados a la desaparición o al aislamiento. (Leal, 2019)

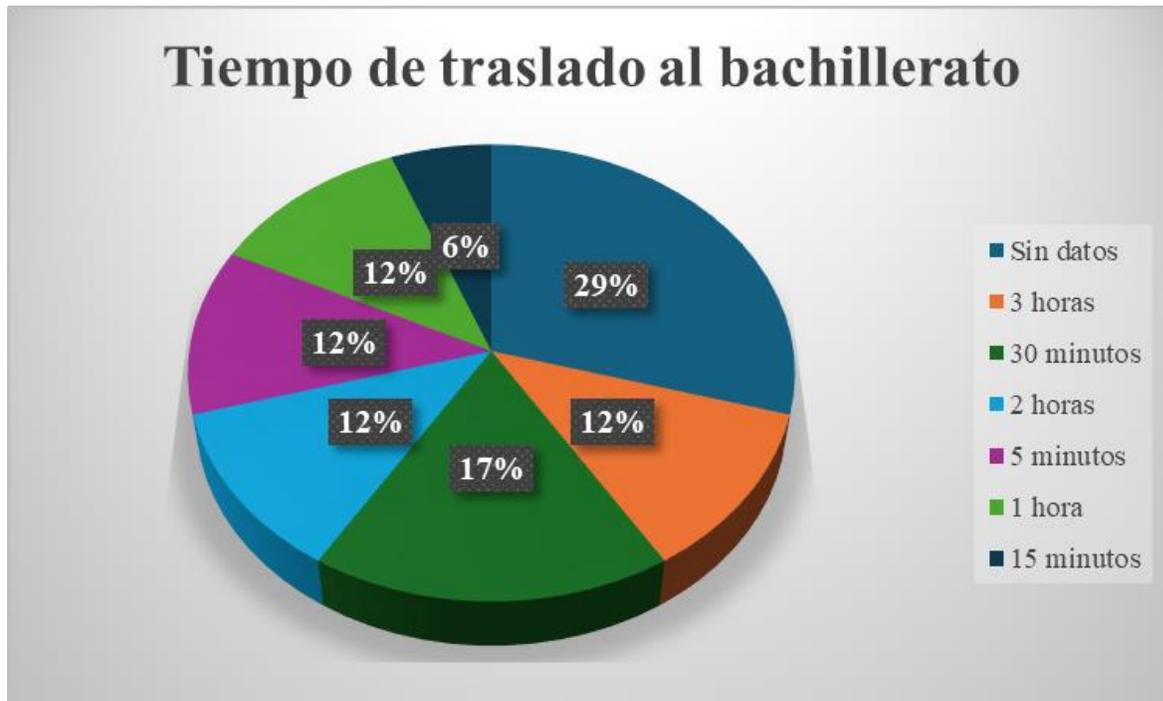
Bachillerato más cercano al domicilio de los alumnos.

La distribución geográfica de los bachilleratos cercanos a los domicilios de los alumnos, que incluye el COBAEH, ubicado en Xochiatipan y el Telebachillerato de Ohuatipa, refleja un panorama educativo con opciones diversificadas en términos de ubicación. La proximidad del bachillerato en la comunidad de Ohuatipa a la mayoría de los alumnos sugiere una ventaja logística significativa para este grupo, al reducir potencialmente los tiempos de traslado y facilitar un acceso más directo a la educación media superior.

La cercanía física de las instituciones educativas puede tener un impacto positivo en la asistencia regular, la participación en actividades escolares y, en última instancia, en el rendimiento académico de los estudiantes. (Solís, 2014) Además, la accesibilidad de estos centros educativos puede aliviar las preocupaciones de las familias respecto a la seguridad y el bienestar de sus hijos durante el traslado.

Por otro lado, la existencia de varias opciones de bachillerato en diferentes comunidades también destaca la importancia de considerar la adecuación del programa educativo y la calidad de la enseñanza al elegir una institución. La decisión de los estudiantes y sus familias puede verse influenciada no solo por la cercanía geográfica, sino también por factores como la reputación de la institución, la oferta académica, y las oportunidades extracurriculares disponibles. (SEP, 2012) Esta diversidad en las opciones de bachillerato enfatiza la necesidad de proporcionar información y orientación adecuada a los estudiantes para que puedan tomar decisiones informadas sobre su trayectoria educativa. Asimismo, subraya el desafío para las autoridades educativas de garantizar la equidad en el acceso a una educación de calidad en todas las comunidades, asegurando que la distancia o ubicación no constituyan barreras para el logro académico y el desarrollo personal de los estudiantes.

Tiempo de traslado de los alumnos hacia el bachillerato.



La variabilidad en los tiempos de traslado hacia el telebachillerato entre los estudiantes subraya la diversidad de contextos geográficos y logísticos a los que se enfrentan en su educación media superior. Los tiempos de traslado, que oscilan entre 15 minutos y 3 horas, reflejan no solo la dispersión residencial de los estudiantes sino también las potenciales dificultades y desafíos que este factor implica para su rutina diaria y su compromiso académico. Los estudiantes que enfrentan traslados más prolongados pueden experimentar mayores niveles de fatiga, reducción del tiempo disponible para el estudio y actividades recreativas, así como un posible impacto en su motivación y desempeño académico. Esta situación resalta la importancia de considerar la accesibilidad a las instituciones educativas en la planificación y desarrollo de políticas educativas, con el fin de minimizar las barreras que impiden o dificultan la asistencia regular a los centros de estudio.

En el caso particular del alumno cuyo tiempo de traslado se desconoce, se subraya la necesidad de realizar un seguimiento y apoyo individualizado que asegure la inclusión y equidad educativa para todos los estudiantes. La incertidumbre sobre el tiempo de traslado puede indicar situaciones de vulnerabilidad o necesidades específicas que requieren atención para garantizar

su acceso y participación efectiva en el sistema educativo. La implementación de estrategias dirigidas a optimizar los tiempos y modos de traslado, como servicios de transporte escolar adaptados, programas de residencia estudiantil o el uso de tecnologías de educación a distancia, podría contribuir significativamente a mejorar la experiencia educativa de estos estudiantes.

Facilitar el acceso físico a la educación es un paso crucial para promover la igualdad de oportunidades y favorecer la continuidad y éxito en los trayectos educativos de los jóvenes.

Forma de traslado de los alumnos hacia la Telesecundaria

La modalidad de traslado hacia la telesecundaria por parte de los estudiantes refleja patrones significativos relacionados con la accesibilidad geográfica y las dinámicas residenciales. El hecho de que dos alumnas requieran residir en un albergue para asistir a la institución educativa pone de manifiesto las distancias considerables que pueden separar a los estudiantes de sus centros de estudio, así como la importancia de contar con alternativas de alojamiento que faciliten el acceso a la educación.

Por otro lado, que el 88% de los estudiantes asista a la telesecundaria caminando no solo indica la proximidad de las viviendas de la mayoría de los estudiantes a la institución, sino también plantea preguntas acerca del tiempo de traslado y las posibles implicaciones para su bienestar y rendimiento académico. El desplazamiento peatonal, aunque beneficioso desde una perspectiva de salud y sostenibilidad, puede verse afectado por factores como las condiciones climáticas adversas, la seguridad vial y la idoneidad de la infraestructura urbana. Estas condiciones subrayan la importancia de considerar la accesibilidad física como un componente crucial en la planificación educativa y urbana, con el fin de garantizar que todos los estudiantes puedan acceder de manera segura y eficiente a sus lugares de estudio, contribuyendo así a su éxito académico y a su seguridad personal.

Forma de traslado hacia el bachillerato en caso de ingreso al bachillerato



La diversidad en los métodos de traslado hacia el bachillerato entre los estudiantes refleja no solo diferencias en sus circunstancias geográficas y socioeconómicas, sino también los desafíos logísticos asociados a la continuación de sus estudios a nivel medio superior. La situación de aquellas alumnas que residen en un albergue subraya la relevancia de factores como la distancia y la accesibilidad al lugar de estudio, que pueden influir significativamente en la decisión de continuar la educación. Por otro lado, el hecho de que un 29% de los estudiantes planea trasladarse caminando al bachillerato indica una proximidad física de las instituciones educativas a sus hogares, lo cual facilita la asistencia regular a clase.

La minoría de estudiantes que tiene la posibilidad de trasladarse en un auto prestado por un vecino refleja un nivel de apoyo comunitario que puede ser crucial para asegurar la continuidad educativa en contextos donde las opciones de transporte público son limitadas o inexistentes. La organización comunitaria o comunalidad ha sido una forma de articulación social, política y económica presente desde tiempos prehispánicos que ha resistido a la colonización europea y al actual fenómeno de la globalización (Elorza, 2014)

Este tipo de colaboración vecinal destaca la importancia de las redes de apoyo social en la superación de barreras para el acceso a la educación. Estas variaciones en los medios de transporte hacia instituciones educativas resaltan la necesidad de políticas y programas que aborden las cuestiones de accesibilidad y seguridad en el traslado de los estudiantes. Implementar soluciones como servicios de transporte escolar, rutas seguras para peatones, y fomentar iniciativas comunitarias, podría ser fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de acceder a su educación de manera segura y eficiente, minimizando así uno de los obstáculos logísticos que enfrentan en su camino hacia la formación académica. (IMCO, 2024)

Interés de los alumnos por continuar con sus estudios



La inclinación mayoritaria de los alumnos hacia la continuación de sus estudios, tanto en la educación media superior como en la superior, refleja un reconocimiento generalizado de la importancia de la formación académica para su desarrollo personal y profesional. Este interés casi unánime puede ser indicativo de una conciencia creciente sobre el valor del conocimiento

y las habilidades adquiridas a través de la educación formal, en un contexto donde la competitividad laboral y las demandas de calificación profesional son cada vez mayores. La aspiración hacia niveles educativos superiores sugiere también una orientación hacia la mejora de las oportunidades de empleo, el ascenso social y la realización de proyectos de vida más ambiciosos. Este fenómeno puede ser interpretado como un reflejo de las expectativas individuales y colectivas respecto a los beneficios tangibles e intangibles que la educación proporciona en términos de capital humano y social.

Por otro lado, la existencia de una voz disidente que expresa un desinterés total en continuar con los estudios destaca la diversidad de percepciones y motivaciones entre los estudiantes. Este caso particular puede deberse a una variedad de factores, como experiencias educativas previas negativas, falta de apoyo o recursos, o simplemente una valoración diferente de lo que constituye el éxito personal y profesional fuera del marco educativo tradicional. La presencia de esta perspectiva en la comunidad estudiantil resalta la necesidad de abordar los desafíos educativos no solo desde la oferta de oportunidades académicas, sino también desde la comprensión y el apoyo a las trayectorias individuales que pueden desviarse del curso convencional. La implementación de programas de orientación y apoyo personalizado, que atiendan a las inquietudes, intereses y circunstancias particulares de cada estudiante, podría ser crucial para fomentar una visión más inclusiva y flexible de la educación, que reconozca y valore diversas formas de aprendizaje y desarrollo personal.

Percepción sobre el beneficio de los estudios.

La percepción generalizada de los beneficios asociados con la educación en el modelo de telesecundaria por parte de la mayoría de los alumnos destaca la valoración positiva de este sistema educativo. Este reconocimiento puede estar fundamentado en diversos factores, incluyendo la accesibilidad de los contenidos, la flexibilidad del modelo educativo, y la pertinencia de los programas de estudio con respecto a sus necesidades y contextos sociales. La telesecundaria ofrece enseñanza mediante un modelo pedagógico caracterizado por el uso de Libros de Texto Gratuitos y materiales complementarios impresos, audiovisuales e informáticos. Una maestra o maestro organiza y construye el proceso de enseñanza en el aula

para promover acuerdos y nuevos aprendizajes, lo cual puede representar para muchos estudiantes una oportunidad crucial para continuar su educación en contextos donde las opciones presenciales son limitadas o inaccesibles. (Dirección general de materiales educativos, 2023)

No obstante, la existencia de una opinión disidente, en la que un alumno expresa no percibir beneficio alguno de su participación en el modelo de telesecundaria, invita a una reflexión crítica sobre la heterogeneidad de las experiencias educativas y la necesidad de adaptar los modelos pedagógicos a las diversas necesidades del alumnado. Este caso particular puede señalar limitaciones en la capacidad del modelo para conectar con todos los estudiantes de manera efectiva, ya sea por cuestiones de metodología, contenido, o incluso, por circunstancias personales o contextuales del alumno. La consideración de estas diferencias individuales es fundamental para mejorar y adaptar los sistemas educativos, asegurando que sean inclusivos y capaces de proporcionar un valor añadido a cada estudiante. La identificación y el análisis de estas disonancias son pasos esenciales para el desarrollo de estrategias pedagógicas más personalizadas y eficaces, que maximicen los beneficios educativos para todos los estudiantes, sin excepción.

Carreras de interés para los alumnos.



La diversidad de intereses profesionales entre los alumnos revela una amplia gama de aspiraciones que abarcan desde el ámbito jurídico hasta el técnico y humanístico. La inclinación hacia carreras como la abogacía, la enfermería, la contaduría, la docencia, así como la participación en instituciones como la Marina o el Colegio Militar, subraya una combinación de motivaciones personales, percepciones sobre la estabilidad y prestigio profesional, y posiblemente, influencias externas como el entorno familiar o social. (Sen, 2000) Este espectro de intereses refleja no solo la búsqueda de realización personal y profesional por parte de los estudiantes, sino también su respuesta a las demandas y oportunidades del mercado laboral. Por otro lado, la atracción hacia campos específicos como la gastronomía y la ingeniería civil indica una conciencia de nichos de mercado específicos y un deseo de especializarse en áreas que prometen tanto satisfacción personal como oportunidades de empleo.

La existencia de estudiantes que aún no han definido sus intereses profesionales o que no muestran interés en continuar su formación académica destaca la importancia de la orientación vocacional y la asesoría educativa dentro del sistema escolar. Esta situación sugiere la necesidad de brindar a los jóvenes espacios de reflexión, exploración y conocimiento sobre la diversidad

de carreras y trayectorias profesionales disponibles. La implementación de programas que faciliten el autoconocimiento, la exploración vocacional y el desarrollo de un plan de vida y carrera podría ser decisiva para orientar a los estudiantes hacia decisiones más informadas y coherentes con sus intereses, habilidades y expectativas. Además, fomentar una cultura de apertura y curiosidad hacia diferentes campos del conocimiento y el trabajo puede enriquecer la percepción de los estudiantes sobre las posibilidades de su futuro profesional, promoviendo así una mayor claridad y seguridad en sus elecciones vocacionales.

Es importante reconocer que, si bien la formación universitaria puede ser un factor importante para la incorporación a la vida productiva, no puede seguir siendo considerado como la meta fundamental de todo sujeto. La comprensión de marcos culturales diferentes al modelo occidental que privilegia lo individual, el consumismo y la presión social para alcanzar ciertos parámetros de vida reconocidos como exitosos, debe posibilitar reconocer las diferentes formas de ser, estar, convivir y pensar en el mundo.(Najera, 2007)

Consideración sobre alguna institución de estudios superiores.



La indecisión de los estudiantes respecto a su elección de instituciones para la continuación de sus estudios superiores es un fenómeno notable, reflejando una falta de orientación o claridad sobre las opciones educativas disponibles tras completar la educación secundaria. La mención específica del CECyTE (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos) por parte de algunos alumnos como una opción tanto para educación media superior como para formación técnica universitaria subraya una preferencia hacia programas que ofrecen habilidades prácticas y una ruta clara hacia el empleo.

Por otro lado, la inclinación de un segmento de estudiantes hacia la disciplina militar ya sea a través del Colegio Militar o de la Escuela de Marina, indica un interés por carreras estructuradas con un fuerte enfoque en el servicio y la formación disciplinaria. Estas preferencias sugieren una diversidad de intereses y expectativas sobre la educación postsecundaria y resaltan la importancia de proporcionar a los estudiantes información y orientación adecuadas sobre las opciones educativas y carreras futuras.

La gran mayoría de los alumnos que aún no han definido una preferencia clara por instituciones de educación superior. Esta indecisión se atribuye a diversos factores, como la falta de información sobre las oportunidades educativas disponibles, incertidumbre sobre sus propios intereses y habilidades, o preocupaciones sobre la viabilidad financiera de la educación superior.

Es importante destacar que la educación superior intercultural indígena en México ayudó a aumentar la matrícula de la población indígena en el nivel superior, su presencia sigue siendo baja (Villa Lever, 2023) calculándose apenas entre el 1 y el 4% en relación con el total de estudiantes (Lloyd,2019), cuestión que aunque no saben con números los estudiantes, lo saben porque han visto cómo sus hermanos, sus tíos, sus primos, sus vecinos, sus mismos padres no pudieron llegar a este nivel escolar.

Lo que más les gusta a los alumnos de la escuela.

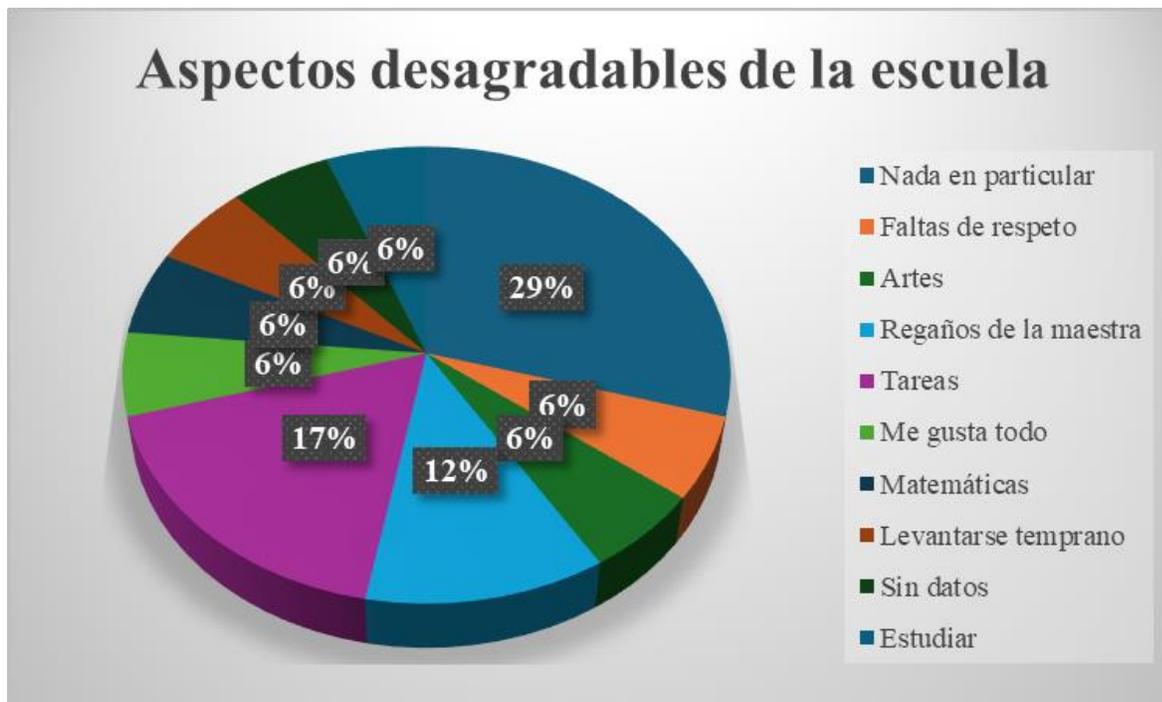


La diversidad de intereses manifestada por los estudiantes en el contexto de las actividades escolares refleja la amplia gama de preferencias y motivaciones que pueden influir en su compromiso y satisfacción con la experiencia educativa. La inclinación hacia asignaturas específicas como las matemáticas y las ciencias, junto con el disfrute derivado de actividades más lúdicas y sociales como jugar fútbol, leer, escribir y conocer a otras personas, indica un espectro variado de estímulos que contribuyen positivamente al ambiente de aprendizaje. Este panorama sugiere la importancia de un currículo equilibrado y flexible que pueda adaptarse a los diferentes intereses y necesidades de los alumnos, potenciando así su entusiasmo por el aprendizaje y fomentando un desarrollo integral.

Por otro lado, la existencia de estudiantes cuyo gusto abarca todos los aspectos relacionados con la escuela destaca la relevancia de crear ambientes educativos que sean percibidos como acogedores y estimulantes. Este grupo de alumnos, que encuentra satisfacción en la totalidad de la experiencia escolar, ejemplifica el impacto positivo que puede lograrse cuando la educación logra resonar con las expectativas y necesidades de los estudiantes. Para cultivar y mantener esta percepción positiva, es esencial que las instituciones educativas promuevan prácticas

inclusivas, metodologías didácticas innovadoras y una cultura escolar que valore la curiosidad, el respeto mutuo y el amor por el conocimiento. La convergencia de estos elementos puede ser clave para ampliar el número de estudiantes que encuentran en la escuela un espacio de crecimiento personal y académico.

Lo que más desagrada de la escuela a los alumnos.



La evaluación de las percepciones estudiantiles respecto a su experiencia en el ámbito de la Telesecundaria revela una diversidad de factores que inciden negativamente en su bienestar y rendimiento académico. Entre los aspectos mencionados, las faltas de respeto, la carga de tareas asignadas, la obligatoriedad de madrugar, el estudio intensivo, las dinámicas relacionales tensas y los regaños, además de la dificultad específica con materias como las matemáticas, emergen como elementos disuasorios del gusto por la escuela. Estas cuestiones, en su conjunto, no solo subrayan los retos pedagógicos y disciplinarios inherentes al entorno educativo, sino que también reflejan cómo la gestión de la convivencia escolar y el diseño curricular pueden influir de manera significativa en la percepción estudiantil sobre el proceso educativo.

Por otro lado, la existencia de alumnos que no manifiestan desagrado alguno hacia su experiencia escolar, o incluso aquellos que encuentran todo aspecto de la escuela agradable, indica una variabilidad significativa en las experiencias y percepciones estudiantiles. Este contraste podría atribuirse a diferencias individuales en aspectos como la resiliencia, intereses personales, relaciones interpersonales positivas dentro del entorno escolar, o una mayor afinidad con los métodos de enseñanza empleados.

La coexistencia de opiniones tan dispares resalta la importancia de adoptar un enfoque educativo inclusivo y diversificado, que no solo atienda a las necesidades académicas de los estudiantes, sino que también promueva un ambiente escolar basado en el respeto mutuo, el interés por el aprendizaje y el desarrollo de una relación pedagógica constructiva entre alumnos y educadores.

Las crecientes demandas de los pueblos indígenas por tener mayor acceso a la educación para impulsar proyectos comunitarios, familiares y personales, y contribuir a la mejora de sus condiciones de vida, conllevan el reto de transformar y pluralizar las instituciones educativas que han sido históricamente espacios de exclusión e invisibilización de sus saberes y prácticas, y cuestionan sus principios fundacionales y la concepción moderno-colonial del conocimiento científico que las caracteriza. (Czarny,2018)

Motivos por lo que ya no se continuarían los estudios



El análisis de las barreras educativas enfrentadas por los estudiantes revela una complejidad inherente en el acceso y la persistencia en el sistema educativo. Las condiciones descritas, tales como la falta de apoyo parental, la necesidad de contribuir económicamente a través del trabajo, y la disminución del interés en continuar con los estudios, reflejan una intersección de factores socioeconómicos y personales que afectan la trayectoria educativa de los individuos. (UNICEF,2016) La ausencia de apoyo de los padres, por ejemplo, no solo subraya la importancia de un entorno familiar propicio para el aprendizaje, sino que también resalta las complejidades de las dinámicas familiares y su impacto en la motivación y capacidad de los estudiantes para proseguir con su educación. (Arenas, 2016)

Por otro lado, el hecho de que algunos estudiantes expresen que nada les impediría seguir estudiando ilustra un contraste significativo en las percepciones y circunstancias individuales.

Este contraste podría deberse a una variedad de factores, incluyendo diferencias en el apoyo social, recursos económicos, resiliencia personal, y valoración de la educación. Estos hallazgos

subrayan la necesidad de abordar las barreras educativas desde una perspectiva intercultural, reconociendo la diversidad de experiencias y necesidades entre los estudiantes. La implementación de políticas y programas que aborden tanto los factores socioeconómicos como los aspectos motivacionales y emocionales puede ser crucial para facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, permitiendo así que más estudiantes alcancen sus objetivos educativos sin importar los desafíos que enfrenten. Es necesario generar entornos favorables para el proceso de enseñanza- aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. (Programa Sectorial de Educación, 2022-2024)

6.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La información

La cual se basa en las entrevistas y el ejercicio de asociación de palabras.

Valor Percibido:

- Positivo: En palabras como "aprender", "estudiar", "trabajo", "amistad", "maestros", "responsabilidad".
- Negativo: En palabras como "difícil", "tengo sueño", "esfuerzo" reflejan percepciones de desafío y carga académica.

La influencia de las experiencias familiares y la información adquirida en la escuela es crucial en la valoración de la educación media superior; además el conocimiento de programas como las Becas para el Bienestar Benito Juárez puede influir positivamente en la percepción del valor educativo.

El campo de representación

El cual se define como imágenes, valores y creencias específicas que las personas asocian con un concepto (Limón, 2012).

El análisis de las asociaciones de palabras y las entrevistas muestra una diversidad de representaciones sociales en torno a la educación media superior, en el caso de los alumnos de las telesecundaria 371 se encontró que existen tanto percepciones negativas como positivas, ya que aunque, existen alumnos que ven a la educación media superior como una oportunidad de crecimiento, otros más lo asocian con dificultad o poca utilidad, percibiendo que la educación no siempre es accesible o valiosa para todos.

También hubo una tomable diferencia en cuanto al género, parece ser que las mujeres están mucho más motivadas que los hombres para continuar sus estudios. Lo cual sugiere que las representaciones sociales están influidas por expectativas de género diferentes a las arraigadas en esa comunidad.

Otro aspecto a tomar en cuenta es el impacto sociocultural, pues la influencia de la cultura indígena y la lengua náhuatl en las representaciones sociales de la educación es significativa, subrayando la necesidad de un enfoque educativo intercultural que respete y valore estas identidades, pues parece ser que las aspiraciones de los estudiantes a continuar su educación contrastan con las barreras percibidas, como la falta de recursos económicos y el apoyo familiar, mostrando un campo de representación donde las expectativas y las realidades a menudo no coinciden.

La actitud como orientación del comportamiento

Para esta investigación, la dimensión actitudinal ayuda a entender cómo los alumnos perciben emocional y valorativamente la Educación Media Superior. Esto es importante, ya que, comprender las motivaciones y desmotivaciones de los estudiantes puede influir en la toma de decisiones y elaboración de propuestas en favor de los estudiantes indígenas.

La actitud entre niñas y niños fue notablemente diferente. Mientras todas las niñas participaron más activamente y con mayor apertura, algunos niños mostraron desinterés y temor, a pesar de que en las entrevistas algunos niños si participaron activamente en el ejercicio de asociación de palabras, cuando vieron que algunos niños no querían participar, prefirieron seguir a esos niños

que hacer caso a las indicaciones. Podría decirse que hubo actitudes positivas por parte de las niñas y negativas por parte de los niños.

En cuanto a sus deseos y frustraciones las niñas parecían mas interesadas por continuar su educación, mientras que los niños mencionaron el deseo u obligación de casarse y trabajar para mantener a su familia. Los niños que mencionaron que si deseaban continuar sus estudios mencionaron que la falta de recursos económicos era lo único que a veces les hacía pensar que no deberían seguir estudiando.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

7.1 CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

El análisis de las representaciones sociales sobre la educación media superior en la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo, revela múltiples dimensiones y desafíos. A través de entrevistas, ejercicios de asociación de palabras y la observación, se identificaron diversas expectativas que reflejan las dificultades de acceso y el valor que se le da, a la educación en un contexto indígena.

La información que los estudiantes reciben a través de sus experiencias escolares, familiares y de su comunidad, influye significativamente en sus representaciones sobre la educación media superior. Las entrevistas con los alumnos de “3° “A” revelaron que sus percepciones están moldeadas por la interacción con sus profesores, directivos y las noticias locales, así como por los programas educativos dirigidos a pueblos indígenas.

Los resultados del ejercicio de asociación de palabras indicaron que los alumnos valoran significativamente la educación media superior como un medio para el desarrollo personal y profesional, pues, asocian la educación media superior con términos tanto positivos como negativos. Palabras como "aprender", "responsabilidad" y "ser alguien en la vida" muestran una valoración positiva y aspiracional, mientras que términos como "difícil" y "tengo sueño" reflejan desafíos y desinterés.

La mayoría de los estudiantes proviene de familias con bajos niveles de escolaridad y ocupaciones tradicionales como la agricultura. Además, muchos alumnos hablan náhuatl, lo que resalta la importancia de una educación intercultural y bilingüe. Las barreras económicas y geográficas también afectan su acceso a la educación media superior, con tiempos de traslado largos y en algunos casos la necesidad de equilibrar el trabajo y el estudio.

Los estudiantes enfrentan barreras significativas, como la falta de apoyo familiar, la necesidad de trabajar y la percepción de que la educación no es útil. Estas barreras reflejan la necesidad de políticas educativas que consideren las realidades socioeconómicas y culturales de los

estudiantes indígenas, promoviendo programas que apoyen su continuidad educativa y su bienestar general.

Las políticas educativas en México han avanzado en el reconocimiento de la educación intercultural y bilingüe, pero aún existen desafíos para su implementación efectiva. La agenda intercultural propone enfoques que respeten y valoren la diversidad cultural y lingüística, y subraya la importancia de diseñar políticas desde abajo, involucrando a las comunidades en el proceso.

La investigación subraya la importancia de una educación intercultural que respete y valore las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas. Para superar las barreras existentes, es crucial implementar, políticas y programas educativos inclusivos y contextualizados, que aborden tanto las necesidades académicas como las socioeconómicas y culturales de los estudiantes, promoviendo un entorno educativo que facilite su éxito y bienestar integral.

7.2 CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA INTERCULTURALIDAD

La teoría de las Representaciones Sociales ha sido aplicada y desarrollada por diversos investigadores en México, abordando temas desde la educación hasta la diversidad cultural, y resaltando la importancia de entender las representaciones sociales en diferentes contextos y campos de estudio, ya que, proporciona un marco teórico amplio para comprender cómo las comunidades interpretan y gestionan su realidad social y cultural. Esta teoría permite explorar las percepciones, expectativas y obstáculos que enfrentan los jóvenes indígenas en su acceso a la educación media superior, destacando la importancia de las representaciones sociales en la construcción del conocimiento.

En este estudio desde el primer momento fue de gran importancia tomar en cuenta que la educación en contextos indígenas ha representado un gran reto tanto para los gobiernos como para los habitantes. Es evidente que tanto la distancia, como la falta de recursos económicos y la poca motivación de parte de las familias, tanto por sus creencias sobre la edad para formar

una familia, como, del deber de los hijos de continuar el trabajo de los padres, hacia los jóvenes hacen que la educación media superior sea de los niveles académicos menos estudiados.

La presente investigación ha permitido identificar las percepciones, creencias y actitudes que influyen en el acceso a este nivel educativo, así como también, revela múltiples facetas y desafíos. A través de un análisis profundo basado en la teoría de las representaciones sociales y las políticas educativas interculturales, se pudo detectar que, a pesar de las políticas públicas redactadas a favor de la interculturalidad, los jóvenes indígenas en México enfrentan barreras significativas para acceder y permanecer en la educación media superior. Estas van desde largas distancias a los centros educativos, contenido educativo no contextualizado, violencia de género, embarazo adolescente y falta de participación de la comunidad en el diseño de políticas educativas. Estas barreras limitan su desarrollo personal, social y económico.

Desde el año 2000, México ha avanzado en el reconocimiento de la educación intercultural y bilingüe como una prioridad política, pero a pesar de ello, persisten desigualdades significativas en el acceso a la educación para las comunidades indígenas. La brecha educativa entre el sector rural y urbano, la discriminación, la falta de pertinencia cultural y lingüística en los programas educativos continúan afectando la calidad de la educación que reciben los estudiantes indígenas.

La distinción entre interculturalidad funcional y crítica es esencial para entender los diferentes enfoques en la implementación de políticas educativas. La interculturalidad crítica, que aborda las estructuras de poder y la racialización, es fundamental para lograr una verdadera transformación educativa que promueva la equidad y el respeto por la diversidad.

Esto ha hecho imperante la necesidad de diseñar políticas educativas desde abajo, involucrando de verdad a las comunidades indígenas en el proceso de formulación y ejecución de políticas. Pues esto asegura que las políticas sean pertinentes y que se respeten las interpretaciones, significados y necesidades de las comunidades, evitando la imposición de soluciones.

El compromiso del gobierno actual, reflejado en el programa nacional de pueblos indígenas 2018-2024 y el programa sectorial de educación 2020-2024, es un paso positivo hacia la

inclusión y equidad en la educación. Estas políticas buscan fortalecer las culturas y lenguas indígenas y promover una educación intercultural en todo el sistema educativo.

Siendo la educación intercultural vista como una vía para construir una sociedad más justa y equitativa. La implementación de proyectos educativos comunitarios, la promoción del bilingüismo, la formación de docentes indígenas y el respeto a la diversidad son iniciativas esenciales para avanzar hacia una convivencia respetuosa y enriquecedora entre diversas culturas.

7.3 CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS EXPECTATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LOS ESTUDIANTES DE LA TELESECUNDARIA 371

A lo largo de la discusión sobre las expectativas de los estudiantes respecto a la educación media superior, se han revelado diversas facetas que subrayan la complejidad de esta etapa educativa y su impacto en los jóvenes.

Los estudiantes asocian una amplia gama de ideas y expectativas con la educación media superior, que van desde el reconocimiento de la importancia del esfuerzo académico y la dedicación hasta la valoración de aspectos sociales y extracurriculares. Esto refleja una comprensión de que esta etapa no solo es crucial para el desarrollo académico, sino también para el crecimiento personal y profesional.

Las respuestas de los estudiantes indican una conciencia sobre la importancia de la formación integral durante la educación media superior, abarcando el desarrollo de habilidades académicas, sociales, y físicas. Se destaca la educación como un medio para alcanzar objetivos personales y profesionales, subrayando el valor de prepararse para el futuro a través de una educación que fomente el bienestar general y la auto-mejora.

Sin embargo, la transición a la educación media superior es vista tanto como una oportunidad para el avance como un período que presenta desafíos. La variedad en las respuestas de los estudiantes sugiere la necesidad de orientación y apoyo educativo que ayude a manejar las

expectativas, el estrés y los desafíos académicos, facilitando una adaptación positiva y el éxito en esta fase.

Los estudiantes reconocen la educación media superior como una etapa decisiva para definir y avanzar hacia sus aspiraciones futuras, ya sea a través de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de una carrera o el logro de metas personales. Esto subraya la función de la educación como un catalizador para la realización personal y profesional.

La convivencia con los alumnos hizo notoria la importancia de implementar estrategias educativas que reconozcan y atiendan la diversidad de necesidades, intereses y contextos de los estudiantes. La promoción de un enfoque holístico en la educación, que integre soportes académicos, orientación vocacional y apoyo socioemocional, es fundamental para maximizar el potencial de cada estudiante.

Las percepciones y expectativas de los estudiantes respecto a la educación media superior destacan la importancia de un enfoque educativo que sea tanto académicamente riguroso como personalmente enriquecedor, ofreciendo un apoyo integral que prepare a los jóvenes para enfrentar con confianza tanto sus estudios actuales como sus futuros desafíos personales y profesionales.

7.4 CONCLUSIÓN GENERAL

La investigación sobre las representaciones sociales sobre la educación media superior en la comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo, realizada entre enero 2022 y junio- 2024 ha revelado múltiples dimensiones y desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas para acceder y permanecer en este nivel educativo. A través de un enfoque integral que incluyó entrevistas, ejercicios de asociación de palabras y observación directa, se han identificado percepciones, expectativas y barreras que configuran la experiencia educativa de estos jóvenes.

La comunidad educativa valora la educación media superior como un medio crucial para el desarrollo personal y profesional, sin embargo son conscientes de la dificultad o el desafío que para ellos representa el continuar sus estudios, pues son conscientes de las barreras económicas, geográficas y sociales que han tenido familiares y comunidad en general, razón que llega a causar desmotivación en algunos.

Los estudiantes enfrentan barreras significativas para acceder a la educación media superior, incluyendo la falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar, y la percepción de que la educación no es útil. Las largas distancias a los centros educativos y la falta de apoyo familiar son desafíos adicionales que limitan su capacidad para continuar sus estudios. La prevalencia del náhuatl como lengua materna resalta la necesidad de una educación intercultural y bilingüe que respete y valore las lenguas indígenas.

La investigación subraya la importancia de una educación intercultural que integre soportes académicos, orientación vocacional y apoyo socioemocional; además es de suma importancia que atienda a las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes indígenas para maximizar su potencial y prepararles para enfrentar los desafíos futuros. La educación media superior es vista como un impulso para la realización personal y profesional, y su accesibilidad y calidad son esenciales para construir una sociedad más justa y equitativa.

La comunidad educativa de la telesecundaria 371 de Xochiatipan, Hidalgo, valora la educación media superior y tiene altas expectativas sobre su impacto positivo en la vida de los estudiantes. Sin embargo, para que estos jóvenes puedan alcanzar sus metas, es necesario borrar las barreras existentes mediante políticas y programas educativos inclusivos y contextualizados, que promuevan un entorno educativo que haga posible su éxito y bienestar.

ANEXO 1

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas según tu experiencia.		
Nota: tus datos son confidenciales y sólo se utilizarán para fines de esta investigación.		
DIMENSIÓN	ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA
	NOMBRE:	
DATOS PERSONALES	1.- Edad:	
	2.- Sexo:	Mujer Hombre Otra: _____ Especifique
	3.- Comunidad:	
	4.- Municipio:	
	5.- Estado civil:	Casado Soltero Unión libre Viudo Divorciado
TRAYECTORIA ESCOLAR	6.- ¿Cuál es tu nivel académico?	Preescolar Primaria Secundaria Preparatoria Universidad Posgrado
		Concluida Trunca
	7.- ¿A qué escuela fuiste?	
	8.- ¿Dónde se ubica tu escuela?	

	9.- ¿Cuántos años cursaste de tu último nivel académico?	
	10.- ¿A qué te dedicas actualmente?	
	11.- ¿Cuál es tu sueldo mensual aproximado?	500-1000 1001-2000 2001-3000 3001 o más...
CONTEXTO	12.- ¿A qué se dedica o dedicó tu papá?	
	13.- ¿A qué se dedica o dedicó tu mamá?	
	14.- ¿Qué escolaridad tiene/tuvo tu papá?	Preescolar Primaria Secundaria Preparatoria Universidad Posgrado
		Concluida Trunca
	15.- ¿Qué escolaridad tiene/ tuvo tu mamá?	Preescolar Primaria Secundaria Preparatoria Universidad Posgrado
		Concluida Trunca
	16.- ¿Hablas náhuatl?	Si No

	17.- ¿Hablas español?	Si No
	18.- ¿Hablas alguna otra lengua?	Si No
	19.- ¿Qué lengua ocupas más?	
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	20.- ¿Cuál es el bachillerato más cercano a tu casa?	
	21.- Cuando ibas a la escuela ¿Cuánta era la distancia que tenías o tienes que recorrer de tu casa a la escuela?	
	22.- ¿Cómo te trasladas o trasladas de tu casa a la escuela?	
	23.- ¿Cómo te trasladaste de la escuela a tu casa?	
PERSPECTIVAS	24.- ¿Te hubiera gustado continuar con tus estudios?	Si No
		¿Por qué?
	25.- ¿Crees que el haber asistido a la escuela te benefició en algún aspecto de tu vida?	Si No

		¿Por qué?
	26.- ¿Qué fue lo que más te gustó de haber ido a la escuela?	
	27.- ¿Qué fue lo que menos te gustó de haber ido a la escuela?	
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	28.- ¿Fuiste al bachillerato?	Si No
		¿Por qué?
	29.- ¿Te gustaría o te hubiera gustado estudiar una licenciatura?	
	30.- ¿Cuál crees que sea el impedimento más grande que tienen los pobladores de Cruzhica para estudiar el bachillerato?	

ANEXO 2

ASOCIACIÓN DE PALABRAS SOBRE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN COMUNIDADES INDÍGENAS DE XOCHIATIPAN, HIDALGO

Fecha de observación:

Hora:

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:

El presente instrumento tiene el fin de capturar la percepción de los habitantes de comunidades indígenas de Xochiatipan, Hidalgo el nivel medio superior. Los datos proporcionados son para uso específico de la investigación y serán manejados de manera confidencial.

DATOS GENERALES

EDAD: _____
GÉNERO: _____
ESTADO CIVIL: _____
LOCALIDAD: _____
OCUPACIÓN: _____
NIVEL EDUCATIVO: _____

Categorías de análisis: REPRESENTACIONES SOCIALES

INSTRUCCIÓN 1: Escriba las primeras 5 palabras que le vienen a la mente cuando lee la frase:
“Educación media superior” Favor de escribirlas según el orden de importancia

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

INSTRUCCIÓN 2: En el reverso de la hoja explique por qué eligió la primera palabra como la más importante.

REVERSO

¿Por qué eligió la primera palabra como la más importante?

GUIA DE OBSERVACIÓN

<p>¿Se involucran en las actividades?</p>	<p>Todos Algunos Muy pocos</p>	<p>Categorías</p> <p>1.- ¿Qué influyó para avanzar u obstaculizar el trabajo con los miembros de la comunidad?</p>
<p>¿Se interesan en las actividades?</p>	<p>Si No</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>¿Cuál fue su actitud durante la jornada?</p>	<p>Participativa Buena Regular</p>	<p>2.- Personas que no pudieron responder:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>¿Hubo interrupciones que cortarían el desarrollo de la actividad?</p>	<p>Si No</p>	<p>3.- Participantes</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4.- Personas con las que me pude comunicar efectivamente</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Registro de lo observado (anotaciones, fotografías)

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y cultura contemporánea. México.
- Alcántara, A., & Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57. Recuperado en 23 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tlng=es.
- Amador P. (S/Año). Cap.4 Las representaciones sociales. Universidad de Puebla. Recuperado el 10 de abril de 2023: (Pg.66). http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/amador_p_se/capitulo4.pdf
- Arenas, E., Rubalcava, L. y Teruel, G. (2016). Social determinants of school continuation in México for the cohort born between 1991- 1993: Evidence using panel data. Documento presentado en la Population Association of America Meeting. Washington, D. C. <https://pdfs.semanticscholar.org/cb2d/0803aa4375c428228a175830b42e9ca962d6.pdf> [
- Autores varios. (2019). *Agenda intercultural*. Disponible en: <https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2018/11/version-final20nov.pdf>
- Bello, A., & Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en A. *Revista de la CEPAL*, 76, 39-54.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15.
- Banchs, M. A. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentum*, 11(30), 11-32. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20683/1/articulo1.pdf>
- Blanco, E. (2019). *La desigualdad de oportunidades educativas en México. Origen social, género y región 1960-2010*. CEEY. <https://ceey.org.mx/la-desigualdad-de-oportunidades-educativas-en-mexico-origen-social-genero-y-region-1960-2010/>
- Casillas, M. A., & López, J. C. (2020). Representaciones sociales sobre interculturalidad en académicos universitarios: el caso de la Universidad Veracruzana. *Ciencia y Educación*, 4(3), 115-130. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp115-130>
- Charabati, N. (2013). Educación intercultural. Rupturas necesarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(2), 92-105. Gedisa. Barcelona.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Editorial Universidad de Antioquía.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). *Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas*. Dinamarca.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917, última reforma [Marzo, 2024].

Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Práxis & Saber*, 6(12), 191-207. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Cruz Orozco, I. (2016). Elegir un bachillerato: el prestigio como factor determinante para los alumnos y sus familias. *Innovación educativa (México, DF)*, 16(70), 111-130. Recuperado en 9 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100111&lng=es&tlng=es.

Cuevas de la Garza, J. F., & de Ibarrola Nicolín, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la educación superior*, 42(165), 124-148. Recuperado en 13 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100007&lng=es&tlng=es.

Cuevas, Y., & Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 153, 65-83.

Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

De Sousa, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los Derechos Humanos. *El Otro Derecho*, 28. ILSA.

Dietz, G., & Mateos, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 48, 108-131.

Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 162-171.

Fernández, T., & Blanco, E. (2016). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <https://doi.org/10.15366/reice2004.2.1.011>

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Editores. México.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Editores. México.

Freire, P. (2007). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI. Editores. México.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Cap. VII. Evaluación del diseño etnográfico, pp. 212-246). Madrid: Ediciones Morata.

Gobierno del Estado de Hidalgo. (2019). *Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo*. Recuperado el 14 de octubre de 2021, de http://www.congreso-hidalgo.gob.mx/comunidades_indigenas/comunidades-indigenas-lxiv.html

Gobierno del Estado de Hidalgo. (2020). *Perfiles sociodemográficos municipales, Xochiatipan*. Recuperado el 14 de octubre de 2021, de http://poblacion.hidalgo.gob.mx/pdf/perfiles/pp_municipios-Xochiatipan.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (1997). *Cuaderno estadístico municipal, Xochiatipan*. Recuperado el 14 de octubre de 2021, de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1334/702825928063/702825928063_1.pdf

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2019). *Programa de Apoyo a la Educación Indígena*. Recuperado el 14 de octubre de 2021, de <http://www.inpi.gob.mx/focalizada/2019/paei/index.html>

Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. Recuperado en 30 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63. Recuperado en 12 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200002&lng=es&tlng=es.

Juárez, D., & Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-15.

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lavado H., Sofía; Porto S., Isaura. (2003) *Representaciones sociales: Teoría y método*. Revista Peruana Enferm. investig. desarro., enero–diciembre 5(1-2) 60- 71.
- Leal Vera, R. A. (2019). *La educación obligatoria y los alumnos rurales e indígenas: más allá de las escuelas*. Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Red Temática de Investigación en Educación Rural.
- Leiva Olivencia, J. J., & Priegue Caamaño, D. (2014). Educación Intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 71-83. <https://revistas.um.es/rie/article/view/192241>
- López, A. (2007). Etnicidad, educación y derechos indígenas en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 687-722. <http://www.comie.org.mx/revista/v2001/rmie/index.php/nrmie/article/view/662>
- López-Calva, L. F., & Lustig, N. (2016). Desigualdad de oportunidades educativas en América Latina: situación, desafíos y política. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 101-122.
- López-Cózar Navarro, C. (2016). La interculturalidad en la escuela: un análisis del contexto educativo en la zona metropolitana del Valle de México. *Alteridades*, 26(51), 27-41. Recuperado de <http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/33>
- López, L. E. (2009). La interculturalidad en la educación: entre la política y la práctica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 303-324. Recuperado en 12 de abril de 2022, de <http://www.comie.org.mx/revista/v2001/rmie/index.php/nrmie/article/view/680>
- Mata, P. (2010). *Desigualdades de género en la educación en México*. UNAM. https://www.iis.unam.mx/pubs/Desigualdades_Genero.pdf
- Mejía, J. (2008). *La investigación en representaciones sociales*. Universidad Iberoamericana.
- México. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en 21 de noviembre de 2022, de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Mira, A. (2001). *Antología del pensamiento crítico intercultural*. CLACSO.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1986). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Nájera Ortiz, Luis Enrique, & Saldívar Moreno, Antonio. (2007). Retos de la orientación vocacional en contextos indígenas: Análisis de caso del cobach 59 en Pantelhó, Chiapas, México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 2-11. Recuperado em 12 de abril de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272007000100002&lng=pt&tlng=es.

O’Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: SAGE.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado en 5 de junio de 2024, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *Educación para Todos en América Latina: un análisis comparativo de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. Paris: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. Paris: UNESCO.

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado el 5 de junio de 2024, de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Ortiz, E. (2019). *Derechos humanos y educación intercultural en México*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.

Pérez, L. E. (2016). Educación intercultural en México: avances, retos y perspectivas. *Revista de Educación*, 374, 161-184.

Piña, O. (2009). La representación social de la interculturalidad en la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-15. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/174>

Rodríguez, G. (2014). La interculturalidad en la educación superior: un estudio de caso en la Universidad de Guadalajara. *Sinéctica*, 42, 1-20. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100002

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.

Ruiz, S. (2015). Representaciones sociales sobre la interculturalidad en docentes de educación básica. *Interculturalidad y Educación*, 13(26), 21-38.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Modelo educativo intercultural*. Recuperado en 14 de octubre de 2021, de http://educacionintercultural.sep.gob.mx/pdf/modelo_educativo_intercultural.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa sectorial de educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación, pp. 1-50.

Singer, M. (2014). ¿Exclusión o inclusión indígena? *Estudios políticos*, novena época, 31, 87-106.

Schmelkes, S. (2013, enero-junio). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista internacional de estadística y geografía*, 4, pp. 5-13.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.

UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*. Chile. <http://goo.gl/QrnK2z>

UNESCO. (2017). Competencias interculturales: marco conceptual y operativo. *Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO -Diálogo intercultural*.

Valles, M. (2002). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas, 32, pp. 37-66.

Velasco Cruz, J. A. (2021). Educación intercultural bilingüe en México: desafíos y oportunidades. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 45-62.

Verdeja, M. (2017). La pedagogía de Paulo Freire: una fuente de inspiración para una propuesta de educación intercultural. *Revista de Pedagogía crítica*, 18, 221-241.

Villa Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?. *Revista de la educación superior*, 36(141), 93-110. Recuperado en 07 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000100005&lng=es&tlng=es.

Villa Lever, L. (2022). Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(4), 941-978. doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388>

Villarreal-Puga, J., & Cid García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica*

Hallazgos21, 7(1), 52–60. Recuperado a partir de <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/556>

Viveros-Márquez, J., & Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73.

Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf

Zapata, J., & Morales, A. (2018). La educación intercultural bilingüe en México: avances y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 469-493.