



La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances

Beatriz Marisol García Sandoval
Coordinadora

La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances



OEI



La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances

Beatriz Marisol García Sandoval
Coordinadora



OEI



La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances.
Autora-coordinadora: Beatriz Marisol García Sandoval. — Zacatecas, México. 2024.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2024. Beatriz Marisol García Sandoval.

ISBN: **978-84-10215-91-7**

DOI: **<https://doi.org/10.61728/AE20240653>**



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación, se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**), Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Agradecimientos

La publicación de esta obra, coordinada por la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) y el Cuerpo Académico Consolidado UAZ 184 “Estudios sobre Sociedad, Educación, Cultura y Comunicación”, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), contó con el valioso apoyo de instituciones internacionales, nacionales y estatales. Gracias al trabajo interinstitucional fue posible cumplir con el objetivo de reunir y dictaminar bajo un riguroso proceso académico los trabajos de investigadores e investigadoras de México y de otros países, los cuales nos complace presentar reunidos en la Colección Bibliográfica 2023 de la MEDPD. Por ello, a estas instituciones hacemos patente nuestro mayor agradecimiento.

Para la coedición fue fundamental la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de la Oficina Nacional en México, representada por la Mtra. Xóchitl Patricia Aldana Maldonado, así como a su equipo de las Coordinaciones de Cooperación, de Educación y Cultura, y de Comunicación. Reconocemos su apoyo siempre cordial y profesional que hizo posible la cooperación institucional para el logro de los proyectos de la MEDPD.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, manifestamos nuestro agradecimiento al Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes, Rector de nuestra noble institución durante la Administración 2021-2025; Dr. Ángel Román Gutiérrez, Secretario General; Dr. Hans Hiram Pacheco García, Secretario Académico; asimismo, a la Coordinación de Investigación y Posgrado; Coordinación de Docencia y Coordinación de Vinculación. Al Dr. Raúl Sosa Mendoza, Director de la Unidad Académica de Docencia Superior, también nuestro reconocimiento y gratitud por su permanente y siempre cordial apoyo.

De esta misma institución, de igual forma, reconocemos a la Unidad Académica de Psicología, Unidad Académica de Matemáticas, Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, y Unidad Académica de Historia. A los siguientes Programas y Cuerpos Académicos: Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas (MTIE) y la licenciatura en Historia; Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-243 “Matemática educativa en la profesionalización docente”; Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-223 “La matemática, su enseñanza y aprendizaje”; y Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-175 “Farmacología biomedicina molecular”.

Hacemos especial mención de las instituciones nacionales que por igual contribuyeron: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Coordinación Estatal Zacatecas; Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y el Cuerpo Académico Consolidado UAQ-CA-55 “Modernidad, desarrollo y región”; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), y el Cuerpo Académico ISCEEM-6 “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”.

Por último, del Gobierno del Estado de Zacatecas hacemos notar el respaldo institucional por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEMujER); Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde” y el Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCYT).

*Zacatecas, Zacatecas, México.
Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz,
Representante Coordinación.
Comité Editorial de la MEDPD-UAZ.*

Contenido

Prólogo

Dra. Elizabeth Gómez Rodríguez

Capítulo 1

La escuela rural mexicana: la promesa de una educación para todas y todos

Beatriz Marisol García Sandoval

María del Refugio Magallanes Delgado

Norma Gutiérrez Hernández

Capítulo 2

La precariedad del trabajo docente en la licenciatura en Trabajo Social de la UAE Méx

Berenice Legorreta Rebollo

Aristeo Santos López

Capítulo 3

Las representaciones sociales sobre el trabajo académico de los maestros normalistas universitarios

Piedad Cid Carro

Capítulo 4

Estudiantes transnacionales en la escuela secundaria: sector vulnerable y con necesidades

Joel Guzmán del Villar

María Dolores Aldaba Andrade

Marcos Manuel Ibarra Núñez

Capítulo 5

Retos en el profesorado para el desarrollo de la práctica inclusiva

Estefanía Campos Ramírez

Georgina Indira Quiñones flores

María del Refugio Magallanes Delgado

Capítulo 6

La educación especial como alternativa de inclusión sociocultural, una reflexión

Sergio Daniel López Rodarte

Beatriz Marisol García Sandoval

Norma Gutiérrez Hernández

Capítulo 7

La formación de estudiantado ciego en el programa de práctica docente en inclusión educativa

Juan Carlos Rangel Romero

Capítulo 8

Construcción categorial para la evaluación de las políticas educativas: la comprensión lectora

Jaime Macedo Patiño

Capítulo 9

Políticas sobre educación e inclusión financiera: ¿cuál ha sido más importante en México?

Karla Ivonne Martínez Solís

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Georgina Indira Quiñones Flores

Capítulo 10

La educación básica y su relación con las artes: una veta que se debe explorar

Jaime Alejandro García Sandoval

Capítulo 11

Educación patrimonial e historia de la educación en Ciudad Juárez: estado de conocimiento (2011-2021)

Natalia Vital Cruz

Semblanzas

Prólogo

Los y las docentes son una pieza importante en la educación, son una guía que promueven la formación académica del alumnado, es por ello por lo que la planta docente debe contar con habilidades y competencias para desarrollarse y desenvolverse de manera oportuna. La profesionalización de las y los docentes es fundamental, pero no solo queda ahí, sino que es elemental la capacitación constante y la mejora continua.

La formación docente se puede fortalecer a partir de varias estrategias como el análisis o la realización de investigaciones, cursos o eventos académicos avalados por las instituciones autorizadas, dichas capacitaciones hacen posible el desarrollo, la actualización y fortalecimiento de competencias del ejercicio profesional de la planta docente de los diferentes niveles educativos (Arenas, Fernández, 2009).

Pero no solo se aprende de los esfuerzos planteados anteriormente, sino que también es gracias a factores diversos que se presentan día a día, con diferentes factores que influyen en el desarrollo de la educación y que generan escenarios en el proceso educativo que se conforman desde la participación activa de los actores que cumplen con diferentes roles y compromisos en los procesos educativos (Figueroa, Esteves, Bravo & Estrella, 2018). Los contextos educativos varían de acuerdo a múltiples componentes, sin embargo, en algunas ocasiones pueden apoyar para la comprensión de otros que se asemejan a los propios o a los próximos.

Para conocer algunos escenarios este libro plantea once capítulos, en el primer capítulo las autoras García, Magallanes y Gutiérrez plantean una narrativa histórica sobre cómo surge la Escuela Rural en México, así como las propuestas metodológicas que desarrollaron con la finalidad de llevar la educación a los sectores rurales con el objetivo de que, desde las misiones culturales como las llamó Vasconcelos, se lograra un importante comienzo de desarrollo y progreso. Propuestas innovadoras en las que brilla una identidad docente comprometida y responsable de su valiosa tarea de educar y de vincular el conocimiento con sus contextos sociales y culturales.

En el capítulo 2, sobre la precariedad del trabajo docente en la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de México, Legorreta y Santos visibilizan la situación de desventaja en la que se encuentran las y los estudiantes debido a que su formación no brinda todas las herramientas académicas necesarias para que, en caso de no encontrar trabajo en el área profesional, opten por ejercer la docencia. Alude como referente a los estudios de egresadas y egresados, mismos que dan cuenta que una cantidad importante del alumnado se dedica al trabajo docente. En ese sentido, resalta la disonancia cognitiva a la que se enfrenta él y la docente de trabajo social en el terreno de la educación formativa.

En el capítulo 3, respecto de las representaciones sociales de los docentes normalistas, Piedad Cid desarrolla una interesante reflexión sobre el trabajo académico que realiza cada maestra y maestro normalista universitario al describir los enfoques desde donde de manera particular configuran su realidad social, por lo que pone especial atención en cómo conciben su Trabajo Académico (TA), mismo que va a incluir los conocimientos referidos en sus programas y el contexto sociocultural en el que se desenvuelven.

En capítulo 4 se encuentra la reflexión sobre estudiantes transnacionales de secundaria, a quienes los y las presenta como un sector vulnerable y con diversas necesidades, por ejemplo, se plantea cómo la propia transición de un sistema educativo a otro, los y las expone como personas que requieren de un acompañamiento concreto y completo que facilite su ese proceso de cambio tanto administrativo como educativo.

En el capítulo 5, Campos, Quiñones y Magallanes analizan la práctica inclusiva que desarrolla el profesorado de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” en un municipio de Zacatecas. Entrevistan a docentes quienes tienen a su cargo estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), y quienes expresaron su incapacidad para desarrollar una práctica inclusiva, lo que muestra el largo camino que aún queda por recorrer.

En el capítulo 6, López, García y Gutiérrez señalan la importancia de que se reconozcan las aportaciones que se han realizado desde la Educación Especial, aluden a cómo esta ha promovido el trabajo colaborativo que ha dado paso al nacimiento de una educación inclusiva a partir de

dos modalidades actuales de atención: los Centros de Atención Múltiple (CAM), y las Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER). Analizan la importancia de que se promueva una educación sociocultural que logre articular a toda la población.

En el capítulo 7, Macedo desarrolla interesantes reflexiones sobre la formación del estudiantado ciego en el programa docente en educación inclusiva. Desde una retrospectiva histórica, hace una revisión por el devenir de la educación que se ha ofertado a los grupos vulnerables que tienen alguna discapacidad, y quienes tienen a un profesorado que carece de adecuaciones institucionales y/o sugerencias de atención para las personas con discapacidad visual. Señala también que no es suficiente con ofrecerles servicios educativos si no se reconocen las necesidades académicas de este alumnado.

Por su parte, Macedo en el capítulo 8 alude a la construcción categorial de un modelo de evaluación compleja, que permita analizar los avances, retrocesos y deficiencias de las políticas educativas en relación a la comprensión lectora. Reflexiona sobre la persistencia de esta problemática por lo que propone una evaluación a las políticas educativas de los últimos cuatro periodos sexenales desde una mirada compleja.

A estos reflexivos trabajos de investigación se suma el de Martínez, Chávez y Quiñones quienes en el capítulo 9 orientan su investigación hacia las políticas sobre educación e inclusión financiera, partiendo de la vinculación de ambos conceptos y de su importancia como componente del empoderamiento de las y los individuos. Evidencian la carencia formativa en este tema de las y los mexicanos, por lo que hacen un recorrido por las políticas, los programas, las estrategias y las acciones para promover la importancia de una responsabilidad financiera.

Otro escenario que permite y facilita la reflexión en torno a la educación es a través del arte, García en el capítulo 10 analiza cómo incide sobre el alumnado de educación básica y señala la importancia de la profesionalización de la planta docente de este ámbito para que reconozca la contribución del desarrollo artístico en la disminución de los obstáculos de aprendizaje en su trayectoria académica.

Finalmente, Vital en el capítulo 11 explica sobre la Educación Patrimonial desde la perspectiva de Ciudad Juárez, Chihuahua, en el periodo

2011-2021. Para concluir, se puede destacar que el libro proyecta diferentes escenarios de la educación, que permiten reflexionar sobre los diferentes factores inmersos en la educación y cómo se lleva a cabo en los propios escenarios educativos, para promover el análisis de la mejora continua de las prácticas docentes que se llevan a cabo diariamente en el contexto educativo.

Dra. Elizabeth Gómez Rodríguez

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240660>



Capítulo **1**

La escuela rural mexicana: la promesa de una educación para todas y todos

*Beatriz Marisol García Sandoval
María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240677>



Introducción

La historia de este país se ha escrito desde muchas aristas. Aunque todas han sido importantes y necesarias para comprender la construcción de las identidades en el tiempo y en el espacio, es indispensable analizar sus elementos constitutivos. Uno de los que brinda una nutrida información es la historia de la educación, ya que hace referencia a personas, propuestas, procesos, interacciones y mentalidades, que dan cuenta de cómo se han entrelazado ideas, instituciones y organizaciones en el pasado; referentes coyunturales para comprender el devenir histórico que han construido las ideas de educación que hoy prevalecen.

La llegada del siglo XX estableció de manera progresiva importantes promesas que garantizaban cambios significativos para la población. Una de ellas fue el tema de las tierras, que había sido uno de los motores más importantes de la Revolución Mexicana, y otra fue la educación. Habían pasado ya cien años desde que México había obtenido su independencia, y aún no se lograban cristalizar los proyectos que se habían diseñado para la población mexicana. En la transición del siglo XIX al XX, se había logrado el plan, y posteriormente, el establecimiento de un sistema educativo nacional, el cual fue uno de los logros más importantes que se obtuvieron en el nuevo siglo.

Estado de cosas en las que se encontraba México en la transición del siglo XIX al XX

Para comprender la importancia de una propuesta educativa, es necesario observar el contexto en el que se colocaría esa idea de transformación social. Para ello, es necesario recordar que “a finales del siglo XIX, México era un país esencialmente rural: aproximadamente el 71 % de la población se dedicaba a labores agrícolas” (Loyo, 1990, p. 302). A esa imagen, se agrega la descripción de un país eminentemente rural, que más o menos se puede leer de la siguiente manera:

El norte del país, importante polo minero donde existían además modernas haciendas agrícolas y ganaderas; el centro, esencialmente dedicado a la producción doméstica de cereales y rico en mano de obra; y el sur, con sus enormes plantaciones de productos tropicales para la exportación y su carencia de trabajadores. (Loyo, 1999, p. 302)

Asimismo, una ciudadanía que se veía en la necesidad de desplazarse a aquellas poblaciones que se mostraban como un escenario prometedor de desarrollo económico. Se trataba, sobre todo, de población rural que progresivamente se convertía en mano de obra obrera contratada para laborar en centros “fabriles, textiles, mineros y ferrocarrileros, entre otros” (Bastian, 1989, p. 415).

El desarrollo económico con el que contaba el país en el cambio del siglo XIX al XX se había concentrado principalmente en la capital del país. Algunas investigaciones plantean una interesante imagen en la transición de esos siglos, refiriéndose a ella como “un período que se caracteriza por una cierta homogeneidad en cuanto al control político y al modelo de desarrollo económico impulsado por el Estado porfirista” (Bastian, 1989, p. 413).

Un control político y un desarrollo económico hegemónico focalizado, sobre todo, en los proyectos impulsados por el estilo de gobernanza de Porfirio Díaz, quien desarrolló una estrategia de dirección no solo centralizada y controlada, sino también impulsada por::

Lazos tradicionales de amistad, compadrazgo y reciprocidad que tuvieron el efecto de crear clientelas políticas sometidas a Díaz. En la medida en que Díaz se volvía el “hombre necesario”, se aseguraban con él las reelecciones de toda la clase política porfirista. (Bastian, 1989, p. 418)

En su proyecto, también puede leerse una propuesta autoritaria y liberal abanderada con el concepto de progreso, con el que se intentaba acercarse a la modernidad. Igualmente, con una presencia protagonizada por las élites porfiristas, quienes actuaban atraídas por el interés de favorecer la economía a partir de la comercialización con el exterior (Bastian, 1989).

También es el México de un importante número de ranchos, haciendas, rancherías y pueblos, el de la concentración de tierras en pocas manos (Bastian, 1989; Loyo, 1999), época de grandes hacendados a través de los

cuales se puede leer una estructura particular organizativa, que de alguna forma era parte del diseño de país promovido por Díaz y que fomentaba una imagen de progreso por la producción que las haciendas llevaban a cabo. Sin embargo, esa misma organización provocaba reacciones en contra por parte de sus mismos peones:

En las regiones donde se expandían las haciendas, por el riesgo siempre latente de ser absorbidos por ellas, los rancheros manifestaban un fuerte antagonismo contra ellas y sus dueños, antagonismo que explicará la movilización de estos sectores en los movimientos antiporfiristas de la primera década del siglo XX. (Bastian, 1989, p. 417)

Quizás, impulsados por las ideas de progreso de la época, pero también por observar esa estructura político-administrativa, se puede comprender la propuesta y la participación muy activa de profesionistas del ámbito educativo, como los de la docencia y la pedagogía, así como de autoridades que propusieron la idea de discutir acerca del diseño de un sistema educativo que beneficiara a todo el país, el cual estaba logrando una comunicación importante con el establecimiento del ferrocarril.

Esas discusiones y disertaciones fueron las que nutrieron los escritos presentados en congresos como el Nacional de Instrucción Pública de 1889, en el cual se discutía sobre la fundamentación filosófica que debería tener esa educación que se impulsaría a nivel nacional. Uno de los interesantes resultados de estos acuerdos fue la sustitución del término "educación popular", desde el cual se planteaba una estrategia educativa dirigida a toda la ciudadanía, más allá de su estratificación social, por el de "enseñanza elemental", considerado un término más amplio que hacía referencia a "la cultura general que se considera indispensable para el pueblo en todos los países civilizados" (Loyo, 1999, p. 300).

Las discusiones y acuerdos que se venían realizando en materia educativa tuvieron que pausarse debido al conflicto provocado por el movimiento de la Revolución Mexicana, sobre todo por la inestabilidad que se acrecentó en el país. En términos de alfabetización, de acuerdo con los registros de la época, se sabe que "para 1910, de quince millones de habitantes en México, solo tres sabían leer y escribir" (Pacheco, 2013, pp. 89-90), lo que ilustra el estado de cosas en el que se encontraba la población de la época.

Esto también da cuenta de la lejanía en la que se encontraba la mayoría de la ciudadanía respecto de conocer y comprender el proyecto de nación que se estaba gestando con el movimiento revolucionario.

Por otra parte, de alguna manera, la estructura político-administrativa establecida por Díaz, a pesar de que en su momento se había desarrollado con la finalidad de tener un mejor control del país, sirvió también para que las ideas entre gobernantes se comunicaran de manera más rápida y efectiva. Esto explica la sincronización en la actuación de algunas autoridades, quienes se concentraron en promover una educación para toda la población. Esto puede observarse en las acciones de algunos gobernantes en pleno movimiento revolucionario. A continuación, se aludirá a cuatro estados de la república: Guanajuato, Yucatán, Sonora y Michoacán.

En el primer caso, se sabe que el entonces gobernador de Guanajuato, teniente coronel José Siurob, el 11 de mayo de 1915 expidió un decreto en el que les hacía saber tanto a los dueños de las haciendas como a los de las cuadrillas su obligación de “establecer escuelas de instrucción primaria para niños y para adultos” (Loyo, 1999, p. 308). El mismo gobernador Siurob aseguraba que pagaría desde la tesorería municipal 70 pesos por cada grupo integrado por 50 niñas y niños. Ofrecía, además, la misma cantidad si en esos lugares también reunían a adultas y adultos para que recibieran esa instrucción académica; en ese caso, el requisito era que reunieran a 60 personas. Desde luego, el desequilibrio por el que atravesaba el país provocaba que esas indicaciones no se lograran realizar de manera inmediata (Loyo, 1999).

El segundo caso fue el de Yucatán, en donde también se discutía sobre la importancia de llevar a cabo el desarrollo de una atención educativa para la población rural. Uno de los frutos de esos planteamientos fue que, el 26 de mayo de 1915, se proclamara la Ley de "Enseñanza Rural". En ella se establecía la obligatoriedad de que los patrones instauraran escuelas, denominadas como rurales, para que recibieran a las y los hijos de las familias que habitaban tanto en las haciendas como en las fincas rústicas.

Para llevar a cabo este proyecto, el mismo gobernador estableció la Dirección General de Enseñanza Rural, que se haría cargo de todo lo concerniente a lo educativo. Para ello, se generó también un grupo de inspectores rurales (Loyo, 1999), quienes colaborarían de manera sustantiva en el desarrollo educativo.

Una propuesta similar se puede observar en Sonora cuando, el 24 de septiembre de 1915, su entonces gobernador Plutarco Elías Calles anunció que:

En todo rancho, hacienda, congregación minera o de labranza y en lo general en toda reunión de familias ya sea permanente o temporal donde haya 20 niños en edad escolar, se establecieran las escuelas necesarias y clasificadas según la ley de la materia. Los dueños tienen la obligación de establecer a sus expensas una escuela nocturna para trabajadores y las necesarias para los hijos de los obreros. (Loyo, 1999, p. 309)

En el mismo año, el 15 de noviembre, el gobernador de Michoacán, Jesús Romero Flores, decretó que todos los propietarios de haciendas, minas, aserraderos “o de negociaciones de otra índole distante más de 2 kilómetros de algún municipio o tenencia, quedaban obligados a sostener una escuela para los hijos de los trabajadores” (Loyo, 1999, p. 309).

Finalmente, al término de la Revolución Mexicana, fue posible retomar las promesas que se habían establecido tanto en materia educativa como en lo referente al complejo problema agrario (Pacheco, 2013). La tarea de establecer una propuesta de educación nacional implicaba la participación de estudiosos y estudiosas de la pedagogía que estuvieran al tanto de las propuestas educativas que estaban siendo exitosas en otras latitudes, como en Europa (Arrondo, 2004; Narváez, 2016), donde se discutía sobre nuevas formas de comprender la educación y también se hacían fuertes críticas a las formas tradicionales de enseñar (Arrondo, 2004).

Había entonces que analizar esas propuestas que estaban en boga y que eran promovidas por pedagogos y psicólogos como Pestalozzi (Pozo, 2018), Froebel (Villarroel, 2015), Decroly, Dewey, Ferrière o la italiana Montessori (Narváez, 2016; Martínez, Murillo y Martínez, 2017), quienes habían hecho no solo interesantes descubrimientos en el aprendizaje, sino que también proponían novedosos métodos en la enseñanza. Una de sus propuestas tenía que ver con el contexto de los estudiantes para que el aprendizaje cobrara un sentido significativo.

Como se ha mencionado ya, la población mexicana en su mayoría vivía en el ámbito rural, por lo que era común que tuvieran que recorrer con frecuencia grandes distancias para ir de un poblado a otro. Esto implicaba que esas poblaciones no solo estuvieran separadas geográficamente, sino

que su distancia también estuviera relacionada con lo económico y lo social. Se trataba, por lo tanto, de poblaciones marginadas y desvinculadas del desarrollo del país (Rangel, 2006). Por ello, la forma de vida cotidiana de las familias de esas poblaciones estaba más bien relacionada con “la siembra, la cosecha, la tala del bosque o cualquier otra manera de obtener los frutos que otorga la naturaleza” (Rangel, 2006, p. 170).

A ese estado de marginación en cuanto a lo educativo, se sumaba que no llegara hasta esas latitudes algún servicio sanitario. Su mundo, digamos, se circunscribía al sentido de vida que les daba su espacio geográfico y cultural, en el que una de las vinculaciones más importantes era el trabajo, que solía ser la razón de su existencia. Este, por cierto, con cierta frecuencia se relacionaba con las extenuantes actividades que implicaban las tareas en las haciendas o, también, si se vivía bajo el dominio de algún cacique —lo que era bastante frecuente—. Rangel (2006) describe a esas poblaciones como “agobiadas por la pobreza, la insalubridad y la ignorancia” (p. 174).

La configuración y desarrollo de un proyecto metodológico educativo nacional

Sin duda, uno de los ejercicios necesarios que se tuvieron que realizar para materializar una propuesta metodológica educativa, como se mencionó con anterioridad, fue la revisión de las propuestas de pedagogos y pedagogos extranjeros para vincularlas con las de los estudiosos mexicanos y mexicanas de la educación, quienes pudieron propiciar las condiciones necesarias para establecer la denominada *Escuela Rural Mexicana*. Este proyecto estuvo nutrido de ideas que, en concordancia con las de la época, proponían dejar en el pasado una educación tradicional.

Maestros como Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Gregorio Torres Quintero fueron brillantes profesores mexicanos que colaboraron para construir la propuesta educativa a la que llamaron Escuela Rural Mexicana. Su trabajo comprometido los llevó a evaluar las condiciones en las que se encontraba el país. Una aseveración gráfica sobre los resultados de su análisis fue recuperada por Rangel (2006), quien señala: “para Rafael Ramírez el patrimonio de la población rural ha estado constituido hasta ahora, no solamente por la ignorancia, sino también por la miseria” (Rangel, 2006, p. 172).

Los resultados que obtuvieron les ayudaron a definir los lineamientos estructurales de esa propuesta educativa. Tanto Sáenz como Torres Quintero, por cuestiones de intereses académicos, habían conocido muy de cerca la metodología impulsada por John Dewey. Ambos habían visitado sus Escuelas Laboratorio en la Universidad de Chicago, donde su experimentación educativa proporcionaba interesantes aportes a la educación (Rodríguez, 2014).

Mostraron también interés en que su propuesta estuviera en concordancia con las europeas y norteamericanas, en las que se impulsaba la escuela de acción, donde la o el niño sería el principal actor de su educación. Estos intelectuales hicieron un análisis de las necesidades que se consideraban más apremiantes de la población campesina, por lo que la escuela rural “debía ser capaz de responder a las características propias del lugar en donde se estableciera [...] multiplicado muchas veces en todo el territorio nacional, se identificaba, salvo escasas excepciones, porque nunca había contado con escuela ni maestros” (Rangel, 2006, p. 170).

En ese sentido, no se trataba solamente de un proyecto cuyos objetivos fueran enseñar a leer y escribir a la niñez rural; su intención era impulsar una propuesta mucho más ambiciosa: cristalizar la promesa de transformar también a la ciudadanía adulta, esa que había estado lejana tanto territorial como culturalmente del centro del país. Se apostaba, asimismo, a que la educación finalmente llegara a todos y todas para que México alcanzara una de las promesas más importantes enarboladas durante la Revolución.

Así, el maestro Rafael Ramírez tuvo la tarea de desarrollar un proyecto en dos direcciones, por una parte, el interés de atender a la y al campesino, para proporcionarles una educación en donde además de la alfabetización, hubiera una enseñanza técnica con el fin de que mejoraran sus actividades productivas y económicas, y, la segunda, la castellanización de las y los indígenas para integrarlos al resto de la población nacional (Castro, 2015).

Un elemento a analizar para esta época es el hecho de que mostraran interés en las poblaciones indígenas, las cuales estaban subdivididas en diversos sectores y también se encontraban alejadas de los centros urbanos y rurales. Comunidades que, además, habían elegido comunicarse en sus lenguas de origen, dejando a un lado el castellano (Castro, 2015). En la forma de entender el desarrollo y el progreso para estos intelectuales

mexicanos estaba el lograr que esas poblaciones de mexicanas y mexicanos hablaran español, como una manera de lograr un desarrollo educativo y significativo para el país.

Esa mirada educativa, de progreso y desarrollo, en la actualidad sería una postura debatible. Y aunque no vamos a entrar en la discusión de este tema, sí podemos señalar que su intención era incluir a estas poblaciones sin reflexionar de manera profunda sobre la interesante resistencia cultural que estas y estos mexicanos han logrado a través de los siglos. En ese sentido, se debía establecer una estrategia de educación específica para ellas y ellos.

En torno a esas propuestas innovadoras, se debe hacer una reflexión sobre el hecho de que la concepción educativa no se circunscribiera solamente al escenario escolar, sino que se estableciera con la finalidad de vincularla con las actividades de los hogares de las y los estudiantes, también con los espacios de trabajo, y que se comprendiera que la educación estaba estrechamente relacionada con la comunidad y con todas sus actividades recreativas, sociales e institucionales. Se promovía, en ese sentido, un concepto amplio de educación, en el cual se configura el ser humano. “no solamente son los niños los que necesitan influjos educativos; los jóvenes y los adultos también lo requieren, sobre todo, en el campo, en donde como hemos dicho, la cultura se desenvuelve y avanza con ritmo más lento” (Rangel, 2006, pp. 171-172).

En aquellos años, mientras ocurría la efervescencia por echar a andar ese proyecto educativo nacional, John Dewey viajó a México y fue invitado por quienes habían sido sus alumnos de posgrado, Sáenz y Torres Quintero, acompañados por otras personalidades de la política educativa de la época, quienes le mostraron cómo habían desarrollado en México su propuesta educativa denominada *Escuela Rural*. Después de ver de cerca su forma de trabajo y sus resultados, John Dewey afirmó: “Yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en México” (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016, p.49).

Una de las propuestas interesantes que establecieron en su proyecto metodológico fue la integración de artes y oficios, los cuales se sumaban al aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales.

Su finalidad era impulsar un desarrollo en cada comunidad a partir de las necesidades específicas de las familias que integraban esas comunidades (Rangel, 2006; Pacheco, 2013). Esperaban también, con su proyecto educativo, además de abarcar una difusión cultural, que las poblaciones lograran con su desarrollo su “emancipación económica” (Rangel, 2006, p. 172).

Una promesa de desarrollo en los hombros de profesoras y profesores

El diseño de la estructura educativa nacional descansó en los hombros de profesoras y profesores que coincidían con esta mirada de progreso, ciudadanas y ciudadanos que, al mismo tiempo, se comprometieron con su país para convertirse en una parte sumamente importante en el logro de un desarrollo en el ámbito rural. Es evidente que estaban convencidos de que la valiosa tarea que realizarían tendría resultados fantásticos.

Se sabe que, para echar a andar el recurso humano docente, se establecieron las denominadas Misiones Culturales, nombre que se atribuye a José Vasconcelos, quien afirmaba que les había puesto ese nombre porque, para él, se trataba de misioneros, esos “nuevos maestros que salían al campo, en honor de aquellos que educaron a los indígenas mexicanos en el siglo XVI, a los que consideraba como los verdaderos civilizadores de la Nueva España y del Nuevo Mundo” (Rangel, 2006, p. 173). Relata Vasconcelos que se nombraron 1500 profesoras y profesores quienes iban con la tarea de adecuarse a las necesidades que tuviera su comunidad de destino. Asimismo, iban con la encomienda de colaborar para que modificaran su forma de vida, de mejorarla, por ello, debían dejar a su paso “conocimientos, formas de trabajo, técnicas y aprendizajes, costumbres de limpieza e higiene, e incluso danzas y expresiones artísticas, muchas de los mismos miembros de la comunidad” (Rangel, 2006, p. 173).

Se trataba de profesoras y profesores comprometidos con su tarea de educar en el amplio sentido de la palabra, y esto requería la formación de un recurso humano que no solo tuviera el conocimiento necesario para desempeñar ese papel de desarrollo económico y social, sino que también fuera sensible a las necesidades de las y los niños y de la población adulta

alejada de los centros urbanos. Para ello, fue necesaria la fundación de una Escuela Normal Rural dedicada a preparar a sus profesoras y profesores para desempeñar esa delicada e importante tarea. Así, en 1922, en Tacámbaro, Michoacán, se fundó la primera escuela bajo la dirección del maestro Isidro Castillo (Rangel, 2006).

La formación educativa que se brindaba en las escuelas normales rurales abarcaba su vinculación con la organización de la comunidad en aspectos productivos, sociales y políticos. Es decir, la propuesta era promover una educación basada en principios científicos, es decir, con una mirada opuesta a la religiosa; en la democracia, con una postura opuesta a la sujeción vertical del sistema de los hacendados; y en la promoción de una ayuda mutua y cooperativa, en oposición al individualismo (Pacheco, 2013). El trabajo que las y los maestros rurales realizarían implicaba literalmente iniciar con las primeras piedras físicas y simbólicas de una cobertura educativa, ya que fueron enviados a escuelas rurales que no existían. Ellas y ellos eran los portadores de la idea de escuela (Pacheco, 2013, p. 95)

Yo no elegí mi carrera de maestro, ingresé a ella porque se hizo una gran promoción en ese tiempo para que los campesinos se culturizaran. A los ejidos llegó el aviso de que todos los que hubieran cursado el sexto año de primaria, o el cuarto año en los pueblos donde no había escuela completa como en La Labor, podían aspirar a estudiar con una beca que incluía alojamiento, comida y hasta vestido. (Álvarez, 2005) Pacheco, 2013, p. 4

Rangel (2006) menciona que en 1923 el profesor Roberto Medellín, quien para ese entonces era el oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, se entusiasmó tanto con la idea de ser parte de las Misiones Culturales que dejó su cargo y encabezó la primera misión en Zacualtipán, Hidalgo, el 20 de octubre de 1923:

Acompañaron al maestro Medellín un maestro de educación rural, que fue el propio Rafael Ramírez, y cinco maestros más, de jabonería y perfumería, curtiduría, agricultura, orfeones y canciones populares y educación física y enfermería. El año siguiente, 1924, operaron otras seis Misiones, constituyéndose entonces con cuatro maestros más el jefe de misión, que eran una trabajadora social, un profesor de educación física, otro de agricultura y uno más de pequeñas industrias. (p. 172)

Un dato muy interesante que recupera Rangel (2006) es la suspensión de las Misiones Culturales en 1938 por el presidente Cárdenas, quien las describió como “brigadas de choque revolucionarias” (p. 173). Esto evidencia el éxito del trabajo tanto individual como colectivo de las y los profesores que fueron parte de ese desarrollo educativo.

Consideraciones finales

De acuerdo con las proyecciones que se habían hecho desde la SEP, se hablaba de la creación de mil escuelas rurales para 1926, sin embargo, solo pudieron establecerse 572. Hacia 1929, la Educación Rural ya contaba en el país con 3453 escuelas.

El mayor auge de las escuelas rurales se dio entre los años 20s y 45s, sin que ello quiera decir que desaparecieran; sin embargo, el hecho de pensar que se tendrían mayores oportunidades en el medio urbano originó migraciones hacia dichas zonas, cuando la idea original era que tuvieran mayores elementos que favorecieran el desarrollo y permanecieran en sus lugares de origen.

Lo anterior se puede comprender debido a que, aunque estas propuestas implicaban en sí mismas resultados prometedores, es cierto que también se requería que estuvieran en concordancia con una política nacional interesada en hacer llegar a esas poblaciones un incipiente desarrollo económico y, por ende, social. Digamos que este magno proyecto traía consigo una propuesta de progreso para muchas poblaciones rurales del país y descansaría principalmente en los hombros de las maestras y maestros, quienes estarían a cargo de establecer un progreso estructural desde ese proyecto educativo.

Queda todavía en este siglo XXI mucho por reflexionar y reconocer los resultados obtenidos por estos maestros, quienes se tomaron en serio las tareas que desempeñarían en las poblaciones que fueron sus destinos. Lograron transformar mentalidades de ciudadanas y ciudadanos que merecían una atención educativa como la que recibía la población de las zonas urbanas. Esto lo evidencia la suspensión de las Misiones Culturales ordenada por el presidente Cárdenas.

En ese sentido, hoy se debe recordar la tarea profunda que tenemos como sector educativo. Por una parte, debemos vincularnos entre niveles en la educación para colaborar en conjunto y continuar con esa misión de despertar conciencias que se sumen de manera colaborativa. De esta forma, se pueden hacer propuestas educativas, políticas y culturales que brinden mejoras significativas en este complejo siglo XXI que nos está tocando vivir y en el que hemos colaborado de una u otra manera para que se encuentre en la situación en la que está.

Es necesario que se recupere esa identidad docente que asume responsabilidades, que comprende y se compromete con las tareas que le corresponden desarrollar, que disfrute de la enseñanza y promueva la reflexión en su aula de clases, que se comprometa con su realidad y con la que rodea a su alumnado. Hoy se requieren docentes que vayan más allá de saber cómo ayudar a su alumnado a aprender y adquirir las áreas de conocimiento que les corresponde impartir. También se trata de docentes humanistas, sensibles, que desde ese campo promuevan un progreso que contribuya al diseño de un país diferente todas y para todos.

Referencias

- Arrondo, C. (2004). Una aproximación hacia las ideas de la “Escuela Nueva” en la historia de la Universidad Nacional de la Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938). En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, no. 4. Recuperado el 13 de febrero de 2021 de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3245/pr.3245.pdf
- Bastian, J. (1989). La estructura social en México a fines del siglo XIX y principios del XX, *Revista Mexicana de sociología*, Vol. 51, núm. 2, pp. 413-429.
- Castro, P. (2015). Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 11(1), pp. 11-43. <https://www.redalyc.org/pdf/726/72644124002.pdf>
- Loyo, E. (1990). Escuelas rurales “Artículo 123” (1917-1940), *Revista Historia Mexicana. El colegio de México*, Vol. 40, núm 2, pp. 299-336.
- Martínez, L., Murillo, H., & Martínez, D. (2017). *Vida y obra de los pedagogos más influyentes*. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), pp. 629 -636. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Pacheco, L. (2013). Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana, *Revista Investigación y posgrado*, Vol. 28, núm 1, pp. 87-118.
- Pozo, P. (2018). Influencia de Pestalozzi en la Educación Infantil española a lo largo de la historia. *Publicaciones Didácticas*, (102), pp. 69-71.
- Rangel, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL, *Revista Interamericana del Educación de Adultos*. Vol. 28, núm. 2, pp. 169-176.
- Rodríguez, M. (2014). *Yo Gregorio Torres Quintero*. Universidad de Colima.
- Taylor, X., Arredondo, A. & Padilla, A. (2016). John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 33-63. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.002>
- Villarroel, S. (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), pp. 153-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096008>

Capítulo 2

La precariedad del trabajo docente en la licenciatura en Trabajo Social de la UAEMéx

Berenice Legorreta Rebollo

Aristeo Santos López

*“Vamos hacia un sistema donde
el trabajo duro y el talento no se premian”*

Guy Standing

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240684>



Introducción

Con la entrada del modelo neoliberal, diversos aspectos económicos y sociales se vieron inmersos en una dinámica cada vez más competitiva. El sector educativo no estuvo exento de ello; la lógica de mercado impuso una productividad más eficiente y eficaz a las universidades públicas, lo que modificó las dinámicas del personal universitario y profundizó una precariedad que ya se venía gestando. Asimismo, la pandemia por Covid-19 obligó a las universidades públicas a resolver sus necesidades administrativas y académicas a través de la tecnología de forma improvisada, indicando a su personal que resolviera con sus propios recursos, medios y conocimientos para continuar con las actividades asignadas en un escenario presencial.

La docencia universitaria es una gran responsabilidad, ya que forma a los próximos profesionistas que demanda la sociedad. Es por ello por lo que los docentes universitarios deben ser sujetos del derecho al trabajo, a una vida digna y a una remuneración justa, lo cual les permita desarrollar una identidad docente robusta y competitiva que fortalezca su autoestima. En México, para ser docente universitario, se requiere tener el nivel de estudios correspondiente al que se impartirá, pues se asume que esto otorga las competencias necesarias para impartir clases en el nivel superior. Sin embargo, muchas veces la docencia es ejercida como una opción laboral cuando no se logra ubicarse en el área profesional en la que se formó.

Así, en la actualidad, solo la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Educación podrían tener cierta formación didáctica para estar frente a grupo. Si bien existen cursos de capacitación docente, muchas veces la precariedad de los salarios y la falta de tiempo obligan a dejarlos como última prioridad. A manera de ilustración, una acción que llevó a cabo la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) fue implementar en su Licenciatura en Historia algunas exigencias después de descubrir, en estudios de seguimiento de egresados, que la mayoría de sus egresados se desempeñaban como docentes, como ocurre también con otras carreras.

Con esto se pretende exponer un contexto normalizado sobre la iniciación en la docencia universitaria, donde no existe un manual para ser docente. La práctica docente se va desarrollando a partir de la invitación de un conocido o amigo (en el mejor de los casos) a impartir alguna unidad de aprendizaje, en la que la formación recibida se “ajuste” o no a la currícula a impartir. Muchas veces, esta situación obedece a la falta de oportunidades profesionales, donde las circunstancias inducen al “aunque sea voy a impartir clases”, mientras se encuentra estabilización laboral. aceptando así, la precariedad laboral como algo pasajero que mejorará cuando se consiga un empleo formal.

En espacios universitarios, generalmente la manera de iniciar es a través de los llamados docentes de asignatura o docentes por horas, denominación que se debe a que su quehacer académico se define por el número de horas-clase que imparten. Esto les asegura una endeble estabilidad económica y laboral, además de que sus derechos suelen invisibilizarse hasta el momento de transición de la administración (para el caso de universidades públicas), donde se les voltea a ver como un bono electoral.

De acuerdo con esto, la precariedad laboral del y la docente de asignatura es preocupante, ya que sus derechos laborales son endebles:

Pueden modificarse o desaparecer de un periodo escolar al siguiente, por lo tanto, los argumentos utilizados para justificar los contratos precarios, aunque colocados de varias formas diferentes, son variaciones en torno a un tema. A menudo se argumenta, por ejemplo, que para seguir el ritmo y el nivel de producción, es necesario que el maestro sea contratado precariamente. (Marcondes, 1996, p. 30)

Debido a la normalización de esta situación, este documento tiene como objetivo visibilizar la situación de desventaja en la que se encuentra esta categoría académica de docentes, y que contrariamente, son los mismos que forman y motivan a los próximos profesionistas desde una situación de desigualdad y precariedad laboral y académica.

Este trabajo, en su primer apartado, aborda las implicaciones de ser docente universitario, así como una breve reseña de los inicios de la Licenciatura en Trabajo Social (LTS), que se dio en 1907 en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de Méxi-

co (UAEMéx). Ilustra la inserción de sus primeros docentes, su formación y características, así como el perfil profesional que asumen estos nuevos licenciados en trabajo social. En un segundo momento, se aborda el tema de la precarización laboral, la feminización tanto de la profesión como de su planta docente, y la perpetuación del ciclo de desigualdad en él y la docente de la licenciatura. Por último, se abordan los retos de los docentes de asignatura de esta licenciatura en un contexto pospandémico complejo, con incertidumbre e inestabilidad laboral.

La docencia universitaria precarizada

En la docencia universitaria se encuentra la polisemia del término "docente", a quien también se le llama profesor, maestro, formador, catedrático, mentor o tutor. Estos términos convergen en su significado al referirse a aquella persona que se encuentra frente a grupo, impartiendo y generando conocimiento con el pro de aportar a la formación de futuros profesionistas. Además, este concepto también se disemina por la apropiación de los significados que adquiere en distintos escenarios educativos.

Sin embargo, más allá del prestigio que otorga ser docente universitario y del innegable poder de influencia en la formación de sus estudiantes, es relevante resaltar la situación de precariedad laboral que día a día se vive en este sector educativo universitario.

El modelo neoliberal no solo precarizó al sector educativo, sino que todos los campos del sector laboral se vieron inmersos en esta nueva dinámica. Los gobiernos latinoamericanos, que enfrentaban diversas crisis económicas, políticas y sociales, se endeudaron con organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, los cuales condicionaron estos beneficios a cambio del sometimiento a este tipo de políticas, presentando la idea como innovadora y favorecedora para el crecimiento económico.

desde los organismos regionales o internacionales, como desde los gobiernos y sectores más dinámicos y competitivos de los distintos países, se alientan desde hace tiempo procesos de reforma universitaria orientados a modificar sustancialmente la estructura tradicional de la universidad, para adaptarla a las necesidades que plantea la globalización. (Hoevel, 2021 p. 20)

En este contexto surgieron las universidades sin órganos (Sisto, 2005) o las universidades empresa (Arancibia, 2019), que buscaron la maximización de su productividad en detrimento de los invisibles (Buendía et al., 2019). De esto no escapa la Universidad Autónoma del Estado de México, donde más del 50 % de su planta docente se encuentra respaldada por los docentes de asignatura, de acuerdo con la Agenda Estadística UAEMéx (2021), y donde este segmento también posee los salarios más bajos (FAAPAUAEEM, 2021-22).

De esta forma, limpactan socialmente los planteamientos de organismos internacionales al pretender elevar la productividad a través de una transformación organizacional, que viene acompañada de una lógica de flexibilización laboral. Este nuevo enfoque, originalmente planteado para el sector privado, traspasa al sector público, especialmente al educativo. En el caso de las universidades públicas, obtiene auge debido a que los presupuestos son cada vez menores.

De esta manera, las universidades aumentan su capacidad de impartir un sinnúmero de carreras, debido a que pueden contratar docentes por horas, lo que sin embargo necesariamente eleva el gasto en prestaciones y derechos laborales. Así es como los docentes pasan a formar parte de una nueva clase que Guy Standing, llama el precariado:

El precariado carece de las siete formas de seguridad laboral que la vieja clase obrera luchó por obtener y que fueron internacionalmente perseguidas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Huelga decir que siempre ha habido trabajadores en condiciones de inseguridad. Pero eso por sí solo no define al precariado actual. El precariado tiene relaciones de producción distintas porque la nueva norma, no la excepción, es el trabajo incierto y volátil. Mientras la norma proletaria era la habituación al trabajo estable, el precariado se está habituando al trabajo inestable. (Standing, 2014, p. 23)

Y esta concepción de precariedad con la incertidumbre y volatilidad se comprueba aún más si se remite al término precario, que de acuerdo con Hernán:

El término precario deriva del latín *precarius*, que se refiere a aquello que se obtiene por medio de la petición, la súplica y el ruego. En el derecho romano, *precarium* era un tipo de contrato en que el beneficiario arren-

daba un bien que podía ser reclamado de vuelta por el dueño en cualquier momento. Se trataba, por lo tanto, de un arriendo relativamente inseguro, pues el arrendador estaba sometido en todo momento al riesgo del reclamo del bien por parte del propietario. (Hernán, 2015 p. 4)

Esta aclaración es reveladora si se compara con las condiciones bajo las cuales se contratan las y los docentes de asignatura, ya que la inseguridad laboral es una constante y tampoco existe la certeza de que el despido ocurra al terminar el ciclo o periodo escolar. En estricto sentido, puede ser en cualquier momento, porque además hay muchos aspirantes para ocupar ese lugar. El y la docente de asignatura son descartables.

En las universidades públicas se cuenta con la figura del profesor de asignatura, quien puede ser interino (categoría A) o definitivo (categoría B), cabe enfatizar que, desde el ámbito académico, esta es la posición más precarizada laboralmente. En la UAEMéx, para convertirse en docente universitario, se requiere cumplir con lo establecido en el artículo 29 del Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México:

- a) Tener título de licenciatura o preparación equivalente y una antigüedad no menor de dos años, de haber concluido los estudios, en el área de la asignatura a impartir.
- b) Haber aprobado el Concurso de Oposición respectivo.

Sin embargo, este artículo trata sobre la “definitividad”, una característica que pocas veces se alcanza debido a la escasa oferta de plazas y a que, con la reestructuración de planes curriculares, aun habiendo logrado la definitividad, si la asignatura desaparece, la definitividad también. En cuanto a la figura del profesor de asignatura interino, el artículo 26 del mismo reglamento señala que:

Cuando no exista Profesor Definitivo para impartir una asignatura, el director de la Escuela o Facultad, previo dictamen del Consejo Académico someterá a consideración del Consejo de Gobierno el nombramiento de un Profesor Interino para un plazo no mayor de un año lectivo. Deberá satisfacer el requisito de preparación académica correspondiente al nivel en el que impartirá la asignatura. (Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma del estado de México)

Ahora bien, para profundizar lo que el artículo 29 indica en el inciso b, en cuanto a la ostentación del título de licenciatura, indica que debe haber aprobado un concurso de oposición, mismo que tiene entre sus requisitos:

- Tener título de licenciatura o estudios que acrediten una preparación equivalente...
- Contar con una antigüedad mínima de tres años, en el ejercicio de la docencia en la universidad o en otras instituciones de enseñanza media superior o superior.
- Haber impartido cátedras en el nivel superior con una antigüedad mínima de dos ciclos escolares...
- Acreditar la calificación de 150 puntos, la cual deberá ser calculada en función de la preparación del profesor...
- Presentar y aprobar todas y cada una de las pruebas que establece el Art. 51 fracción I del RPA (Convocatoria concurso de oposición, 2022).

Ahora bien, estas pruebas a las que se refiere el artículo 51 son:

I. En el caso de plazas para profesores:

- a) Crítica escrita del programa de la asignatura o área de estudios.
- b) Exposición escrita de un tema del programa de la asignatura o área de estudios, en un máximo de 20 cuartillas y un mínimo de 10.
- c) Exposición oral de los puntos anteriores.
- d) Interrogatorio sobre el material a que se refieren los incisos a y b.
- e) Prueba didáctica consistente en la exposición de un tema, con no menos de 72 horas de anticipación para ser desarrollado ante un grupo de estudiantes.

Lo anterior permite enfatizar las circunstancias normativas que acompañan la integración de un profesionista como docente de asignatura:

- Desventaja laboral al ser la docencia la última opción para no considerarse desempleado.
- Ingreso como docente con desventajas laborales.
- Incertidumbre laboral cada fin de periodo escolar.
- Baja remuneración económica.
- Uso de tiempo fuera del aula para preparar clases

Las circunstancias descritas anteriormente dan muestra del contexto adverso el docente, quien muchas veces debe trasladarse apresuradamente de una institución a otra para lograr tener un salario mínimamente digno, pues difícilmente en una sola institución logre el número de horas-clase suficientes para sobrevivir.

En este escenario, la formación a la que pudieran acceder resulta incompatible con sus tiempos y lugares, más aún si son padres o madres de familia, por lo que la formación como tal requiere dedicar tiempo y energías adicionales considerando que:

El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. (Godorokin, 2006, p. 2)

En este sentido, la capacitación docente resulta una herramienta más productiva al menos en números, ya que inscribirse a cursos genera una numeralia institucional aparentemente efectiva, sobre todo para la acumulación de constancias que podrían ser significativas para acceder a algún programa de beneficios económicos.

Siguiendo esta lógica, las y los docentes de trabajo social pretenden formar sujetos transformadores de su realidad. En México, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reveló la falta de técnicos en el país y la urgente necesidad de salidas laborales en niveles intermedios (OCDE, 1997). Por ello, se optó en su momento por la implementación de carreras cortas, como la de técnico superior en trabajo social, que ya casi cumple 25 años de sus inicios, y su posterior incorporación al nivel licenciatura. Esto se debe a que, en la UAEMéx:

en el Plan Rector de Desarrollo Institucional 1997-2001 se establece la incorporación de carreras cortas de nivel superior que se ubican en el nivel 5 de la International Standard Classification of Education (ISCED) de la OCDE, articuladas con las del nivel 6, correspondiente a la licenciatura en el país, que es un programa estratégico para la atención a la demanda y

el fortalecimiento de la docencia, pretendiendo flexibilizar los estudios de nivel superior, diversificar la oferta y demanda educativas y sentar las bases para una homologación de estudios tanto nacional como internacional". (Facultad de Ciencias de la Conducta, 1998 p. 2)

En este sentido, se convierte en una opción la incorporación de esta modalidad en la UAEMéx. Asimismo, existe cierta presión social, ya que en México el imaginario aspiracional es ser licenciado; por tanto, ser técnico es considerado un rango educativo equivalente a un nivel técnico de preparatoria.

El trabajo social como disciplina académica en el estado de México recién cumplió veinticinco años de existencia. Sus orígenes se remontan al surgimiento de la carrera de Técnico Superior Universitario en Trabajo Social en 1997 y al surgimiento de la Licenciatura en Trabajo Social tres años más tarde, en el año 2000.

Su génesis como Licenciatura en Trabajo Social respondió a la poca visibilidad del técnico superior en trabajo social. Con este surgimiento, fue necesaria la inserción de profesionistas con formación social, por lo que se incorporan como docentes trabajadores sociales en activo, reclutados y seleccionados principalmente del área clínica de hospitales aledaños a la facultad, así como psicólogos, antropólogos, geógrafos y abogados, provenientes principalmente de instituciones del entonces Distrito Federal, como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional, o de la propia UAEMéx. Sin embargo, hay que considerar que las primeras generaciones fueron influenciadas por la psicología y la pedagogía en el currículum oculto (Gimeno, 1988).

Es importante mencionar que, desde sus inicios, la planta docente era preponderantemente femenina, por lo que este nivel educativo en trabajo social emerge ya feminizado y mantiene esta inclinación a la fecha. Esto ha construido una subjetividad femenina de la profesión y una visión relegada, por estar dentro de una facultad de ciencias de la conducta donde la licenciatura en psicología mantiene una matrícula cuantitativamente superior en alumnos, docentes e infraestructura.

El TSUTS tuvo una duración de dos años; al egresar la primera y única generación, son ellos mismos quienes solicitan que sea creado el nivel licenciatura y también solicitan la revalidación del nivel técnico recién cursado y forman parte de la primera generación de la Licenciatura en Trabajo

Social. Al crearse la licenciatura en trabajo social, los y las docentes que impartían clases en el nivel técnico también lo hacen en el nivel licenciatura. El tipo de contratación de los docentes era por horas-clase y el cambio de nivel no modificó las condiciones laborales de los y las docentes, que, apegándose a su condición de docentes de asignatura y remitiéndose al Contrato Colectivo de Trabajo de la Federación de Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México (FAAPAUAEEM), obtenían un sueldo ínfimo. Lo anterior puede explicarse debido a que:

Las IES se han caracterizado en la literatura como organizaciones complejas por tienen una gran diversidad de objetivos (docencia, investigación y extensión) muchos a veces no comunicada, así como porque contiene propósitos no siempre fácilmente identificables. Sus estructuras de poder se diferencian en la medida en que existe una alta difusión de la autoridad, estableciendo zonas de poder e influencia que a menudo se superponen con iniciativas internas que escapan al control del poder central (Correa, 2012, p. 2).

Sin embargo, el discurso oficial presenta apropiadas interpretaciones que se enfocan en la formación del estudiante, pero que omiten las condiciones laborales de los y las docentes que respaldan dicha formación. Por ejemplo, se menciona que:

La implementación del modelo educativo flexible y centrado en el estudiante de la licenciatura en trabajo social que opera en nuestra facultad desde el año 2000, constituye una innovación en la UAEM, tanto en lo académico como en lo administrativo... (Facultad de Ciencias de la Conducta, 2002, p. 11).

Y aunque se hace alusión a la parte cuantitativa en los informes de los directores, no se logra profundizar en sus condiciones salariales; pareciera que estos datos podrían resultar inapropiados y es que el salario de un docente de asignatura, de acuerdo con el Tabulador Salarial 2022 de la Federación de Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México (FAAPAUAEEM) se divide en dos categorías:

Tabla 1*Docente de asignatura*

Categoría	Salario tabular	Material didáctico y bibliográfico	Despensa	Apoyo a transporte	Fondo de ahorro	Reconocimiento Institucional Académico	Total mensual
A	444.18	48.10	29.61	34.05	34.05	28.61	618.61
B	506.36	54.84	33.76	38.82	38.82	32.61	705.21

Fuente: Elaboración propia con base en el tabulador salarial FAAPUAEM 2022.

En la tabla 1 se muestra el tabulador salarial con prestaciones económicas de los y las docentes de asignatura, correspondiendo la categoría A para quienes no han presentado concurso de oposición para definitividad y categoría B para quienes ya lo han hecho y fueron favorecidos. Asimismo, las cantidades que se muestran corresponden al mínimo de horas que son dos horas semana-mes, es decir, que por ocho horas de clases al mes se percibe el total que se muestra en dicha tabla.

Aunado a lo anterior, es pertinente acotar que no existen contratos por escrito donde se estipulen derechos y obligaciones del patrón y el empleado; esto se sustituye por un oficio de asignación de horas-clase, donde se especifica la asignatura, los horarios y aula. Sin embargo, existe un sindicato académico, la Federación de Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la UAEMéx (FAAPUAEM), que intenta proteger los derechos de la mayoría de los profesores; no obstante, recientemente en 2020, surgió otro sindicato denominado Sindicato Independiente de Personal Académico de la UAEMéx (SIPUAEMéx) debido a que muchos profesores de asignatura e instructores culturales que de manera reincidente les era negada la afiliación o no contaban con seguridad social.

Lo anterior podría explicar por qué se mantiene la precariedad laboral en estos docentes. Lo contradictorio aquí es que, retomando la licenciatura que nos atañe, la profesión del trabajo social se caracteriza por su esencia como agencia social, transformando y empoderando al individuo, a los grupos, comunidades y regiones, tratando asuntos sociales tan variados y complejos como la trata de personas, migración, guerras, emergencias naturales, vio-

lencia de género, pobreza, desigualdad, diseño, planeación y ejecución de políticas sociales en favor del desarrollo social, entre muchas otras.

Siguiendo con lo anterior, una y un buen docente debería ser un fiel creyente de la agencia social, lo cual se mira complicado por su situación de precariedad laboral en la que se encuentra, más allá de otras situaciones propias de su quehacer como el trabajo fuera de horario de clase, que muchas veces duplica o triplica al de horas frente a grupo, el uso de equipo de cómputo y pago de internet que vulneran su economía.

Durante la pandemia, esta situación se potenció, pues las circunstancias cambiaron dramáticamente. El hogar se convirtió en el espacio donde convergen diferentes personas con sus propias actividades e intereses académicos y laborales, complejizando las labores cotidianas propias de un hogar y generando relaciones de fricción entre los miembros de la familia.

Ahora que se ha retornado a la “nueva presencialidad”, se mantienen prácticas heredadas de la virtualidad, como el uso de plataformas digitales para la recepción de trabajos, colaboración para el trabajo de documentos, uso de aplicaciones para la elaboración de organizadores de información y envío de lecturas, entre otras, las cuales requieren el mantenimiento de un equipo de cómputo, conexión estable a internet y actualización constante en innovación educativa, demasiados retos para un docente que obtiene un salario precario por la prestación de sus servicios.

Por otro lado, es pertinente aclarar que, debido a la precariedad laboral que enfrenta la docencia universitaria, varios de sus docentes se desempeñan en otras escuelas (públicas o privadas), impartiendo clases bajo condiciones similares o incluso peores. En el mejor de los casos, tienen trabajos relativamente estables en otras instituciones, cuyo salario complementa sus gastos básicos.

Asimismo, es pertinente comentar que, derivado de la dinámica que la pandemia dejó, actualmente se mantienen tres modalidades para dar clases: Presencial, con mediación tecnológica y A distancia. La diferencia entre la segunda y la tercera es que la mediación tecnológica implica hacer uso de la tecnología cuando así lo amerite el contenido del curso, pudiendo mantener clases presenciales y otras a distancia, mientras que la tercera es 100 % en línea.

Lo anterior también obedece a la ubicación de la facultad, pues es una zona con alta inseguridad; son comunes los robos, asaltos, acoso callejero

e intento de secuestro. Debido a la alta incidencia delictiva, se cuenta con seguridad privada al interior de la institución; sin embargo, una vez fuera, las autoridades no tienen mayor jurisdicción sobre este tipo de delitos.

Al ser una población mayoritariamente femenina, las autoridades han propuesto para el turno vespertino la salida más temprano y asignado la última clase a distancia, de modo que salgan de la facultad con luz solar y tengan tiempo suficiente para llegar a su domicilio y conectarse a su última clase. Lo anterior nuevamente afecta en especial a los y las docentes de asignatura, pues el horario propuesto es de las 17-19 horas o de las 19-21 horas, mismo que pretende dividirse entre los dos turnos; sin embargo, para aquellos y aquellas docentes que trabajan en otras escuelas o instituciones, tendrán que hacer malabares para no quedarse sin clases o definitivamente renunciar a la antigüedad que estaban generando.

Lo anterior es una muestra de las decisiones que toman los directivos universitarios, buscando paliar un problema tan complejo como es la inseguridad pública, a través de la reducción de horarios de clases, sin que esto resuelva el problema de inseguridad, pero si precariza las condiciones laborales del docente.

Desafortunadamente, esta situación no se circunscribe a la UAEMéx, ni a la Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo), tornándose en un problema estructural, producto de lógicas de mercado neoliberal que buscan beneficiar a las élites. De esta forma se fue reconfigurando un nuevo escenario mundial donde se acentuó la precarización laboral vendida como flexibilización, favoreciendo la productividad, individualidad y competitividad.

Por lo anterior, él y la docente de asignatura se encuentran ante una situación compleja; por una parte, es investido por la institución de nivel superior de autoridad para presentarse en lo que Goffman (1997) denomina el escenario. En este caso se aplica al aula de clases, donde pone reglas, pautas de comportamiento, delimita parámetros de evaluación (en la medida que haya libertad de cátedra), pero hay una realidad precaria que se busca ocultar:

Detrás de muchas máscaras y muchos personajes, cada actuante tiende, en el fondo, a mostrar una sola mirada, una mirada desnuda y no socializada, una mirada de concentración, la mirada del hombre que está personalmente entregado a una tarea difícil y traicionera. (Goffman, 1997, p. 251)

Y es que las y los docentes representan un modelo a seguir. Más allá de la polisemia del término docente, se puede considerar que la figura representa el modelo a seguir, ya sea en su nivel de conocimiento, su carisma, su personalidad o su forma de conducirse. De esta forma, el estudiante ve en esta figura la proyección de lo que podría llegar a ser.

En el caso de los docentes de trabajo social, ellos están formando a los futuros profesionistas que deberán ser capaces de gestionar ayuda, brindar información, convertir a los individuos, grupos o comunidades en agencias capaces de asegurar su bienestar, porque el trabajo social está inmerso en políticas públicas y programas sociales que van dirigidos a grupos vulnerables, en este sentido:

queremos ver al trabajo social como una práctica provista de fortalezas ganadas por un carácter pragmático y un gran espectro de áreas de acción, que la llevan hacia la articulación teórico-práctica e investigativa-activa desde una posición distinta —podríamos decir privilegiada o complementaria— al resto de disciplinas sociales. (Ortega 2015 p. 280)

Sin embargo, estos mismos docentes se encuentran inmersos en una situación precaria, con mínimos derechos laborales y sin la posibilidad de adquirir una plaza estable. A pesar de esto, infunden motivación y exhortan a sus estudiantes a seguirse preparando para ser congruentes con el papel que están representando.

Es pertinente hacer referencia a una de las frases del Manifiesto Comunista de Marx: “La historia de toda sociedad hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases” (Marx, 1848) y esta lucha de clases implicaba una movilidad social; en este contexto aún se considera la educación como una forma de moverse de forma ascendente a través de las clases sociales.

El quehacer del y la docente universitaria de asignatura se desarrolla en un contexto donde diferentes factores ejercen presión; el siguiente esquema pretende ilustrarlo:

Figura 1*Contexto del y la docente de asignatura**Fuente:* Elaboración propia.

Y es que este contexto es producto de un capitalismo salvaje y una plutocracia apabullante que cada vez tiene más beneficios y una clase social que, de acuerdo con el materialismo histórico, utiliza su fuerza productiva para subsistir en favor de lógicas flexibles de productividad, pero esta fuerza productiva que Marx compara con los huesos y los músculos de la producción (Marx, s. f.), son el elemento material y el elemento humano que intervienen en la producción de algo: formación de profesionistas que probablemente, al egresar, engrosen las filas que sostienen las cada vez más desiguales relaciones sociales de producción.

Ante este contexto, pareciera que él y la docente universitaria de trabajo social tendrían una actitud pesimista ante el futuro y probablemente sea así, pero a pesar de sus condiciones laborales, es un profesional que sigue motivando al estudiantado, que mantiene la esperanza de un futuro diferente, aunque las condiciones actuales estén en contra de su optimismo. Parafraseando a Goffman (1997), la sociedad está organizada sobre el principio de que cualquier individuo que posea ciertas características

sociales tiene el derecho moral de esperar que los demás lo valoren y lo traten de manera apropiada, así que ejerce el rol que representa en su aula, el escenario donde es el ejemplo a seguir.

Reflexión final

La docencia universitaria por asignatura-horas se desarrolla en un contexto neoliberal pospandémico con importantes retos a vencer, más aún cuando él y la docente de trabajo social se enfrentan a una disonancia cognitiva al momento de estar frente a grupo, formando a los futuros agentes sociales desde su propia condición laboral desigual y precaria.

El escenario donde se desarrolla el rol docente es preocupante, sobre todo porque no hay nada que esté cambiando esta tendencia, no se vislumbra la posibilidad de recuperar su dignidad en el trabajo, con salarios equitativos y seguridad laboral, no se percibe una forma de recuperar el control de su vida, de su tiempo, de sus finanzas y hasta de su mente y cuerpo.

El docente universitario de trabajo social, busca continuar en el aula, ejerciendo el rol de docente, es su *modus vivendi*, ese que le permite sembrar un poco de esperanza en las generaciones que forma porque al final, ese es el futuro que recorrerá, asimismo, cuestionándose constantemente cómo ser agente de cambio cuando él mismo no genera cambios en su entorno y cuando los problemas sociales aquellos sobre los que alerta, los atrapan y él vive la propia inseguridad no solo laboral sino de un futuro que no se dibuja y que más bien se desvane.

Referencias

- Arancibia Bustos, A. J. (2019). **La profesión académica en Chile. Flexibilidad y precariedad laboral en el contexto de las “universidades empresas”**. Santiago.
- Buendía Espinosa, A., Acosta Ochoa, A., & Gil Anton, M. (2019). En busca de un rostro (in) visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15-41.
- Correa Fortes, V. (2012). *Composición del Costo de la Mano de Obra de las privadas*. IX Simposio de Excelencia en Gestión y Tecnología, 1-13.
- Facultad de Ciencias de la Conducta. (1998). *Alternativas de formación en educación superior: incorporación de programas cortos de nivel superior articulados con la licenciatura en la uaem*. Toluca.
- Facultad de Ciencias de la Conducta. (2002). *4ª. Evaluación del Plan de Desarrollo 1998-2002*. Toluca.
- Facultad de Ciencias de la Conducta. (2021). *Convocatoria concurso de oposición para participar en tres plazas de profesor de asignatura definitivo*. Toluca.
- Federación de Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México (FAAPAUDEM). (enero de 2022). *Tabulador Salarial del Personal Académico 2022*. Tabulador Salarial del Personal Académico 2022. Estado de México.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Godorokin, I. (s.f.). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-9.
- Goffman, E. (1907). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores.
- Hawes Barrios, G., & Donoso Díaz, S. (2003). *Análisis del concepto de “la docencia” en profesores universitarios: un estudio cualitativo*. Education Policy Analysis Archives.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (6 de Junio de 2020). *Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento*. Granada, Granada, España.
- Hoevel, C. (2021). *La industria académica. La universidad bajo el imperio de la tecnocracia global*. Teseo Editores

- Marcondes Machado, L. (1996). Contratos precários: por que isso tem de acabar? (contratos precarios: por qué esto tiene que terminar?). *Adusp*, 30.
- Marx, K. (s.f.). *El capital*. Tomo I. Paris.
- OCDE. (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*. Paris: OCDE.
- Ortega, M. B. (2015). El trabajo social como transdisciplina: hacia una teoría de la intervención. *Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 278-289.
- Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México, UAEMéx. 2022
- Sisto Campos, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad. En V. Sisto Campos, *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Standing, G. (2014). *Precariado, una carta de derechos*. Titivillus.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2021). *Estadística 911*. Toluca.

Capítulo **3**

Las representaciones sociales sobre el trabajo académico de los maestros normalistas universitarios

Piedad Cid Carro

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240691>



Introducción

La ponencia recupera los resultados preliminares de una investigación que profundiza en las Representaciones Sociales (RS) de docentes normalistas universitarios sobre su Trabajo Académico (TA), posibilitando el análisis de la subjetividad de los sujetos con un pensamiento renovado, precisamente tomando en cuenta la dinámica y el contexto particular que configura su realidad social.

Así entonces, la investigación tuvo como propósito explorar los significados que poseen las y los docentes normalistas universitarios sobre su TA. En ese entendido, hasta el momento, se indagó en la dimensión información, cuyo análisis permite la construcción de un tipo de conocimiento desde el que todo sujeto se posiciona ante el mundo, y como se ha dicho, desde el que otorga sentido y significado a sus acciones y a las relaciones que establece con otros, este que es denominado sentido común.

Profundizar en la definición y caracterización que el TA posee para las y los maestros de una escuela normal resultó un tema sugerente; primeramente, porque al pertenecer al ámbito de lo educativo, se encuentra presente en la vida de muchos individuos y es trastocado por ellos mismos en su actuar ante los nuevos desafíos y contradicciones impuestos por la globalización económica, la transformación acelerada de la tecnología y la primacía de los medios de comunicación y recursos teleinformáticos.

En segundo término, porque al advertir en lo educativo transformaciones paulatinas derivadas de la propia dinámica social, se identifican dos polos de una misma moneda en el estudio de un fenómeno educativo, por un lado, los discursos que establecen el “deber ser”; en caso contrario, se presenta el “hacer”, proceso que encontramos en el sentido práctico que le atribuyen los sujetos cotidianamente.

Comprender cómo es entendido el TA por las y los docentes normalistas universitarios de una escuela normal se mira entonces como la oportunidad de nutrir el conocimiento que existe en relación con las dificulta-

des que enfrentan los maestros, particularmente aquellos venidos de una tradición de formación inicial distinta a la normalista, quienes se asumen como académicos de una Institución de Educación Superior (IES) desde una formación universitaria.

Aproximación teórica

Uno de los conceptos coloquiales más utilizados en las escuelas normales es Trabajo Académico (TA); no obstante, por muy común que pueda resultar en la convivencia diaria e integrado de forma natural en la dinámica permanente de trabajo de profesoras y profesores, alumnas y alumnos, desde un distanciamiento reflexivo, es interesante conocer y develar los factores sociales que ejercen una gran influencia sobre qué significa este término, y cómo se ha definido culturalmente, teniendo con ello la oportunidad de entender cómo se configura en la escuela normal y se estructura actualmente en referencia a la política educativa implementada.

En ese sentido, se presentó como indispensable realizar algunas reflexiones en torno al origen del concepto, su construcción teórica en el contexto de las escuelas de educación superior y posteriormente en las normales en México, para finalizar en un breve análisis de cómo ha sido evaluado y estudiado en la reciente década.

Al respecto, uno de los hallazgos más interesantes fue, tal como Chomsky (2001) señala, que a partir de los ochenta se impuso un modelo de pensamiento, una forma de concebir el mundo, la sociedad, la producción y distribución de bienes, y las relaciones entre las naciones. Un modelo neoliberal que, en el ámbito de la formación docente para México, significó entrar a la “modernización educativa” y modificar muchas de las actividades sustantivas desarrolladas por estas instituciones.

En consecuencia, actualmente a los docentes de las escuelas normales se les exige realizar TA del nivel en el que lo realizan las universidades; ello significa transmitir, producir y difundir conocimiento especializado más que otro grupo en la sociedad. De esta forma, los académicos de las escuelas normales han sido puestos en franca competencia con los académicos universitarios, enfrentándose a demandas como su consolidación académica con estudios de posgrado, participación en la elaboración de planes y pro-

gramas de estudios, vinculación de la docencia con actividades de investigación, participación en tareas de tutoría, etc. Es aquí donde cobra vital relevancia recuperar el cúmulo de ideas que integran el universo simbólico de las y los maestros normalistas universitarios, docentes que no solo enfrentan los retos de formarse académicamente con nuevos lineamientos y parámetros, sino hacerlo desde un contexto a veces poco familiar que les implica apropiarse de nuevas formas de actuar y de pensar su TA.

Y es que en búsqueda de la calidad educativa, se les pide participar en programas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRO-MEP) y consolidar la integración de Cuerpos Académicos (CA), pese a los bajos índices que aún presentan algunas normales de contar con personal de tiempo completo y con doctorado, aunado a condiciones contextuales poco idóneas en comparación con las universidades como: limitada autonomía económica y personalidad legal al seguir estando dependientes del Estado; restricción paulatina de la matrícula, docentes con plazas de bajas categorías que no logran arraigarse a su centro de trabajo ante la falta de mejores salarios, conflictos políticos que afectan su desempeño donde destacan las normales rurales, pérdida del liderazgo de las maestras y los maestros ante el desánimo por la labor docente y de la propia identidad al haber propiciado el acceso de personal con formación indistinta, falta de incentivos a personal que no cuenta con tiempo completo, etcétera.

En relación con las Representaciones Sociales (RS) de manera puntual, se consideró la perspectiva desarrollada por Jodelet (1986/2000), quien se dedicó al estudio descriptivo de estas, considerándolas sistemas de significación que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen con su contexto (Monaco y Rateau, 2013). Su posicionamiento hace énfasis en los soportes que vehiculizan las representaciones, es decir, en los discursos de los individuos y grupos, sus comportamientos y prácticas sociales, los que en un sentido amplio y en un interjuego particular constituyen las representaciones.

Desde esta perspectiva, la representación se estudió y definió en su génesis histórica y como proceso, es decir, se configuró a partir de un fondo cultural que circula en la sociedad y proporciona las categorías básicas a partir de las cuales se constituyen, es decir, provienen de fuentes de determinación que incluyen condiciones económicas, sociales, históricas y el sistema de creencias y valores de una sociedad dada.

En ese entender, los autores que orientaron teóricamente la investigación fueron: Jodelet (1984) al argumentar que las RS poseen un carácter social que se expresa no solo en el contexto concreto en el cual están situadas personas y grupos, o en la comunicación que se establece entre ellos, sino también por los cuadros de aprehensión que les proporciona su bagaje (conjunto de conocimientos) cultural e histórico y, de igual manera, por los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones o pertenencias sociales específicas. Así mismo, Moscovici (1979), como el autor clásico que proporciona los fundamentos de la teoría; Lo Monaco y Rateau (2013), quienes aportaron el panorama de las diversas orientaciones y metodologías que esta posee; Hebe (2005), quien permite comprender los mecanismos de formación de las RS en el ámbito de la educación de manera práctica; y Cuevas (2016), que al proporcionar el estado de la cuestión en el ámbito de la investigación educativa, proporciona además algunas recomendaciones para la recolección, interpretación, identificación y análisis del contenido de las RS.

Metodología

La investigación de la que deriva esta ponencia enfatiza la recolección y reinterpretación de material empírico bajo la metodología cualitativa. Se parte de la premisa de que profundizar en las RS es un proceso complejo, ya que estas no pertenecen al ámbito de los objetos concretos, medibles y fácilmente observables. Por ello, la estrategia metodológica elegida debía proporcionar las herramientas necesarias para analizar las palabras, mensajes e imágenes que se condensan en las prácticas cotidianas de los sujetos, así como en las disposiciones materiales o espaciales que estos elaboran (Jodelet, 1989).

En ese sentido, la elección metodológica consideró, además, establecer la definición que orientaría el proceso de investigación. Esta definición es la siguiente: “Las RS constituyen un conjunto de ideas, creencias y significados construidos socialmente y utilizados para estructurar y organizar la realidad, así como para actuar en consecuencia. Son transmitidas intra e intergeneracionalmente mediante diferentes dispositivos y prácticas” (Moscovici, 1986).

Tal definición sintetiza, de forma general, la postura metodológica que se asumió y que buscó recuperar la “cuestión del sujeto” y la “subjetividad social”. Esto se debe a que las RS se refieren a las tres esferas de pertenencia de los sujetos: la subjetividad, la intersubjetividad y la trans-subjetividad. Este enfoque resulta relevante porque orienta la investigación hacia el proceso, es decir, hacia la búsqueda de los mecanismos que producen una representación social, con el fin de explicar cómo estas inciden en las conductas relacionadas con un determinado objeto (Ibáñez, 1988, pp. 203-204).

Banch (2000) advierte que el estudio de un fenómeno desde el polo de lo procesual es dirigirse a una postura socioconstruccionista, donde el objeto de estudio se define como una actividad de reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones en el espacio de interacción, es decir, del proceso social.

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que, para acceder al conocimiento de las RS, se debe partir de un abordaje hermenéutico. Este enfoque entiende al ser humano como un productor de sentidos y se focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y el lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen su realidad.

Para la presente tesis, la interpretación representó un proceso de desmenuzamiento del discurso para identificar cómo los docentes de la escuela normal “ven” su TA, ello significó seguir la propuesta metodológica de análisis de entrevistas expuesta por Cuevas (2016) y que desglosa en cinco etapas:

1. Develamiento
2. Registro de información
3. Categorías de análisis provisionales
4. Categorías de análisis definitivas
5. Dimensiones de las Representaciones Sociales identificadas

Desarrollo

El interés por interpretar el contenido de la representación social sobre el TA de los docentes normalistas universitarios plantea, desde el enfoque procesual (cualitativo), partir del estudio de aspectos contextuales e históricos, así como de los factores sociales y simbólicos implicados en los significados que los docentes construyen y reconstruyen en relación con el TA. En consecuencia, nos apegamos a una postura construccionista del conocimiento, donde es de vital importancia atender los procesos socio-históricos y culturales para elaborar representaciones sociales e interesarse por el estudio del pensamiento del sentido común que se da en torno al TA y que se construye en las interacciones sociales.

En suma, la presentación de resultados se organizó atendiendo a las categorías de análisis definitivas que fueron identificadas, todo ello considerando que para acceder al conocimiento es indispensable un abordaje centrado en el sujeto como productor de significado, es decir, que se focalizó en el análisis de sus producciones simbólicas, una de ellas el lenguaje, a través del cual se construye su realidad.

Por lo antes dicho, es comprensible la utilización que se hizo de las entrevistas, mismas que fueron analizadas teniendo en consideración los siguientes pasos:

1. Transcripción
2. Codificación: Búsqueda de enunciados más sobresalientes para identificar categorías emergentes.
3. Condensación de los significados
4. Análisis del discurso: Propuesta de Rodríguez (2007) respecto a los contenidos hegemónicos, emancipados o polémicos.
5. Identificación del carácter central o periférico del contenido representacional: metáforas, repeticiones y énfasis, lenguaje explícito, citas sociales y asociaciones emocionales.

Resultados

La entrevista diseñada para profundizar en las posibles definiciones que las y los docentes expresan sobre el TA, cuáles son sus características y qué tipo de actividades desarrollan como parte de este en la institución,

permitió identificar de forma interesante que para ellos es un trabajo que debe estar estructurado y que implica investigar y colaborar. Así mismo, las ideas vertidas permiten apreciar que en las escuelas normales ha permeado el discurso de educación superior que otorga relevancia a la investigación como tarea sustantiva de las instituciones de Educación Superior (IES); sin embargo, con distancia de esta visión que la enfoca como un proceso donde se generan nuevos conocimientos, para centrarse en un proceso investigativo que más bien les permite eficientar su trabajo frente a grupo.

Los testimonios expresan que la representación del TA es fuerte pues hay seguridad y certeza en sus opiniones, además de que existen ideas que lo vinculan estrechamente al Trabajo Docente (TD) que realizan. Se identificó como coincidencia en las definiciones, la alusión que hacen del TA como un objeto que se estructura y que se planea, pero enfocado a la impartición de clases, para comunicar un tema o colaborar al compartirlo con otros.

Es destacable que el concepto de TA está estrechamente relacionado con el concepto de investigación. Sin embargo, esta relación no se da como parte de sus actividades sustantivas encaminadas a la producción de conocimiento, cuya finalidad es la publicación y la incorporación a cuerpos académicos, por ejemplo, sino más bien como una actividad dirigida a mejorar o contribuir a su trabajo docente. Esto permite aseverar que poseen, además, una representación social fuertemente arraigada sobre el TA, la cual lo vincula directamente con el trabajo cercano a los estudiantes y con los procesos administrativos que ello implica, como la planeación de sus actividades.

La realidad descrita proporciona una idea concreta de cómo, en las escuelas normales, lo que las y los docentes conocen y entienden por TA sigue permeado por la función que cumplen desde antaño centrada en la práctica educativa. Así, pareciera que en estas instituciones las RS en torno al tema se estructuran de manera uniforme, sin grandes alteraciones en el tiempo, lo que posiblemente se deba a los vestigios adquiridos de los antiguos modelos educativos que se implementaron con la idea del formador experto en didáctica. A diferencia de las universidades que, apegadas a los avances científicos y tecnológicos, transforman y circulan conocimientos diversos de forma más inmediata.

Volver la mirada atrás en la historia de las escuelas normales rurales posibilita conocer la constitución gradual de una cultura extremadamente

centrada en la práctica escolar, donde los ejes que orientaron el desarrollo de las actividades ponían énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dejando de lado un ejercicio profesional que conjuntara la teoría y la emergencia de nuevos conocimientos para poder interpretar y posiblemente transformar la realidad educativa. Ello hace entendible que TD para las docentes sea un elemento constitutivo del TA, cuya única diferenciación radica en la implicación con otros sujetos.

Las versiones aportadas por los y las docentes reiteran la diferencia conceptual que adjudican al TA y al TD, el primero destacado por ser parte de un trabajo en conjunto, mientras que el otro, definido por ser el desarrollado de forma individual. Ello permite explicar por qué durante mucho tiempo los maestros normalistas han mantenido el sentido de su TA como eminentemente práctico, empírico y concreto.

Conclusiones

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de la entrevista demuestran que actualmente, en un país que atraviesa por un cambio político que ha trastocado varios aspectos de la vida social, dentro de los cuales se encuentra, por supuesto, la educación, se observa a los formadores de docentes en las escuelas normales como sujetos que siguen enfrentando desde 1984 el reto de ser profesionales de la educación superior, en un contexto que desde antaño se constituyó de forma especial y distinta al de las universidades.

La información recuperada señala que la escuela normal ha transitado por periodos de cambio donde se han trastocado los símbolos y el lenguaje con el que definen y caracterizan su TA. Así, de términos que lo vinculaban casi por completo a su tarea docente, como planeación, didáctica, estrategias, etc., hoy transitan a terminologías que definen los nuevos parámetros de trabajo para los docentes universitarios, tales como investigación, estructura y evaluación. No obstante, se manifiesta un tejido complejo que ha vinculado ambos contextos hasta el punto de reconocer en su discurso una aparente adaptación del concepto de investigación a la tarea docente, es decir, a vincular este proceso más allá de la generación de conocimiento nuevo, a un proceso que posibilita su mejora dentro de las aulas.

En este sentido, se identificó en las RS analizadas que los maestros normalistas universitarios describen que el TA en la práctica se desarrolla en dos sentidos; por un lado, desde lo formal, dando cumplimiento a lo dispuesto por la autoridad y que puede definirse como el ideal, el deber ser que han de cumplir según los planteamientos de la política educativa para la educación superior actualmente vigente. Por otro lado, un desarrollo informal, aquel que se configura cotidianamente en la práctica, ambos con una distancia significativa debido a la falta de un trabajo colaborativo dentro de la escuela, las políticas estudiantiles y básicamente, las relaciones interpersonales entre docentes que se mueven en un umbral de rechazo, incumplimiento, desinterés y resistencia al cambio.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.
- Banch, M., & Lozada, M. (2000). *Representación Social e influencia social: la apuesta al cambio en Alfredo Guerrero y Denise Jodelet* (Orgs). México: UNAM.
- Chomsky, N. (2001). *La globalización en América Latina*. Trabajo presentado en la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar. Guadalajara, Jalisco: México.
- Chomsky, N. (2013). El Trabajo Académico, el asalto neoliberal a las Universidades y cómo debería ser la educación. *Bajo el Volcán*, 13(21),121-134. ISSN: 8170-5642. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28640302006>
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad futura.
- Cuevas (2016). Recomendaciones para el estudio de Representaciones Sociales en Investigación Educativa. *Scielo*, 109-140.
- González, R., Fernando, L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hebe, L. (2005). Representaciones Sociales: Una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, (3.)
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. M. (comp.), *Psicología social II*. España: Paidós.

- Jodelet, D. (2000). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. México: Facultad de psicología- UNAM.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5).
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las Representaciones sociales al campo de la educación. *Revista de Educación*, 133- 154.
- Lo Monaco, G., & Rateau, P. (2013). Las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 22-42.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Capítulo **4**

Estudiantes transnacionales en la escuela secundaria: sector vulnerable y con necesidades

*Joel Guzmán del Villar
María Dolores Aldaba Andrade
Marcos Manuel Ibarra Núñez*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240707>



Introducción

Para abordar el tema de la educación inclusiva con perspectiva migratoria, requiere conocer las experiencias que caracterizan a estudiantes que por razones innumerables experimentan transiciones de un sistema educativo a otro. Hay varias inquietudes que en el campo educativo deben analizarse (Sierra y López, 2013) y son el interés de este trabajo, como, por ejemplo: ¿qué problemáticas experimentan estudiantes transnacionales una vez inscritas o inscritos en México?, ¿hay protocolos para la inclusión de este sector?, ¿qué acciones se pueden realizar al respecto en Zacatecas?

Zacatecas continuamente ha tenido un elevado grado de población que emigra hacia USA (Zavala, 2008), se van las familias, el papá, la mamá, las y los hijos en busca de una mejor situación de vida. Existen quienes se van y deciden no retornar, a menos que algo lo implique; después de cinco o diez años de vivir en el extranjero, hay quienes se regresan por voluntad, también hay quienes por deportaciones o por algún otro motivo se ven en la necesidad de regresar a su lugar de origen. Son familias que, al instante de su llegada a Zacatecas, no conocen un programa de atención que arroje su llegada, que oriente trámites escolares o personales en la transición a su nuevo ámbito; es de esta forma para la familia como para sus descendientes.

Son sus hijas e hijos, quienes al incorporarse a un sistema educativo diverso desafían barreras académicas, sociales y culturales; son estudiantes que, aunque vengan del extranjero, tienen el derecho a ser diferentes y a que esto no les provoque faltas de respeto en la escuela (Enkvist, 2011), por lo que urge proponer acciones que conduzcan su transición, plantear acciones cálidas desde los distintos ámbitos con los que Zacatecas ya cuenta. Esto es, a partir de la Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus Familias, desde la Secretaría de Educación de Zacatecas, del Programa Binacional de Educación Migrante, de la Escuela y de las Madres y Padres de Familia.

Aproximación teórica

El sistema educativo de México debe proponer acciones que tengan a bien velar por un mejor trayecto de vida para la población transnacional. Uno de los momentos históricos en los que ocurrió un mayor flujo entre Estados Unidos de América y México, como bien lo señalan Zúñiga y Hamann (2019), fue a partir del incremento ocurrido con la amnistía de 1986, cedida por el presidente Ronald Reagan del país vecino del norte, lo que ayudó a que alrededor de “dos millones de mexicanos que residían en dicho país” (Zúñiga et al., 2019, p. 223) se beneficiaran.

Cabe señalar que, durante ese hecho de la amnistía, México sufría una crisis económica a “causa de la caída de los precios del petróleo” (Camberos et al., 2015, p. 222) por Estados Unidos, que atentaba contra la economía mexicana. La moneda estaba por los suelos y se aplicaron reajustes económicos que evidenciaron una caída significativa del empleo; no había ofertas laborales, los salarios estaban mal: los porcentajes de pobreza y desigualdad aumentaron, lo que generó que la población optara por una mejor oportunidad de vida en Estados Unidos.

Subsecuente a ello, la población mexicana decidió emigrar ilegalmente hacia ese país en busca del sueño americano, buscar un empleo que permitiera estabilizar su existencia de vida, convirtiéndolo en su nuevo hogar. Los años transcurrieron y la población mundial quería vivir allá; había mucha reunificación familiar, y se sabe que para el año “2005, más del 10 % de la población mexicana” (Zúñiga et al., 2019, p. 223) ya radicaba allá. Lo cual incitó a que se implementaran leyes migratorias para evitar un mayor ingreso de personas, lo que resultó en un trato inhumano para la población inmigrante. Ocurrieron separaciones de familias, las redadas migratorias en espacios públicos, en los centros comerciales o en las plantas de trabajo, generaron deportaciones de mamás y papás, ya que gran parte de la población se encontraba viviendo ilegalmente.

Zúñiga y Hamann (2019) aseveran que “en el año 2005-2010, casi un millón de mexicanos” (Zúñiga et al., 2019, p. 224) habían regresado a sus lugares de origen, y para el año 2010, se encontraron un total de 650 000 niños y adolescentes que habían vivido una etapa de su vida en EUA y debían reintegrarse al tejido mexicano que sus madres y padres habían de-

jado por años (Zúñiga et al., 2019, p. 227), como es el caso de estudiantes en escuelas de Jerez, Zacatecas. Son estudiantes que regresaban a diversas partes del país; experimentarían barreras con el idioma español, sin saber escribirlo o leerlo, choques culturales en las escuelas, percibiendo una gran diferencia en edificios escolares y generando dificultades para el aprendizaje. Eran poblaciones nuevas que comenzaron a ser parte de una nación que no conocían; traían una identidad diferente que se había gestado en otro país.

Esto generó desafíos en las escuelas mexicanas, obligando al sistema a crear leyes de inclusión educativa que colaboran en los procesos de inscripción, eliminaron prácticas administrativas como la de apostillamiento, práctica costosa y cancelada bajo el Acuerdo 286 (DOF, 2017). El sistema educativo de México debe considerar “contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero” (Zúñiga et al., 2019, p. 236), para que lo administrativo no sea la primera barrera. Son estudiantes que pueden compartir experiencias, comunicar valores y conocimientos con el alumnado de su grupo y que no conocen lo que es vivir en la Unión Americana, de tal manera que sea un intercambio de ideas para generar empatía.

Por otra parte, también debe haber comprensión acerca del concepto migrante el cual debe ser analizado con claridad debido a que se le incluye en las leyes y planes de estudio. Palma y Ángeles (2016) realizan categorizaciones sobre migración:

1. Migración de retorno o repatriación: migración que devuelve a un migrante a su lugar de nacimiento o último lugar de vivienda. Puede ser voluntaria o involuntaria, correlación con las deportaciones.
2. Migración estacional o temporal: finalidad de trabajar por un tiempo establecido, regresando después a su lugar de origen.
3. Migración definitiva: “la migración definitiva es una ruptura total con el país de origen e implantarse en el seno de un medio enteramente nuevo” (Beaujeu, 1972, p. 193).
4. Migración interna: se presenta dentro de las unidades político administrativas que conforman al país (en el caso de México sus entidades federativas y sus municipios). Las hay de varios tipos (campo-ciudad, campo-campo, ciudad-campo) pero las más importantes, son las pri-

- meras, ligadas a la Revolución Industrial y al efecto de atracción que las ciudades siguen ejerciendo sobre las zonas rurales (Sandoval, 1993: 25).
5. Migración internacional: es el cambio de las personas de un país o, incluso, de continente, de una forma más o menos libre, espontánea o de manera forzada (Palma et al., 2016, p. 105).

Por ende, es necesaria la sensibilización al comprender que el estudiantado transnacional no regresa en calidad de inmigrante, sino por la “deportación obligada y voluntaria de connacionales, así como de familias completas a sus respectivos estados de origen” (Osuna et al., 2018, p. 1337), creando una estadística de niñas, niños y adolescentes que regresan a diversas partes del país, quienes necesitan atención para enriquecer su formación escolar.

Es de vital importancia que se lleven a cabo acciones para visibilizar a este sector, lo que implica que todos los poderes de gobierno se vinculen para que participen en “términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa, política y civilmente en la sociedad” (Parrilla, 2002, p. 18). Es necesario visibilizar a este sector como un área de oportunidad porque “la actualidad la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista” (Casanova, 2003, p. 124), como es el tema de estudiantes transnacionales en las escuelas secundarias de Zacatecas.

Metodología

Zacatecas, en conjunto con “estados como Michoacán, Guanajuato y Jalisco” (Zavala, 2008, p. 1), es de los que mayor población migratoria tiene hacia los Estados Unidos de América. Es un acontecimiento subjetivo, ya que, al retornar, son las y los hijos quienes experimentarán procesos de transición en un novedoso entorno de vida social, cultural y económica que no empatará con la formación de identidad que se integró en el país de procedencia y que, al retornar, merecen recibir una transición amigable. De esta manera, en el escenario que corresponde a lo educativo, los primeros días, semanas o meses en el ámbito escolar que los ha recibido involucran cambios de cultura, de idioma, de conocer diferentes estilos de

trabajo docente y de internalizar un proceso en el que se genera una nueva identidad que a veces es inconsciente y a veces es muy evidente.

Después de esa transición costosa, con frecuencia experimentan diversas circunstancias que les obligan a retornar a México; usualmente, tienen como destino sus respectivos lugares de origen, como ya se mencionó. Y el retorno implica una identidad reconfigurada, debido a que el tiempo que vivieron en el vecino país del norte varía de 10 o hasta 20 años. Experimentan una readaptación diferente y en función de los escenarios en los que socialmente les corresponde convivir según la etapa de vida a la que pertenezcan, en este caso como adolescentes en las escuelas secundarias de Jerez, Zacatecas.

Es de especial interés prestar atención a los diversos procesos por los que atraviesan quienes, en su etapa de adolescencia, llegan a un país que a veces no les es tan familiar, y en el que tienen que encontrar los mecanismos adecuados o suficientes para reinsertarse tanto desde una perspectiva educativa como en un complejo mundo simbólico cultural. Al momento de su llegada a Zacatecas, pueden experimentar situaciones que les generen preocupación debido a que desconocen, a veces de manera total, cómo es la vida en su entorno cercano.

Desarrollo

Es sustancial que conozcan programas o leyes gubernamentales orientadas a la atención de estudiantes transnacionales, y en esa tónica, llevar a cabo una transición amigable, tanto escolar como de vida, de este sector poblacional a partir de la Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus Familias, Secretaría de Educación de Zacatecas, Programa Binacional de Educación Migrante, de la Escuela y de las Madres y Padres de Familia. Los procesos administrativos son los primeros obstáculos que enfrentan madres y padres de familia. Es de especial interés proponer acciones que visibilicen su necesidad de reintegrarse al nivel de secundaria con una perspectiva inclusiva, sin embargo, con la reintegración todavía no es suficiente. Calvo y Verdugo (2012) hacen un comparativo entre integración e inclusión para conocer sus conceptualizaciones, principios y características, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1*Diferencias entre integración e inclusión*

	Integración	Inclusión
Marco de referencia	Normalización	Derechos humanos
Objeto	Educación especial	Educación general
Principios	Igualdad Competición Individualidad Prejuicios	Equidad Cooperación/solidaridad Comunidad Respeto y valoración de las diferencias
Intervención	Centrada en el alumnado con NEE	Centrada en el centro y la comunidad
Medidas	Adaptación curricular	Currículo común: cambios organizativos y metodológicos
Necesidades	Son del alumno	Son de la escuela, del contexto
Recursos	Recursos y profesionales específicos para los alumnos NEE	Todos los recursos personales y materiales son para todos

Fuente: Calvo y Verdugo, 2012, p. 21.

Se aprecian brechas entre las concepciones y caminar hacia una inclusión educativa real aún es un proceso que debe reestructurarse y reorganizarse para que la educación favorezca a su alumnado para formar personas capaces de sostener iniciativas de acción y ser conscientes de ello, como es el caso de estudiantes transnacionales (Gadottí, 2000, citado por Gutiérrez y Gutiérrez, 2016). Urgen acciones que visibilicen y ayuden de una mejor manera a este sector poblacional, porque en la mayoría de los casos, no hay personal capacitado para atender este reto educativo. La inclusión de esta población queda completamente vulnerable; lo idóneo sería contar con programas y orientaciones para esta población.

Resultados

En las escuelas secundarias zacatecanas conviven el alumnado local y el estudiantado transnacional, y el número de estos se ha acrecentado en los últimos años debido a la repatriación voluntaria o forzada; así lo evidencian las estadísticas de la Secretaría de Educación en la matrícula de nivel secundaria. Se trata de estudiantes vulnerables que requieren atención en torno a trámites de inscripción e inclusión en la vida escolar. En Zacatecas, antes del 2018, no había una política pública y educativa que atendiera a la población de estudiantes transnacionales para evitar que se quedaran en el olvido en el subsistema de educación básica. En agosto del 2018, el gobernador Alejandro Tello Cristerna aprobó la Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus familias. Para brindar atención al sector connacional que en algún momento retorna al estado.

En el capítulo III del artículo siete de esta Ley se especifica el sentido de la atención que recibirá el sector:

- I. Atender las causas que originan la migración;
- II. Prevenir cualquier tipo de violación a los derechos humanos de los migrantes y sus familias;
- III. Fortalecer los lazos culturales y familiares entre la población migrante y sus comunidades de origen;
- IV. Garantizar el acceso de la población migrante a los servicios básicos de salud, educación y demás que sean necesarios, a fin de que accedan a un desarrollo integral;
- VII. Impulsar el reconocimiento de la contribución de los migrantes y sus familias al desarrollo del estado;
- X. Crear condiciones sociales y económicas que favorezcan el retorno de los migrantes y sus familias a fin de lograr su reintegración social y familiar;
- XII. Considerar en el Plan Prospectivo y en los Planes de Desarrollo Estatal y Municipales, las políticas públicas enfocadas a atender a los migrantes y sus familias en situación de retorno;
- XIV. Asegurar la reinserción escolar de los migrantes en retorno y garantizar su derecho a la educación básica gratuita, conforme lo establecido en la Ley General de Educación y en la Ley de Educación del Estado de Zacatecas. (Periódico Oficial del Gobierno de Zacatecas (POGZ), 2018, p. 19)

Si bien, la familia se menciona en categoría colectiva y la y el migrante como ente particular se inscriben como sujetos de derechos humanos,

los artículos citados aluden a la reintegración y la reinserción, pero no a la inclusión. Esta política pública se vincula con la Ley de Educación de Zacatecas del 2020, pero con cierta ambigüedad. Esta Ley expone una conceptualización sobre la condición de migrante en el capítulo VI, Artículo 39. El concepto de migrante se menciona y refiere que el estado debe garantizar los “derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, migrantes y jornaleros agrícolas” (POGZ, 2020, p. 32). Se señala la cuestión cultural y el reforzamiento de esos lazos, pero no se explica a partir de qué acciones se van a llevar a cabo. El hecho de que solo quede enunciado no ayuda a mejorar lo que se está haciendo para recibirlos.

Una de las acciones que se han realizado para apoyar al estudiantado transnacional fue en el 2018 con el proyecto *Atención educativa a la comunidad transnacional* a cargo de Kathleen Tacosky y organizado por la Secretaría de Educación de Zacatecas. Tacosky tuvo la encomienda de elaborar un curso que se incluirá en “las cinco normales de Zacatecas” (Tacosky, 2021, p. 54). El curso se enfoca en los temas de estudiantes transnacionales y los objetivos de este es que las y los profesores cuenten con herramientas para recibirlos; conocerán las diferencias de los distintos sistemas educativos, se comparará y contrastará el lenguaje académico, contarán con estrategias para poder enseñarles español, tanto para escribirlo como para hablarlo, entre otras temáticas. La Ley para la atención de migrantes y sus familias, junto con el proyecto *Atención educativa a la comunidad transnacional*, son la muestra de que desde la administración estatal hay interés por atender el fenómeno de estudiantes transnacionales en la educación básica del estado de Zacatecas.

Conclusiones

La inclusión del alumnado transnacional es obligación y compete a los poderes políticos, sociales, educativos, a las comunidades, a las y los padres de familia. En palabras de Calvo y Verdugo (2012), para que lo anterior tenga éxito, se debe pensar que en la inclusión se debe contemplar a todo tipo de estudiantes, y se debe comprender que las diferencias son las que nutren el quehacer escolar. En este contexto, el estudiantado transnacio-

nal se integra a un sistema educativo mexicano que debe arroparles con la construcción de un proceso planificado (administrativo, invisibilidad, lingüísticos, académicos, sociales y culturales).

Se deben atender los diversos escenarios que derivan sobre el fenómeno de estudiantes transnacionales: sus variables necesidades y trayectorias académicas que fueron adquiridas en contextos escolares diferentes. Plantear acciones,¹ es decir, humanas a partir de la Secretaría de Educación de Zacatecas, el Programa Binacional de Educación Migrante, Escuela, Madres y Padres de Familia para una transición escolar y de vida amigable:

La Secretaría de Educación de Zacatecas puede operar las siguientes acciones:

- Capacitar a estudiantes de séptimo u octavo semestre de las escuelas normales de la entidad con el curso “Atención Educativa a la Comunidad Transnacional”.
- Difundir el curso con asesoras y asesores técnicos pedagógicos² que son parte de las direcciones regionales educativas, para que conozcan la problemática y en caso de ser necesario, sepan a dónde recurrir o la acción a considerar.
- Hacer uso fructuoso del curso de “Atención Educativa a la Comunidad Transnacional” que ya se tiene desde el 2018.
- Invitar a que las y los directores regionales en conjunto con sus supervisiones asistan o realicen el curso de manera autónoma en alguna plataforma. Es de vital importancia que también conozcan y sean sensibles ante el fenómeno transnacional en la educación básica.
- Gestionar y crear acciones de la mano con la Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus Familias del capítulo III, artículo 7, centrándose en el bien común de la comunidad transnacional.

Programa Binacional de Educación Migrante:

- Hacer registro contante y actualizado de estudiantes transnacionales que solicitan incorporación al sistema educativo en Zacatecas.

¹ Elaboración propia.

² El Asesor Técnico Pedagógico se reconoce como un profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional bajo principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo con los alumnos. (Marco General de asesoría técnica pedagógica temporal por reconocimiento Educación Básica, 2020, p. 15).

- Si es posible, acudir al Aeropuerto Internacional de Zacatecas “General Leobardo C. Ruiz” para informar a connacionales sobre el programa y sepan que tienen apoyo en caso de retornar.
- Invitar a docentes de la Unión Americana a participar en el programa de intercambio de maestros México-Estados Unidos que se realiza año tras año por parte de la Secretaría de Educación de Zacatecas, encauzar los municipios de Zacatecas que poseen alto índice de estudiantes transnacionales.

En la escuela receptora de estudiantes transnacionales es recomendable realizar acciones como:

- Recibir e incluir a estudiantes que retornan de los Estados Unidos sin ninguna condición por falta de documentos, o apostillamientos oficiales.
- En caso de que la figura directiva no sepa qué hacer sobre algún trámite, comunicarse al Programa Binacional de Educación Migrante de la Secretaría de Educación de Zacatecas para recibir orientación.
- Implementar protocolo de bienvenida que oriente sobre el funcionamiento de las escuelas en México y ofrecer un recorrido físico por las instalaciones escolares para que conozcan ubicación y funcionamiento administrativo de cada área.
- Hacer una presentación de compañeras y compañeros que hayan experimentado la misma situación para que recurran a ellas y ellos cuando tengan necesidad de apoyo.

Para las madres y padres de familia se sugiere:

- Buscar apoyo en los consulados de México que se ubican en la Unión Americana para que se informen sobre los requisitos en caso de poder hacer un retorno planeado. Comprender y apoyar a sus hijas o hijos durante el proceso de transición de un sistema educativo estadounidense al de México.
- Estar en comunicación con la o el director de la escuela sobre el avance o barreras de aprendizaje que su hija o hijo necesite, y así beneficiar su desempeño académico con éxito.
- Motivar a su hija e hijo para que continúen sus estudios de educación básica en escuelas mexicanas, apoyándoles en todo momento para que se sientan atendidas y atendidos.

- Escanear el siguiente código QR para informarse más sobre el tema y conocer qué hacer ante una necesidad de retorno con estudiantes transnacionales y su integración a la escuela básica.

Imagen 1

Información para continuar estudios en México



Fuente: elaboración propia.

Estas acciones, en conjunto, contribuyen a que las necesidades que el alumnado transnacional demanda no sean un obstáculo para su acceso, permanencia, aprendizaje y egreso del nivel secundaria. Hacer que la inclusión de este sector estudiantil sea versátil es el cimiento de transacciones académicas, sociales y culturales enriquecedoras dentro y fuera del contexto escolar.

Referencias

- Calvo, M. & Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Revista Edetania*, (41), 17-30. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/252>
- Camberos, M. & Bracamontes, J. (2015). Las crisis económicas y sus efectos en el mercado de trabajo, en la desigualdad y en la pobreza de México. *Contaduría y administración*, 60, 219-249. Recuperado el 18 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-10422015000600219&script=sci_arttext
- Casanova, M. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista iberoamericana de educación*, 31, 121-143. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21194>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (18/04/2017). ACUERDO número 02/04/17 por el que se modifica el diverso número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios. Presidencia de la república. México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017, Fecha de consulta 13 de marzo de 2022.
- Enkvist, I. (2011). Las claves del éxito educativo: el caso finlandés. *Estudios públicos*, (123), 289-334. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/estudios-publicos-santiago/articulo/las-claves-del-exito-educativo-el-caso-finlandes>
- García, R. & del Valle, R. E. (2016). Migración de retorno y alternativas de reinserción. Hacia una política integral de desarrollo, migración y desarrollo humano. *Huellas de la Migración*, 1(1), 181-194. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/view/4437>
- Gutiérrez, N. & Gutiérrez, R. (2016). ¿Es factible una educación humanista? Un análisis a partir de la función docente. En Ibarra, R. J., Bueno, C. E., Ibarra, R., Hernández, J. L., Unidad Académica de Ciencias Sociales, UAZ, (Coord.), *Trascender el neoliberalismo y salvar a la humanidad*. EJE

- 2 / POLÍTICAS PÚBLICAS (pp. 126-136). México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/js-pui/handle/20.500.11845/1629>, Fecha de consulta 18 de abril de 2022.
- Instituto Nacional de Evaluación Geográfica (INEGI) (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2018*. Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica. México Recuperado el 16 de abril de 2022, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- Osuna, J. C., Miramontes, M. A., & Villaseñor, M. G. (2018). Los estudiantes transnacionales en México: actores olvidados en la agenda pública de la educación. En Amador, R., Ceballos, R. & Villa, L. (Coord.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las ciencias* (pp. 1358-1372). México: Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/331112897>, Fecha de consulta 15 de abril de 2022.
- Palma, E. & Angeles, A. (2009). Migración y políticas públicas: una aproximación al Estado de México. En Baca, N., Herrera, F. & González, R. (Coord.), *Migración, democracia y desarrollo. La experiencia mexicana* (pp. 103-122). México: Instituto Electoral del Estado de México. Recuperado de: <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/63994>, Fecha de consulta 13 de abril de 2022.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(2), 11-29. Recuperado el 16 de abril de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea-4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Periódico Oficial del Gobierno de Zacatecas (POGZ). (2018). *Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus Familias*. Recuperado de: <http://periodico.zacatecas.gob.mx/>, Fecha de consulta 19 de abril de 2022.
- Periódico Oficial del Gobierno de Zacatecas (POGZ) (2020). *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*. Recuperado de: <http://periodico.zacatecas.gob.mx/>, Fecha de consulta 17 de abril de 2022.
- Sierra, S. E. & López, Y. A. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera de México-Estados Unidos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (4), 28-54. Recuperado el 18 de abril de 2022, de <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/1461>

- Zavala, J., Luis, E. O., Lozano, G., García, D. & Robledo, H. V. (2008). Migración: algunas consecuencias psicológicas en niños y adolescentes de dos municipios del Estado de Zacatecas. *Revista Investigación Científica*, 4(2), pp. 1-8. Recuperado el 15 de abril de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/966>
- Zúñiga, V. & Hamann, E. (2019). *De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión*. DigitalCommons@University of Nebraska – Lincoln, S/N, pp. 221-239. Recuperado el 21 de abril de 2022, de <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/367/>

Capítulo 5

Retos en el profesorado para el desarrollo de la práctica inclusiva

*Estefanía Campos Ramírez
Georgina Indira Quiñones flores
María del Refugio Magallanes Delgado*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240714>



Introducción

Se realizó esta investigación con la finalidad de analizar la práctica inclusiva que desarrolla el profesorado de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” en el municipio de Jerez, Zacatecas; para detectar los retos que enfrenta el profesorado durante su labor, con el propósito de identificar algunas áreas de oportunidad que ayuden como punto de partida para la elaboración de futuros trabajos de diagnóstico, análisis y proyectos de intervención.

En los últimos años se ha puesto en práctica el modelo de educación inclusiva, que tiene como principal objetivo incorporar y atender a las y los integrantes de cada sociedad, pues al hablar de inclusión se trata de beneficiar y posibilitar a cada alumna y alumno en su participación en las comunidades, independientemente de las condiciones que presente (Anchundia, 2019).

El profesorado, al tener que ser capaz de atender a la diversidad y promover diferentes contextos para lograr una clase competente, se enfrenta a distintos retos, pues debe integrar una cultura inclusiva y garantizar el conocimiento para todas las niñas, niños y jóvenes, realizando las adaptaciones correspondientes (Mora, 2018).

Por lo cual la práctica inclusiva aún se considera un desafío a nivel internacional, ya que se observa que las leyes y políticas difieren con la puesta en práctica, encontrándose muy alejadas de la realidad que se está viviendo en las instituciones educativas (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

De acuerdo con Medina (2016), en la mayoría de instituciones educativas el personal no se encuentra capacitado para atender las necesidades de la disparidad, tampoco cuentan con los medios adecuados, ni la infraestructura y orientaciones requeridas para dar respuesta al estudiantado.

Aproximación teórica

El enfoque teórico que sustenta esta investigación es la teoría humanista, siendo Rogers y Maslow los principales exponentes; pues la educación inclusiva se ha desarrollado de acuerdo a este paradigma, el cual se centra en lograr una educación integral para todas y todos (Estrada, 2018).

Este enfoque plantea la idea de que cada estudiante es diferente, por lo cual es necesario ayudarles a explorar y comprender sus características personales, para potenciarlas por medio de experiencias, proyectos, desarrollo de actividades y solución de problemas de forma creativa, las cuales les ayuden a alcanzar un aprendizaje significativo y vivencial (Pausich, 2020).

La educación inclusiva consiste entonces en que todas las niñas, niños y jóvenes, sin excepción, aprenden juntas y juntos en las instituciones educativas regulares, en las que recibirán una educación eficaz, sin importar sus condiciones, ya sea de tipo cultural, económico, racial, origen social, lingüístico, de sexo, de religión o distintas condiciones físicas y psicológicas (Arnaiz, 2019).

De esta forma, el profesorado tiene actualmente el compromiso de implementar metodologías inclusivas en el salón de clases, que den acceso a una educación de calidad a todas y todos los estudiantes, donde se reconozca, respete y valore a la diversidad (Enciso, 2015).

En base a lo anterior, se han diseñado las prácticas inclusivas, las cuales son las que incorporan a la diversidad, siendo el recurso que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que, en este enfoque, se les brinda una mayor atención a las personas en condiciones de vulnerabilidad, para dar respuesta con una mejor calidad educativa. Estas son un factor fundamental del proceso de inclusión, pues abordan todo lo que realiza el profesorado para lograr el desarrollo integral de todas y todos los alumnos. Las prácticas inclusivas son contextuales debido a que se desarrollan de acuerdo a las necesidades que presenta el grupo; es por ello que se deben realizar modificaciones en la organización escolar, así como crear aulas en las que se genere un ambiente donde docentes y estudiantes se sientan cómodas y cómodos ante la diversidad (Flores, García y Romero, 2017).

Es así que, de acuerdo a lo que plantea este paradigma, el que hacer del docente consiste en diseñar estrategias de enseñanza, partiendo de las potencialidades, estilos de aprendizaje y necesidades particulares de sus estudiantes, por lo cual deberá contar con el conocimiento, flexibilidad y apertura, pues tendrá que tomar decisiones continuamente frente a los desafíos que se presenten durante el proceso de enseñanza (Pausich, 2020).

Metodología

El presente es un estudio de enfoque cualitativo; de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), en este se aborda un análisis profundo y reflexivo de los datos recolectados para precisar las preguntas de investigación.

Los métodos y técnicas de recolección de datos son no estandarizados ni predeterminados completamente; con ellos se busca conseguir las perspectivas y puntos de vista de las personas participantes, en base a sus experiencias, tal como fueron sentidas y experimentadas, adquiriendo la “realidad” a través de la interpretación que le asignaron desde su propia realidad (Hernández et al., 2014).

La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada, que se aplicó a 10 docentes de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, en Jerez, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2020-2021. Según Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), esta es un instrumento técnico que permite recabar información, al ser semiestructurada, existe mayor flexibilidad, pues se tiene la libertad de realizar los ajustes necesarios en las preguntas durante la entrevista.

El tipo de estudio es de corte transversal, al ser la recolección en una única ocasión; esta forma de estudio consiste en la recolección de datos en un solo momento y período único (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La herramienta que se utilizó fue el análisis de contenido, que consiste en analizar los datos recolectados de diversas fuentes, para explotarlos de forma total y objetiva con la finalidad de evidenciar lo que no se observa a la vista en una lectura casual (Arandes y Antonio, 2013).

Desarrollo

Para realizar el análisis que se planteó en la investigación, se abordó el desarrollo de la práctica inclusiva desde la singularidad del caso de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”. Esta institución se encuentra ubicada en el municipio de Jerez, Zacatecas. En la zona centro de la localidad. Es una escuela que brinda atención a todas las niñas y niños del municipio; la cual cuenta con un total de 551 estudiantes, que están distribuidos en 19 salones de clase, cada uno con 14 niñas y 15 niños. Cuenta con 19 docentes frente a grupo, 1 directora, 1 subdirector, 1 maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 1 psicóloga, 2 maestros de educación especial y más personal.

Se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas con las y los docentes de la escuela que tienen a su cargo grupos con niñas y niños que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), para conocer el desarrollo de su práctica.

Respecto a las estrategias para el aprendizaje que implementan en clase, las principales son: el aprendizaje basado en problemas acordes a su entorno; aprendizaje colectivo y el autónomo. Los medios que se utilizan son las presentaciones audiovisuales, utilización de material didáctico, trabajo en equipo, en binas, el uso de monitores con estudiantes, material manipulable y la adecuación de las actividades para niñas y niños que presentan dificultades. Así lo refieren las y los siguientes participantes: “Intentamos hacer que la niña o niño descubra la situación; [...] se les induce a la investigación y a documentarse de diferente forma, para poder lograr el aprendizaje” (J.T.M.8).

Los métodos activos como estrategia de enseñanza-aprendizaje se consideran valiosos recursos didácticos con lo que se obtienen importantes resultados, pues este se construye mediante el desarrollo del conocimiento y la comprensión (Isolina, Andino, Brunnetti y Espindola, 2008).

A pesar de ello, la participación y el aprendizaje dentro de las actividades no se logra totalmente, pues hay situaciones que el profesorado no logra enfrentar; siendo una mayoría de docentes que menciona no haber alcanzado un desarrollo integral en determinadas alumnas y alumnos. Así lo refieren las y los siguientes profesores: “Todas y todos tienen que parti-

cipar para que aprendan por medio de su trabajo [...] siempre les incluyo, sin embargo; tuve una alumna que tenía problemas de aprendizaje y conmigo no aprendía a leer ni a escribir” (CP.F.1).

Se observa que en ocasiones el profesorado no alcanza a enfrentar las barreras que se presentan, debido a que su formación no está orientada en detectar al alumnado que cuenta con alguna necesidad. De acuerdo con Sevilla, Martín y Río (2017), esto se debe a que su proceso formativo, en el aspecto pedagógico y didáctico se enfocó a esquemas que atendían “la normalidad” excluyendo y segregando a estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje, careciendo de una visión con mayor apertura, la cual se requiere para conseguir el logro de la educación inclusiva.

En este sentido, la mayoría de docentes refiere haber tenido dificultades al desarrollar la práctica inclusiva, pues las situaciones que se presentan han sobrepasado su capacidad; mencionan no lograr identificar las necesidades de algunas o algunos de sus estudiantes para abordarlas; así como también no tener el control específicamente de situaciones de indisciplina, lo cual les impide desarrollar sin interrupciones su clase, quedando al descubierto la necesidad de mayor apoyo en algunas situaciones. Así lo narran las y los siguientes participantes: “Sí tengo dificultad al no tener la preparación que se requiere. Actualmente tengo un alumno que no sé exactamente su situación y las necesidades que presenta” (CP.F.1). “Las dificultades para incorporar al alumno fueron por su indisciplina [...] se salía y juntaba piedras y palos para atacar con violencia a sus compañeras y compañeros, yo tenía que estar siempre alerta” (SL.M.7).

La atención de personas que presentan una discapacidad puede implicar una dificultad y sobrecarga tanto para docentes como para cuidadores, debido a que implica exigencias que conllevan una alta demanda, pues existe una fuerte necesidad de insumos adicionales de atención, descuido de las y los demás estudiantes, falta de control por parte de docentes de conductas disruptivas de la niña o niño con discapacidad e incluso puede generarse angustia personal o estrés, en situaciones donde la o el docente considere que no cuenta con los recursos suficientes para enfrentar de forma adecuada estas demandas (Barraza, Cárdenas y Ceceñas, 2014).

Respecto a las y los docentes que refirieron no presentar dificultades, es debido a que mencionaron que no practican la práctica inclusiva, mientras

que otras y otros refieren estar capacitados, lo cual lo han hecho por su cuenta, pues todo el profesorado menciona no haber recibido una capacitación valiosa por parte de la institución o de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Lo siguiente es un ejemplo de esto: “Sí hemos recibido algún taller, pláticas y conferencias, sin embargo, no las considero suficientes” (CP.F.1). “No nos han capacitado, yo todo lo he aprendido por mi cuenta” (OR.M.5).

Es importante una formación continua dentro de la profesión docente, pues de esta forma se estará contribuyendo efectivamente a los procesos de inclusión por medio de planificaciones adecuadas y centradas en las necesidades educativas (Castaneda y Márquez, 2021).

Como apoyo a las y los docentes que se encuentran frente a grupo se les ha asignado USAER, que les orienta y apoya de forma significativa, sin embargo; consideran que es necesario más apoyo por parte de esta unidad, pues son muy pocas y pocos docentes de USAER para el total de estudiantes que tiene la institución, además se cuenta con poco tiempo de intervención en los grupos, ya que sus espacios son alternados con otras escuelas. Lo siguiente es un ejemplo de esto: “Tenía una alumna que con la maestra de USAER sí aprendió, no fue conmigo ni con el grupo, por eso yo le reconozco mucho su labor” (CP.F.1).

USAER se encuentra para apoyar el fortalecimiento de la educación inclusiva en las instituciones, así como dar orientación, asesoría y acompañamiento a las y los docentes de escuelas de educación básica, con el objetivo de que estas y estos obtengan los elementos técnico-pedagógicos que se requieren para brindar una atención acorde y pertinente (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 2019).

En relación a la escuela, las y los docentes consideran que sí cuenta con condiciones para atender la diversidad, pues tiene rampas y material didáctico, así como algunas y algunos especialistas; psicóloga y educación especial, no obstante; creen que aún falta mejorar, pues la institución cuenta con un alto número de matrícula, por lo cual es necesario mayor apoyo, ya que de esta manera no se alcanza a atender las necesidades de todo el estudiantado. Así lo mencionan algunas y algunos participantes: “No creo que tenga las condiciones, son demasiadas y demasiados estudiantes [...] y como docentes frente a grupo se hace lo que se puede” (RC.F.6). “Es complicado porque

la matrícula de la escuela “Lic. Benito Juárez” es muy extensa; es difícil darle atención a cada una de las alumnas y alumnos” (MS.F.2).

Una escuela inclusiva implica crear las condiciones idóneas para cubrir las necesidades de todas y todos los alumnos, logrando alcanzar su aprendizaje al comprender y respetar la diversidad (Crisol, Martínez y El Homrani, 2015).

Resultados

A partir de las 10 entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a las y los docentes en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, se detectó que de las y los docentes participantes, 6 docentes manifiestan no sentirse capacitadas y capacitados para el desarrollo de la práctica inclusiva, 2 docentes mencionan sí sentirse capacitados ya que su formación gira en torno a las prácticas inclusivas, mientras que 1 docente, manifiesta sentirse motivada a investigar y aprender a intervenir; otro docente expuso, no llevar a cabo las prácticas inclusivas y reconoció que en su aula, el alumnado que enfrenta BAP, no participa.

Respecto a las y los docentes quienes manifestaron no sentirse capacitados, se detectaron siete retos a los que se suele enfrentar el profesorado durante el desarrollo de la práctica inclusiva, los cuales se describen a continuación:

1. Falta de conocimiento sobre la prevención y afrontamiento de conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual: Estas situaciones generan que se desatienda el grupo en general, dándose interrupciones que complican el desarrollo de la clase, convirtiéndose este en un reto para la o el docente. No obstante, a pesar de que es una situación que se genera con frecuencia en las diferentes aulas, no se ha tomado en cuenta, por no realizar capacitaciones para dotar a las y los docentes de habilidades que les ayuden a frenar cuanto antes ese tipo de conductas.
2. Falta de estrategias para el desarrollo de lecto-escritura en estudiantes que enfrentan BAP: El profesorado refiere en diversas situaciones, no contar con estrategias que aborden las condiciones de cada estudiante, lo que dificulta el avance en el desarrollo del aprendizaje de la o el alumno.

3. Poca capacidad del profesorado para detectar fortalezas y áreas de oportunidad en estudiantes que enfrentan BAP: En varias situaciones el profesorado expresó no conocer las condiciones que presentan algunas y algunos de sus estudiantes que enfrenta BAP, por lo que se puede ver también que existe poca comunicación de docentes de USAER y madres y padres de familia con la o el docente sobre las condiciones de las y los estudiantes. Esto genera desorientación y falta de claridad en la o el docente, lo cual impide que logre tomar un punto de partida para desarrollar su plan de clase desde las necesidades particulares del estudiantado.
4. Falta de preparación suficiente sobre las prácticas inclusivas: Las y los docentes refieren no contar con una formación en prácticas inclusivas, también consideran que no se ha puesto en marcha un adecuado curso de capacitación sobre dichas prácticas, pues solo han recibido asesorías por parte de la docente de USAER.
5. Poco material didáctico para el desarrollo de estrategias de enseñanza que aborden la diversidad: Se detecta que el profesorado sí cuenta con material, pero no es suficiente para abordar las necesidades que presentan todas y todos los estudiantes, además refieren no elaborar los recursos didácticos por sí mismas y mismos, es por ello que existe una mayor dificultad en realizar e implementar las estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad.
6. Exceso de alumnado en las aulas: Gran parte de docentes expresaron tener un exceso de estudiantes, lo que es un fuerte impedimento para que se le dé un trato individualizado al alumnado, esto conlleva a situaciones de rezago, así como una sobrecarga en docentes.
7. Falta de apoyo de algunas madres y padres de familia de estudiantes que enfrentan BAP: El profesorado expresó que en muchas ocasiones las madres y padres no reconocen algunas de las condiciones que presenta su hija o hijo; por lo cual es complicado realizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que carecen de apoyo por parte de la familia.

Conclusiones

La educación inclusiva ha tenido importantes avances, ya que se han puesto en marcha estrategias con las que se han obtenido resultados positivos; sin embargo, se detecta que aún existen áreas de oportunidad en el proceso de enseñanza, pues se reconoce que es necesaria una fase de seguimiento donde se identifiquen y atiendan los retos a los que se enfrenta el profesorado, para efectuar la educación inclusiva.

Lo anterior se ve reflejado en el desarrollo de la práctica inclusiva de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, pues a pesar de que se ha disminuido la exclusión, aun existen barreras pedagógicas, actitudinales y de organización que no habían sido totalmente detectadas y atendidas.

Las barreras pedagógicas son los principales retos que se presentan en esta institución, pues en algunos aspectos, la práctica inclusiva demanda más de lo que la mayoría de las y los docentes se encuentran preparados a enfrentar; pues se identificó que la barrera que genera mayor obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son las conductas disruptivas, ya que el profesorado no logra prevenir y controlar, específicamente en estudiantes que presentan discapacidad intelectual.

Uno más de los obstáculos es que el profesorado no cuenta con el material necesario para abordar la diversidad, y al no tener la experiencia y conocimiento suficiente sobre esta, le es difícil diseñar los materiales necesarios. Además cuentan con poco tiempo para el desarrollo de sus actividades, pues tienen actividades administrativas que les impiden enfocarse totalmente en su práctica.

De igual forma no se ha tenido una mayor integración de las madres y padres de familia, pues se ha dejado solo al profesorado actuar en el mayor de los casos; en muchas ocasiones se han enfrentado a actitudes hostiles por parte de la familia de las y los estudiantes, lo cual impide que se realice un trabajo en conjunto.

Estas barreras se deben a que el profesorado no cuenta con el conocimiento suficiente para intervenir de acuerdo al modelo de educación inclusiva, pues además de que su formación no está orientada a atender estudiantes que enfrentan BAP, no se han realizado las capacitaciones necesarias para comprender en un sentido amplio a la diversidad de acuerdo a los lineamientos que establece el DUA.

Por otro lado, se encuentran las barreras de organización, pues, aunque es una escuela muy grande, existe un alto número de alumnos en cada aula, quienes se encuentran a cargo de una o un docente, lo que hace que se complique dedicar la atención necesaria a cada estudiante.

Al continuar desatendidas tales barreras, se está aún lejos de alcanzar una educación inclusiva de calidad, ya que no se pueden lograr los aprendizajes esperados en las y los estudiantes, pues el profesorado no cuenta con las herramientas necesarias para enfrentarse a los retos que se le presenten, por demandas del ambiente que superan la capacidad de las y los docentes.

Al tomar en cuenta la situación en este y otros centros educativos, abrirá la oportunidad de encontrar las barreras que se siguen presentando, con la finalidad de disminuirlas o eliminarlas, diseñando nuevas estrategias para un mejor desarrollo de la práctica inclusiva.

A partir de lo anterior, se recomienda que la institución continúe promoviendo actividades que brinden herramientas al profesorado, y además de crear espacios donde se sientan en confianza de expresar sus dudas y limitaciones para resolverlas en equipo; así como también realizar modificaciones en el currículo y la carga administrativa, pero sobre todo solicitar capacitaciones de personal especializado como USAER junto con CAM (servicios de Educación Especial) para fortalecer la práctica inclusiva y reducir o eliminar las barreras y, por último, crear escuelas para madres y padres con el propósito de asesorarlos sobre la importancia que tiene la familia en el proceso de enseñanza.

referencias

- Anchundia, B. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Dominio de las Ciencias*, Vol. 5, Núm. 2, pp. 394 – 413. Recuperado el 16 de febrero de 2020, de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1099>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, Vol. 11, Núm. 2. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212017000200233

- Arandes, T. & Antonio, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. *Provincia*, Núm. 29, pp. 135-173. Recuperado el 30 de agosto de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. *Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Barraza, A., Cárdenas, T. & Ceceñas, P. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En Cárdenas, T. & Barraza, A, *Agentes de la escuela regular ante la educación especial*, (pp. 103-121). Educación Especial.
- Castaneda, C. & Márquez, N. (2021). Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, pp. 55-65. Recuperado el 05 de mayo de 2021, de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/58/58_Castaneda.pdf
- Crisol, E., Martínez, J. & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol. 8, Núm. 3, pp. 254-270. Recuperado el 19 de marzo, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446541>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Elsevier*, Vol. 2, Núm. 7, pp. 162-167. Recuperado el 27 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Enciso, C. (2015). *Prácticas inclusivas en el aula*. USTA.
- Estrada, L. (2018). *Teorías y Métodos – Humanismo*. Areandina.
- Flores, V., García, I. & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, Vol. 23, Núm. 1, pp. 39-56. Recuperado el 06 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68651823004.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Isolina, S., Andino, G., Brunnetti, A. & Espindola E. (2008). Efectividad de los métodos activos como estrategia de enseñanza-aprendizaje en

- grupos grandes y heterogéneos. *Educación Media Superior*, Vol. 22, Núm. 1. Recuperado el 14 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412008000100004&script=sci_abstract
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol. 9, Núm. 1, pp. 196-206. Recuperado el 02 de septiembre de 2020, de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/80/77>
- Mora, Y. (2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, Vol. 2, Núm. 14. Recuperado el 09 de septiembre de 2020, de <https://1library.co/document/yner7vpy-retos-docencia-frente-educacion-inclusiva-ecuador.html>
- Pausich, M. (2020). *Paradigmas ideológicos que influyen en la interpretación del concepto de Inclusión Educativa en los docentes de la Escuela Secundaria N° 82 liga de los pueblos libres de la ciudad de Paraná*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”.
- Sevilla, D., Martín, M., & Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, Núm. 25. Recuperado el 20 de febrero de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083
- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R). (2019). Línea Técnica Operativa de los servicios de Educación Especial Valle de México. México: SEIEM. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/doctosedos/EdoMEx_valle_LINEAMIENTO-USAER%202019.pdf

Capítulo 6

La educación especial como alternativa de inclusión sociocultural, una reflexión

*Sergio Daniel López Rodarte
Beatriz Marisol García Sandoval
Norma Gutiérrez Hernández*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240721>



Introducción

La educación especial a través de los años se ha desarrollado como una rama de la educación que ha brindado atención a Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ), aparentemente desde una manera separada de la educación regular. En ese sentido, no se advierte que sus aportaciones entrelazan un trabajo colaborativo que ha sido un parteaguas en el desarrollo de la educación inclusiva, desde la que se da una atención especializada con pertinencia social, a partir de dos modalidades actuales de atención: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER), desde las cuales se han construido los cimientos dirigidos al establecimiento de una inclusión, no solo educativa, sino sociocultural, ya que, desde su enfoque humanista, ha tratado de ofrecer una atención a la multiculturalidad y diversidad poblacional del país.

Sentido de la educación especial

El término de educación especial se ha usado para nombrar a un tipo de enseñanza diferente a la regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de modelos educativos tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o de comparación (Mateos, 2008).

Es así que se determina a letra:

La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas, de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los Maestros y

personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (DOF, 1993, cit en Cárdenas y Barraza, 2014, p.15)

Posteriormente, se define de esta manera:

Servicio educativo destinado para los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, con mayor prioridad a los que tienen discapacidad o aquellos con aptitudes sobresalientes. Atiende a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. (SEDUZAC, 2013, p.57)

En esa sintonía, se advierte que la educación especial ha evolucionado como una alternativa de atención a aquella población que no solamente manifiesta alguna discapacidad, sino que incluye a las personas que evidencian aptitudes sobresalientes, generando con esto una atención diversificada, ampliada y especializada, con la intención de dar una respuesta educativa acorde a las necesidades que requiera esa población de manera concreta.

La educación especial a través de los años ha colaborado con la integración de personas con discapacidad para ayudarles a que progresivamente sean integradas e integrados en una sociedad que, de igual manera, poco a poco ha sido educada para interactuar con esas y esos mexicanos que tienen los mismos derechos educativos que quienes han estudiado en escuelas regulares.

La educación especial, asimismo, ha tratado de dar el siguiente paso para llegar al campo de la inclusión, en la que principalmente quienes han padecido cualquier discapacidad tengan ante sí diversas oportunidades no solamente educativas, sino también laborales. A este proceso de inclusión se sumaron también aquellas personas que han mostrado aptitudes sobresalientes (íntellectual, artística, psicomotriz, socioafectiva y creativa) y se les ha atendido con la finalidad de facilitar su avance en su trayectoria educativa.

Es así que la educación especial se ha estructurado como un sistema que tiene por objetivo dar una atención diversificada, ya que promueve de manera transversal mejoras significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un trabajo colaborativo, con sentido humanista e in-

tentando cada vez que deje de haber mexicanos y mexicanas que queden fuera de la educación.

Por otra parte, debe también decirse que la educación especial representa el esfuerzo de atender a grupos que han sido vulnerados durante años, por lo cual es relevante dimensionar su atención e integración en el Sistema Educativo Nacional (SEN), ya que, si se busca construir una sociedad más justa y equitativa, se debe reflexionar y llevar a la realidad el hecho de que la Educación es para todas las personas sin excepción, según lo refiere así el Artículo 3° de la Constitución:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (DOF, 2019. p.1)

De acuerdo con esta premisa, se reconoce que la denominada educación especial tiene un rol fundamental para lograr lo señalado en el artículo referido, siempre y cuando su trabajo se lleve a cabo en conjunto con la educación básica regular. Se debe recordar que, con el paso de los años, la educación especial se ha enfrentado a limitantes para llevar a cabo su funcionamiento de forma idónea. Algunos ejemplos son la falta de espacios adecuados para brindar atención a las y los estudiantes, falta de recursos, aceptación social y fortalecimiento de los servicios de educación especial por parte del SEN, esto es, de parte de la Secretaría de Educación Pública.

Las leyes de educación de 1993 y 2019, y su incidencia en la concepción de la educación regular

El surgimiento de la Ley General de Educación de 1993 provocó un parateguas en la educación especial, debido a que significó un cambio muy importante en la atención educativa:

Esa ley significó un impulso en la reorientación de los servicios de educación especial, porque se tuvo como punto de partida el reconocimiento de estas ciudadanas y ciudadanos a la integración social a la que tenían derecho, así como a una educación que les propiciara el máximo desarrollo de sus potencialidades, lo que implicó una nueva era en la historia de la educación debido a que por primera vez se recibirían en los planteles educativos a una población que desde años atrás se les había segregado educativamente. (Gámez, 2021, pp. 31-32)

La importancia de esta ley, entre otros referentes, fue el hecho de que se asumiera la necesidad de atender a NNAJ en las escuelas regulares en el país, lo que implicaba un punto de inflexión en la educación, ya que no solo las escuelas debían adecuarse para recibir a esta población mexicana, sino que había que trabajar en adecuaciones que implicaban un trabajo más especializado de parte del profesorado.

Con el transcurrir de los años, a partir de ese Acuerdo Nacional, se comienza de manera progresiva a realizar acciones que nacen de propuestas concretas para articular la atención a la mayoría del estudiantado que así lo requiriera. Poco a poco se trabaja en advertir la importancia de adecuar la enseñanza a las necesidades detectadas con el fin de mejorar y avanzar en los procesos de aprendizaje. Hoy en día, la educación especial en México retoma sus pautas y acciones de intervención desde lo que plantea la Ley General de Educación del 2019 sobre la educación inclusiva, que en su Artículo 61 se define a la letra:

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. (DOF, 2019, p. 23)

La implementación de estos artículos establece que la atención en la educación debe partir desde el conocimiento de las NNAJ, a quienes se les debe brindar una atención que concuerde con las necesidades que se les detecte. Este trabajo debe llevarse a cabo en conjunto, tanto por la o el

docente a su cargo como por el colectivo que trabaja en la escuela. La atención que ese estudiantado debe recibir en todo momento debe ser incluso si se cuenta o no con los servicios de educación especial, porque se debe otorgar la atención con el objetivo de disminuir, hasta eliminar, las Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP) que suelen truncar su ingreso, permanencia y egreso de la educación básica y media superior, la cual se ha establecido como educación obligatoria.

Las BAP no son inherentes a las NNAJ, por lo que estos obstáculos tienen más bien que ver con el contexto en donde este alumnado ha crecido, ya que es frecuente que crezcan entre limitantes que han impedido que lleguen a cabo un desarrollo adecuado. Por ello, es importante conocer cuáles han sido esos obstáculos que desde un escenario educativo les han acumulado inconvenientes para que las NNAJ no hayan logrado un desarrollo óptimo, ya que estos han tenido que ver con contextos como el familiar, el escolar y el de la sociedad, quienes de una u otra manera pueden impedir el desarrollo educativo, personal y social de todas las personas.

Los servicios de educación especial y su aporte desde una perspectiva sociocultural

Los servicios de educación especial han realizado un recorrido histórico; por ello, si se les observa desde esa perspectiva, se podrá saber que han tenido que transformarse con el paso de los años, porque su atención ha estado en concordancia con los diferentes modelos educativos que se han propuesto con la finalidad de brindar la atención especial que se identificaba como necesidad en el alumnado.

Cuando se empieza a hablar de educación especial, se piensa en construir escuelas que tuvieran esa denominación y que atendieran, en ese primer momento, a niñas y niños en edad preescolar y de primaria que presentaran algunos padecimientos¹. Después de esa etapa, se forman los Grupos Integrados A y B,² en los cuales se puede advertir el avance en la

¹ “En estas escuelas se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión” (SEP, 2006, p. 7)”.

² “Grupos Integrados A) que atendían a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar,

planeación y desarrollo de atención a NNAJ que así lo requerían. De igual manera, es en esta etapa cuando es posible observar pequeños avances dados desde la educación para lograr una inclusión social del estudiantado atendido en los servicios de educación especial.

Para el año 1993 ocurre una evolución importante, las escuelas de Educación Especial se convierten en los CAM y los Grupos Integrados se convierten en las USAER, con ambas transformaciones se logra una atención diversificada y especializada dirigida a la población con discapacidad y BAP, a aquel alumnado que evidencia discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual, BAP de índole actitudinal (concepto de sí mismo, expectativas de las madres y de los padres, rechazo o acoso escolar), curricular (ajustes a los aprendizajes, a las metodologías y a la evaluación), infraestructura (para el acceso como la existencia de rampas, aulas), así como dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta, por ejemplo: la no consolidación de la lectoescritura, la no adquisición del pensamiento matemático para el conteo básico, conocimiento y uso del dinero, conocimiento de los días de la semana y la temporalidad del día y la noche; así como afasia del lenguaje y problemas para respetar las figuras de autoridad, seguimiento de normas y reglas que inciden directamente en su aprendizaje, además de trastornos del desarrollo, entre ellos están el trastorno del espectro Autista, el trastorno por déficit con o sin Hiperactividad y trastornos generalizados del Desarrollo.

La transformación de estos servicios ha propiciado que haya una evolución significativa que ha partido desde la integración, y ha logrado alcanzar un primer escenario en el que se puede hablar de inicios de Inclusión de las NNAJ, esto se afirma debido a que se les da la oportunidad de cursar sus estudios en un ambiente de equidad.

Una de esas muestras es lo que se realiza en los CAM, en donde se trabaja para que las y los jóvenes puedan insertarse en la vida laboral una vez que han concluido sus estudios de nivel secundaria, porque inician y concluyen su etapa de Capacitación Laboral, la cual forma parte de la misma

lenguaje y conducta; que esta modalidad también incluía las Unidades de Atención con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Los Grupos Integrados B que atendían a niños con deficiencia mental leve, así como a grupos integrados por personas con hipoa-cusia, estos grupos estando dentro de las primarias regulares (SEP, 2006, p. 8)".

oferta educativa escolarizada. Este diseño se realizó con la finalidad de que el estudiantado desarrolle otras habilidades que le pueden facilitar su inserción al mundo laboral y con ello, al social, lo que, con el paso del tiempo y de la práctica, les puede proveer de cierta autonomía, según sea el caso:

En el CAM, se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares: En el CAM, la práctica educativa de sus profesionales se enmarca en el Plan y los Programas de estudio vigentes de Educación Inicial, Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y se atiende a población desde los 43 días de nacidos hasta los 18 años. (AEFCM), 2021, s/p)

Como se puede observar, la oferta educativa de los CAM es considerablemente amplia, y como todo servicio escolarizado, otorga certificados de grados escolares. Además de la oferta educativa, en algunos CAM se ofertan las opciones de aprender diferentes oficios y habilidades, en donde es frecuente encontrar la venta de los productos que las y los estudiantes elaboran en los denominados CAM Laboral o en los CECADEE.³

Los cursos que disponen para el alumando son:

Tabla 1.

Oferta de oficios de CAM Laboral

• Costura, confección y bordado
• Estilismo y bienestar personal
• Preparación de alimentos y bebidas
• Fabricación de muebles de madera y manufactura de productos metálicos y de madera
• Prestación de servicios de limpieza
• Panadería y repostería
• Serigrafía
• Apoyo al servicio de comensales
• Servicios de jardinería, cultivo de frutos y plantas comestibles
• Servicios de apoyo a labores de oficina

Fuente: AEFCM, 2021, s/p.

³ Son los Centros de Capacitación en Educación Especial; su objetivo es la capacitación laboral a jóvenes que por alguna situación no puedan cursar alguna opción de su interés en instituciones de educación regular, principalmente en el nivel medio superior.

Como se puede apreciar, el hecho de que se tenga la oportunidad de aprender en los CAM algún oficio, además de lo académico, provee de diversas herramientas a su alumnado para que desarrolle ciertos saberes que le permitan progresivamente construir su propio lugar en la sociedad de la que es parte.

Se debe agregar que las NNAJ que egresan de estos centros obtienen sus certificados de nivel educativo finalizado de la misma manera como se realiza en la educación regular, porque se asume que se ha logrado un nivel de capacitación para el trabajo:

A partir del ciclo escolar 2012-2013, los documentos de certificación de los CAM Laboral, están acreditados mediante el Marco Mexicano de Cualificaciones y tienen validez oficial en toda la República Mexicana (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (AEFCM), 2021, s/p)

Con base en lo anterior, se puede advertir la importancia del seguimiento académico y laboral que los CAM han venido realizando por la preocupación que atendieron al otorgar un certificado que comprobara los aprendizajes, y las habilidades desarrolladas por el alumnado. Con este paso, se puede notar el interés real desde el ámbito educativo por establecer un puente que lleve a la inclusión a su alumnado y pueda interactuar entretejiendo, mientras esto sucede, un ejercicio sociocultural.

Por su parte, las USAER y, de acuerdo con las Líneas Generales de Operación de los Servicios de Educación Especial (LGOSEE), se pueden definir como Unidades de Apoyo en escuelas regulares, con la intención de disminuir y/o eliminar las BAP:

Equipo de profesionales de educación especial que en corresponsabilidad con los directivos y docentes de educación básica, garantizan el ejercicio del derecho a una educación de calidad con inclusión y equidad y, son responsables de apoyar la transformación de las condiciones de la escuela y la comunidad educativa, con la finalidad de eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, a través de acciones como el diagnóstico de la escuela y el plan escolar de mejora continua; la detección inicial de los alumnos; la evaluación psicopedagógica, en los casos que se requiera; el desarrollo de un plan de intervención. (SEDUZAC, 2019, p. 6)

Como se puede observar, las USAER, por su parte, tienen la tarea de llevar a cabo un trabajo interdisciplinario con la finalidad de atender las necesidades del alumnado que requiere apoyo profesional para que su desarrollo educativo logre salir adelante.

Desde ese equipo se plantea la finalidad de brindar una atención especializada, que sea desarrollada con equidad a toda la población educativa. Y aunque se ha llevado a cabo un avance significativo para esa atención señalada, aún queda mucho por trabajar para que, con la incorporación de estas Unidades en las escuelas regulares, se dé lugar a un proceso exitoso de inclusión y de participación activa entre las escuelas, su alumnado, sus familias y la sociedad.

Conclusiones

La tarea de comprender y promover la inclusión es una acción que todavía requiere de un proceso de profundización en su análisis para proponer actividades, técnicas y modelos que ayuden al alumnado que enfrenta algún obstáculo en su aprendizaje, así como en el desempeño de lo aprendido, a ser capaz de desarrollarse en sociedad. En ese sentido, las definiciones que se han construido hasta ahora deben ser referentes que inviten a continuar proponiendo alternativas que den respuesta a las necesidades expresadas por el alumnado.

Entre esas conceptualizaciones está la educación inclusiva, la cual surge a partir de la necesidad de brindar un modelo de atención integral y transversal, donde nadie quede excluida o excluido, donde la escuela sea para todas y todos y se aprecie y respete al ser humano.

El respeto, la comprensión y, sobre todo, la empatía son estados a los que todavía la humanidad no ha alcanzado a llegar. No obstante, con el paso de los años en los que ha habido una evolución en la conceptualización de la educación especial, se han llevado a cabo acciones que de alguna manera han atendido a algunos sectores de la población que han requerido esa atención educativa.

Hoy, más que nunca, se está ante la necesidad de promover una verdadera educación inclusiva que transforme el estado de cosas que hasta ahora han establecido la forma de cómo la educación se ha tenido que impartir. El surgimiento de las reformas educativas y de las políticas sociales

ha intentado de alguna forma promover la inclusión que se necesita para que todas y todos puedan acceder a la educación y a la participación social, sin importar su condición.

Los esfuerzos que se han realizado, aunque han sido fructíferos en su desarrollo, han sido insuficientes en la edificación de una educación inclusiva que llegue a todas y a todos, porque aún hay quienes todavía no han logrado ser parte del proyecto educativo de este siglo XXI.

Aún queda mucho camino por recorrer. Es necesario que se construya una sociedad más justa, equitativa, con empatía, solidaridad y, sobre todo, en la que se respeten los valores humanos, porque los esfuerzos todavía no se hacen en conjunto. No obstante, en el presente siglo que toca vivir, se continúa en un estado individualista que no se concibe en sociedad, y no alcanza a ver en ella un progreso sociocultural; en tanto la suma de las individualidades no nos vincule y se comprenda que en la inclusión estamos todas y todos con necesidades educativas que conduzcan al desarrollo y al crecimiento comunitario.

Referencias

- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM). (2021). Educación Especial. Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html, Fecha de consulta 13 de febrero de 2022.
- Cárdenas, T. & Barraza, A. (2014). *Marco Conceptual y experiencias de la Educación Especial en México*. Instituto Universitario Anglo Español.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Presidencia de la República: México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Ley General de Educación: Presidencia de la República: México. p. 1.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Ley General de Educación: Presidencia de la República: México. p. 23.
- Gámez, C. (2021). Escuela primaria federal “México” de Río Grande, Zacatecas. *Estudio de caso sobre la incidencia de la política educativa en materia de inclusión. Ciclo 2019-2020*. (Tesina de Maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas. pp. 31-32.

- Mateos, G., (2008), Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 10, Núm. 1, p. 6.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2013). Guía para la atención educativa de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades específicas de apoyo educativo. SEDUZAC. p. 57.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2019). *Líneas Generales de Operación de los Servicios en Educación Especial*. SEDUZAC. p. 6.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. (SEP, pp. 6-8).

Capítulo 7

La formación de estudiantado ciego en el programa de práctica docente en inclusión educativa

Juan Carlos Rangel Romero

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240738>



Introducción

México ha formado parte de diversas acciones internacionales desde 1967, fungiendo como un fragmento substancial de estas, consolidando la función de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, por su acrónimo en inglés (UNESCO), que se refiere a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Con esta figura, la política educativa en el mundo se orientó desde los acuerdos de Jomtien en 1990 a una intención escolar, la que se estableció que la educación es uno de los principales objetivos en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en el planeta.

Desde este planteamiento, la educación especial se dirigió a una transición hacia la educación inclusiva, la que invitó a ver la segunda como un modelo cuyo propósito implica transformaciones estructurales en la enseñanza, dirigiéndose a un desarrollo de todo el sistema escolar (EFA, 2000). Con la puesta en marcha de un patrón inclusivo, los cambios en las formas de enseñanza y del trabajo docente, abrieron las oportunidades de acceso a la educación para un grupo vulnerable como lo es el de las personas con discapacidad, acción en la que la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica de 2018 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) promueve el acceso a la formación profesional, punto que forma parte de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 de la UNESCO.

Con esta mirada internacional, la formación de profesorado para la inclusión educativa, los motiva al trabajo dentro de los servicios de educación especial, con el objetivo de la atención pronta y expedita a las actividades profesionales en el corto y largo plazo.

En respuesta a la apertura al acceso, a los espacios y a la atención al grupo de personas con discapacidad, en el ciclo escolar 2021-2022; una estudiante con ceguera por una condición de un tumor esfenoidal, la que es un tipo de formación infrecuente, anómala del tejido en los senos paranasales (Menocal, Garrote, Villanueva, Gil y Calle, 2011) se enfrentó al

desafío de la preparación profesional en una escuela formadora de profesorado. En la que el reto implicó que, ante la posición de contingencia por un síndrome respiratorio agudo severo por COVID-19, hizo frente a las condiciones que implicó una situación de aislamiento social. Como lo fue el trabajo virtual por videollamada, así como al trabajo en escenarios limitados por los denominados semáforos epidemiológicos, que son definidos desde la Secretaría de Salud (SSA) como un sistema de monitoreo para la regulación del uso del espacio público de acuerdo con el riesgo de contagio (SSA, 2020). Donde la estudiante, cursó el proceso de prácticas profesionales de manera irregular, con pocos alumnos de manera presencial y otros de forma virtual en una institución cuya población objetiva es estudiantado ciego y débil visual. Ya que la lucha que enfrenta en otras instituciones de educación regular, es la falta de sugerencias y/o adecuaciones de actuación ante contextos que involucran alumnado con una visión común, profesorado que carece del conocimiento acerca de la discapacidad y recursos de apoyo con condiciones normalizadas. Así como escenarios que en su diseño carecen de ajustes de acceso para una persona ciega.

Por lo que este manuscrito de corte etnográfico plantea un problema, el que corresponde a reconocer la manera en la que las prácticas profesionales se plantean para escenarios homogéneos, por lo que el programa de preparación de profesorado carece de adecuaciones y/o sugerencias de atención para las personas con discapacidad visual que desean su preparación en esta rama de la educación. Para lo anterior, el texto plantea un objetivo general que corresponde a reconocer el currículo de ordenanza de profesores y profesoras en los contextos de haceres docentes en el primer momento de ejercicio. Para llegar a este planteamiento el texto se divide en tres bloques con objetivos específicos cada uno.

El primero es reconocer el propósito de las jornadas de tarea 2018 para la formación del profesorado. El segundo se dirige a identificar la preparación de insumos para la puesta en marcha de la jornada de trabajo en la escuela de experiencia, y, por último, reconocer el análisis de conocimiento obtenido desde la vivencia del estudiantado.

Este trabajo concluye con la idea de que la formación de profesorado en escenarios de práctica docente, aún aporta retos en el marco educativo mexicano, ya que carece de asegurar condiciones de equidad para los futuros docentes con ceguera en las escuelas de educación regular.

Desarrollo

El escenario escolar. Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial

La práctica docente es un espacio en el que se da un conjunto de múltiples experiencias con fines establecidos. Desde el programa educativo se plantea que:

La práctica docente, en el ámbito de los servicios de Educación Especial, se constituye en un conjunto de acciones complejas en las que se articulan de manera armónica, y a la vez contradictoria, las intenciones educativas que devienen tanto de los principios y fundamentos de los enfoques del plan y programas de estudio, las finalidades de la escolarización, así como de las necesidades, expectativas e intereses de los diferentes actores que concurren en las escuelas de educación básica. (SEP, 2018, p.5)

Para llegar a este propósito, el programa establece el experimentarla en los escenarios en los que se lleva a cabo el servicio de educación especial. Los que se refiere a los Centros de Atención Múltiple (CAM), cuyo objetivo es el de atender a aquellos alumnos y alumnas “que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes” (SEP, 2006, p. 67). Y las Unidades de Servicios y Apoyos a la Educación Regular (USAER), que tienen la misión “de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas” (SEP, 2006, p. 37).

Para el periodo establecido del 27 de septiembre al 17 de diciembre del 2021, el objetivo del programa se dirigió a desarrollar y “propiciar aprendizajes para su intervención pedagógica” (SEP, 2018, p. 23). Se identifica que la propuesta curricular carece de señalar reglas de acción, sugerencias de atención y/o insinuación de adecuaciones en la implementación del

programa ante alguna condición de aislamiento, de acceso a las telecomunicaciones y el complejo escenario de falta de adecuados procedimientos para el acceso a una persona con ceguera en escenarios de escuelas regulares. El programa escolar carece de recomendaciones ante la población que presenta discapacidad y cursa el trayecto escolar, asumiendo que el total de estudiantado que cursa el trayecto profesionalizante cuenta con las condiciones óptimas para atender de manera natural las disposiciones escolares que se plantean en su interior. Las que, en correspondencia con el currículo educativo, se dirigen a la atención a la vulnerabilidad, asumiendo que el profesorado se sume a estas condiciones, ejemplos tales como puede ser el carecer de la escucha, la movilidad física o, como en este caso, la vista, que les permita el desarrollar los planes de estudio escolares.

Ante esta situación, se optó por asumir las jornadas de práctica docente al interior de una instancia particular que se dirija a la atención propia de personas con ceguera y debilidad visual. Lo anterior ya que al carecer de recomendar ajustes desde el currículo, como lo pueden ser sugerencias de instituciones escolares específicas para el estudiantado en formación docente que presenta una discapacidad manifiesta, o algún programa de lectura especial, material en Braille para la lectura correspondiente a los libros de trabajo, o alternativas para la escritura en este tipo de alumnado, hace que se enfrenten a escenarios contextuales normalizados de actividad docente en los que se desarrolla la movilidad física, el desplazamiento al interior del aula regular, la participación y el desenvolvimiento de la actividad pedagógica en una multiplicidad de acciones, barreras que se convierten en condiciones reglamentarias a cursar por parte de la que estudia para alcanzar los seis punto cinco créditos que le permitan el acreditar la asignatura, puntaje requerido para la validez de la materia en el programa de licenciatura.

Este colegio asume el nombre de Instituto para Ciegos y Débiles Visuales, que al ser una instancia privada está adherida al sistema educativo para ser un centro escolar, dirigido exclusivamente a las personas con ceguera y discapacidad visual. Al ser individuos vulnerables, experimentan situaciones como las que vive el alumnado ciego de licenciatura, las que corresponden a la falta de accesos tecnológicos, así como materiales, circunstancias que se convierten en retos para la construcción de la figura docente. A partir de la experiencia de la estudiante, se proponen respues-

tas a los escenarios problematizantes, que le permiten generar oportunidades de acceso a los aprendizajes a partir de su propia experiencia como estudiantado.

Condiciones con niveles de complejidad como las detectadas admiten el reconocer que la docencia en su práctica conlleva una serie de transformaciones tanto en los procesos teórico-metodológicos como en la construcción de materiales áulicos y didácticos, que forman parte de una preparación integral en la figura del profesorado. Como lo señalan Manrique y Gallego (2012), estos recursos formativos son herramientas usadas por los docentes en las aulas de clase, en favor de aprendizajes significativos. Entonces, asumir la formación de personas ciegas por estudiantado ciego conlleva un encuentro entre esta población, donde, ante las situaciones tan complejas por la propia situación de contingencia, presenta retos que tanto el programa escolar como la educación inclusiva y especial deben dar respuesta de manera oportuna al desarrollo curricular.

La preparación para la práctica. El acercamiento

La preparación para la práctica profesional es, para Jiménez, Martínez, Rodríguez y Padilla (2014), la manera de darle sentido tanto a la profesión como a la formación. Por tanto, la anticipación de situaciones lleva a conocer los contextos, las condiciones y características de un sinnúmero de hechos que se presentan de manera constante en el conocimiento de la profesión y el futuro laboral.

Para ello se da pauta a la preparación para la jornada establecida, la que implica entonces el acercamiento y la elaboración de instrumentos para el desarrollo de los aprendizajes clave de los programas escolares. Estos se refieren al “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2017, p. 107). Para el tercer semestre se plantea desde el programa escolar un propósito específico, el que corresponde a:

Fungir como ayudantes adjuntos de los profesores de los servicios de educación especial, CAM o USAER, así como las tareas que tendrán que realizar en apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, seguimiento a casos de aprendizaje de alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobre-

salientes, colaboración con los alumnos, revisión de trabajos, elaboración de materiales, organización del grupo, entre otras. (SEP, 2018, p. 24)

Para ello se da pauta a la preparación para la jornada establecida, la que implica entonces el acercamiento y la elaboración de instrumentos para el desarrollo de los aprendizajes clave de los programas escolares. Estos se refieren al “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2017, p. 107). Para el tercer semestre se plantea desde el programa escolar un propósito específico, el que corresponde a:

Es entonces que, con el conocimiento del escenario, la puesta en marcha de las indicaciones generales al interior del servicio, el conocimiento de la tarea y el propósito formativo, es posible comenzar los trabajos. La siguiente es una transcripción de un fragmento de entrevista al estudiantado del curso profesionalizante.

En este primer día al llegar a la institución, nos explicaron la manera de trabajar; es una escuela multigrado, atienden a alumnos de diferentes edades, presentan discapacidad visual y hay un grupo de educación especial, en el cual atienden a los alumnos con ceguera y alguna discapacidad asociada. Dimos un recorrido para conocer la institución, especialistas, docentes y alumnos, también para conocer de qué manera se trabaja. (Estudiantado ciego, comunicación personal 28 de septiembre de 2021)

De inicio, el profesorado en formación se presenta en los servicios; las profesionales en desarrollo solicitan conocer las peticiones de sus responsables de área hacia los temas a tratar en los centros escolares. Con esto se regresa a la escuela formadora de profesorado para llevar a cabo la planeación de actividades.

El estudiantado con discapacidad visual señala:

Para los niños ciegos es importante que los materiales sean con texturas, además de explicarles el tipo de materiales que vamos a hacer y su función. La maestra me pidió también que trabaje las vocales, porque los niños deben identificarlas en su forma escrita, por lo que planeo llevar las letras con su contorno. La maestra tiene mucho material en el salón y me dijo que puedo usarlo. (Estudiantado ciego, comunicación personal 30 de septiembre 2021)

Con esta situación, la que estudia en este momento tiene dos condiciones importantes de apoyo en la práctica, por un lado, la disposición y expertise del profesorado titular y, por otro, el conocimiento vivo de la experiencia de adquisición del aprendizaje, que, al interior de un escenario con condiciones y especificaciones propias para las personas con ceguera, facilita que la práctica cobre significado. La figura 1 muestra esta concepción.

Figura 1.

Estudiantado con ceguera llevando a cabo prácticas profesionales en un grupo de estudiantes ciegos



Fuente: Jornadas de práctica 2021.

En el caso contrario de haber llevado a cabo la práctica en escenarios regulares, varias podrían ser las conjeturas para la maestra en formación, como lo serían: ¿cómo prepararía materiales específicos para alumnado que cuenta con el sentido de la vista y que el programa escolar asume propiamente temas de amplia complejidad que implicarían el desplazamiento constante en el aula?, ¿de qué manera el contexto facilita o dificulta la participación junto al alumnado?, en el caso de servicios regulares, ¿cómo podría llevarse a cabo la atención y revisión del proceso de aprendizaje?, etc. Todas ellas conjeturas a las que la persona que estudia con una discapacidad probablemente resultaría contraria al ánimo que en este escenario controlado construye, un verdadero reto para el sistema educativo.

La vivencia desde el estudiantado. Una experiencia de valor

Por medio del llevar a cabo el proceso de formación en los escenarios reales, es importante reconocer que, en una situación de contingencia como la que experimenta en este momento el estudiantado, la manera de desarrollar la práctica docente asume diversas reflexiones. Por un lado, está la clase presencial en la que un número limitado de estudiantado asiste y que posibilita la dinámica de atención personalizada; y por otro está la clase virtual, en la que la profesora en formación se une a la clase implícita a través de videollamada con ayuda de alguna red social que sea de uso común entre la comunidad estudiantil. A través de su vivencia, entonces, es posible reconocer su experiencia, que también implica una forma de saber que no involucra necesariamente conocimiento (Tallaferro, 2012), en la que una persona con una discapacidad visual es capaz de reconocer la normalidad en la que trata de desarrollar su formación, tanto en un escenario de contingencia como el de un programa escolar que carece de sugerencias en adecuaciones para su intervención; las siguientes serán estas experiencias de valor.

Al realizar mis intervenciones, considero que el material que emplee para las actividades, fue bueno, pero modificaría, por ejemplo el material hecho con unicel porque los niños lo rompen, tengo que pensar de qué manera pueden asociar los contenidos que se explican con lo cotidiano para que no lo olviden pronto.

Considero también, que me hace falta estrategias para motivar a los alumnos, ya que en ocasiones no quieren hacer las actividades y muestran desinterés. La explicación que les doy, en ocasiones suele ser un poco compleja para algunos y para otro niño es bastante aburrida por los diferentes grados en los que están.

En síntesis, las experiencias que he obtenido a lo largo de la práctica me llevan a reflexionar mi quehacer como futura docente, tengo claro que para el logro del aprendizaje, se requiere que el contenido sea significativo y relevante para el alumno, lo que presupone el necesario margen para el docente con respecto a los planes de estudio; que la presencia de un docente —ya sea en forma directa, conduciendo presencialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en formas más indirectas, creando espacios de aprendizaje— es sin lugar a dudas un elemento facilitador. Por otro lado, la evaluación es una de las competencias claves de los profesores,

quienes deben poseer la capacidad de observar y detectar las dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles retroalimentación oportuna. Es indispensable que, como docentes, tengamos información precisa del contexto escolar y del aula, debemos conocer las características del grupo escolar para poder atender las necesidades que se presenten, establecimiento de relaciones, roles, consignas, etc.

Establecer comunicación con todos y a la vez con cada uno de los alumnos, crear actividades en las cuales participen todos los alumnos y compartan sus ideas, gustos, experiencias, etc. A través del ensayo-error. Fomentar la colaboración y confianza. Como ya lo mencioné con antelación, en la evaluación; se reflexionan dos elementos fundamentales; uno centrado en la medición y los resultados, en la que esta se convierte en una comprobación del aprendizaje y un medio de control social y otro que plantea la evaluación como un proceso comprensivo y formativo cuyo resultado final es el aprendizaje. Esta debe de ser tanto como de nosotros al estar interviniendo con los alumnos, tanto como del docente titular para nosotros como practicantes.

De igual manera, indagar y observar, para conocer los códigos culturales, medios de comunicación, ritmo de aprendizaje, etc. En ese sentido, en colaboración los docentes llevaremos a cabo el proceso de cuestión, discusión y autoevaluación, ya que resultan ser elementos básicos en el momento de gestionar el currículo que implementaremos para el desarrollo educativo (enseñanza-aprendizaje) en el contexto escolar. El docente atiende problemas que surgen en cualquier momento y aunque las cosas vayan bien se da un seguimiento para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Estudiantado ciego, comunicación personal 7 enero 2022)

Con este análisis desde la vivencia, es interesante la manera en la que reflexiona sobre la práctica, en la que la sustitución de escenarios para el desarrollo de las experiencias docentes asume una condición de evolución en la resolución de respuestas para la conclusión de las tareas escolares.

Cabe señalar que si bien la inclusión se refiere a la ya señalada como esa transformación de los sistemas escolares, cabe hacer referencia que la experiencia que el profesorado en formación desarrolla, impulsa a una condición nueva de atención en el programa de prácticas 2018, que se puede entender como el logro de los objetivos de aprendizaje que se deben cursar como parte de la preparación profesional, pero también como un reto del sistema educativo nacional, ya que el programa carece de sugerir alternativas para la formación de este tipo de estudiantado con alguna

discapacidad, en la que si bien el objetivo es la eliminación de barreras, el mismo currículo genera algunas tal como la falta de sugerencias en el momento que alguna persona con una condición de discapacidad se enfrenta al reto de la lectura de documentos electrónicos, materiales específicos de apoyo según la situación de vulnerabilidad o los aprendizajes específicos que debe poseer una persona con una limitante física para ejercer la docencia en escenarios normalizados.

Conclusiones

No cabe duda de que el acceso a los servicios educativos para las personas con discapacidad está garantizado en nuestro sistema escolar con respecto al acceso a la escuela en todos los planteles escolares, pero también es importante de esta forma tener presente que el currículo amerita asegurar las condiciones de participación, ya que al carecer de considerar situaciones particulares para el desenvolvimiento y maneras de colaboración con una población como lo es la infantil en escuelas de educación regular, asume entonces una barrera en la contribución propiamente de la persona que en este caso posee una discapacidad visual.

Es importante reconocer que los servicios escolarizados asumen un apoyo para situaciones como las que la estudiante en formación del texto vivió en sus experiencias, pero así también asumen un reto para otra persona con una condición similar que estudie en una institución formativa y que carezca de este tipo de ajuste y apoyos para la concreción de los programas de estudio, por lo que de manera evidente implica un reto en la formación de profesorado que se dirige a la inclusión, ya que el propio programa carece de serlo.

A través de este texto se llega al objetivo general a través de reconocer el currículo de formación de profesores en los escenarios de práctica docente en el primer momento de hacerlos profesionales, en los que el planteamiento es el CAM y la USAER, pero la realidad nos dirige a buscar alternativas que den pauta al acceso. De la misma manera, se arriba al objetivo específico de cada bloque en el que se identificó el propósito formativo de las prácticas docentes del programa 2018. En el segundo, se logró la identificación de la preparación para la puesta en marcha de la jornada de trabajo en la escuela de experiencia y la manera en la que la estudiante

con discapacidad visual asumió el reto, y por último, se reconoce el análisis de conocimiento desde la vivencia del estudiantado, en la que concede una postura crítica que le permite poner en juego la experiencia obtenida, su propia vivencia formativa y el logro del programa de estudios.

Por tanto, con esta experiencia, si bien satisfactoria, implica también reconocer la falta de condiciones de acceso en los programas de estudio que faciliten y eviten entorpecer la vivencia estudiantil en los escenarios de práctica docente en las carreras de formación de profesores, ya que esta situación aporta a nuevos retos en el marco de la educación en México, ya que carece de asegurar condiciones de equidad para los futuros docentes con discapacidad visual en las escuelas de educación regular, que carezcan de acceder a contextos controlados y de múltiples recursos.

Referencias

- Inclusion in Education: The participation of Disabled Learners. *Word Education Forum*. Education for All 2000 Assessment
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N., y Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438.
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N., y Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438.
- Manrique, A., y Gallego, A. (2013). El maerial didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Menocal, N. D., Garrote, A., Villanueva, J. M., Gil, M., y Calle, J. A. (2011). Tumor carcinoide del seno esfenoidal. *Una localización infrecuente*. *iMedPub Journals*, 7(15), 1- 4.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*.

- SEP. (2018). Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial.
- SSA. (2020). *Semáforo COVID-19*. Obtenido de <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>
- Tallaferro, D. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(18), 113-127.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de la Educación para Todos*. Marco de Acción para la Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Capítulo 8

Construcción categorial para la evaluación de las políticas educativas: la comprensión lectora

Jaime Macedo Patiño

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240745>



Introducción

El presente escrito tiene como objetivo presentar la construcción categorial de un modelo de evaluación compleja que permita analizar los avances y deficiencias de las políticas educativas en relación con la comprensión lectora, a través de la evaluación de los programas desarrollados durante los últimos cuatro periodos sexenales, lo que implica un retorno parcial del pasado, pensando en la conciencia histórico-política de las decisiones que fueron tomando, y que dieron paso y camino a lo que hoy se vive en la realidad, haciendo un balance sobre aquellas políticas educativas que dieron la apertura para lograr los objetivos planteados y los que se exigen acorde a las demandas actuales. Se busca obtener un panorama específico que permita comprender por qué persiste esta problemática a pesar de haber sido abordada desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas.

La evaluación de las políticas educativas es esencial para identificar indicadores cualitativos que reflejen los avances o retrocesos, según sea el caso, y poder explicar los pocos progresos en cuanto a la comprensión lectora se refiere.

Reconociendo que la política educativa juega un papel decisivo en el desarrollo de los sistemas educativos en todo el mundo, y especialmente en México, dado su impacto significativo en el trabajo de las escuelas, en sus procesos de gestión, y en sus profesores y alumnos. Es por ello que su estudio comprende el análisis de las acciones realizadas a lo largo de la historia, y son continuamente recreadas por las diversas figuras sociales y políticas, con el propósito de cumplir los objetivos que cada gobierno se ha fijado (Flores, 2008).

En este sentido, desde una mirada compleja, la política requiere “la conciencia de las interacciones entre los sectores y los problemas y no puede tratar aisladamente sus problemas y sectores, debe actuar sobre las interacciones mismas y evitar los tratamientos unilaterales y brutales” (Morín, 2006, p. 170). Dentro de este marco, se puede dar apertura al tra-

bajo multidimensional con los principales actores que intervienen en cada uno de los sectores: políticos, económicos, educativos, todos forman parte de una unidad compleja que produce emergencias y da pauta al mejoramiento de cualquier política que observe el todo complejo.

Para ello en un primer momento se presentará el problema de investigación para posteriormente, en un segundo momento mostrar la aproximación teórica con base al pensamiento complejo de Edgar Morín, como la perspectiva epistémica y forma de razonamiento, la cual posibilitará la forma de ver la realidad en su dinamismo y articulación. En un tercer momento, se describirá la metodología para la construcción categorial.

Lo anterior lleva a los resultados de la construcción de categorías fundantes, que permitan el despliegue de las categorías de análisis necesarias para la evaluación de las políticas educativas que atienden el problema de la comprensión lectora.

Problema de investigación

Al iniciar cualquier investigación, surgen muchas dudas, qué se quiere analizar, qué metodología elegir, qué teorías pueden servir para explicar el fenómeno, qué se quiere investigar, en todo este proceso surgen conceptos que ya están predeterminados, que ya están dados, por lo que se piensa que el marco teórico es la enunciación de conceptualizaciones sin una interpretación, “el marco teórico de la investigación se convierte en una argamasa de conceptos, frases e ideas pobremente articuladas, cuya lectura resulta trabajosa” (Gallegos, 2018) mostrando un problema en la no asimilación de cómo observar el objeto de estudio, dando como resultado una disociación entre todos sus elementos.

Es por eso, que el proceso de construcción del marco teórico en una investigación no solo se ve complicado por las complejidades epistemológicas que involucra la elección de un sistema conceptual, sino que además es un aspecto que se aborda con poca profundidad en los cursos y textos de metodología de la investigación (Gallego, 2018) ya que se ve enfocada a una explicación detallada de los métodos, técnicas y diseño de instrumentos de investigación; el proceso de construcción del marco teórico junto con la categorización requerida recibirá mucho menos atención, provo-

cando confusión y a la vez olvido en el momento de la interpretación del dato empírico.

De ahí surgen conceptualizaciones que van más allá de la simple cosificación y fetichización; se pueden llevar a un plano donde se pueden ir analizando, trabajando, convirtiéndose en ejes de análisis que permitan discutir la realidad, generando categorías que nos obliguen a problematizar, haciendo construcciones de nuevos conocimientos y que den la apertura para ver desde dónde se desea analizar el objeto de estudio, desde qué perspectiva teórica del pensamiento se puede ir discutiendo.

Es así, que la teoría es un instrumento más para trabajar el objeto de estudio. No basta con tener la teoría, sino ponerla en práctica, interiorizarla, llevando de lo abstracto a lo concreto y a la realidad.

La categoría forma parte de un eje de análisis, algo ya instalado, pero que nos permite la movilidad en la dirección en la que se desea mover. No es algo cosificado sino posibilitador con elementos particulares y coherentes.

La categoría nos obliga a cuestionar para discutir y encontrar ciertas regularidades; nos permite preguntarle a la realidad desde un enfoque en particular.

La categoría ayudará a intencionar la mirada en cuanto lo esta pidiendo el objeto de estudio, ya que este último no se puede ver de forma aislada, sino de la parte subjetiva en la forma de cómo se está analizando, haciendo un ejercicio intelectual avanzando y regresando de lo concreto a lo abstracto y a un concreto, pero ya pensado.

La categoría toma sentido cuando ya no se queda con el concepto inicial, va avanzando conforme se va redimensionando, reconstruyendo, repensando, lo que implica detenerme en el concepto para empezar a articularlo y movilizarlo, lo que hace convertirse en categoría.

De aquí parte, la construcción de la categoría fundante: la complejidad y las categorías de análisis como parte posibilitadora para estudiar el objeto de estudio.

Aproximación teórica

Se asume la propuesta de Edgar Morín (1990), sobre el pensamiento complejo como una forma para abordar los problemas educativos derivados de la comprensión lectora, desde la mirada de las políticas educativas, como parte posibilitadora que reconoce cada una de las cualidades y propiedades que lo integran de forma entrelazada con acciones, interacciones, retroacciones y azares que conforman toda la unidad global, multidimensional y transdisciplinariedad impidiendo una visión parcelaria y disyuntiva. Lo que hace, que la visión compleja nos dé tres directrices que nos ayudan a clarificar el camino a seguir en el entramado de las políticas educativas, reconociendo que existe

Un sistemismo fecundo que lleva en sí un principio de complejidad; hay un sistemismo vago y plano, fundado sobre la repetición de algunas verdades asépticas primeras (holistas) que nunca llegaran a ser operantes; está, finalmente, el *system analysis*, que es el equivalente sistémico del *engineering* cibernético, pero mucho menos fiable, y que transforma el sistemismo en su contrario, es decir, como el *termino analysis* indica, en operaciones reduccionistas. (Morín, 1990, p. 42)

Dicho lo anterior, podríamos situarnos en la primera directriz, el sistemismo fecundo y posibilitador, que permita pensar y mirar a los objetos en sus relaciones, en el entramado de “una unidad compleja, un todo, que no se reduce a la suma de sus partes constitutivas” (Morín, 1990, p. 42). Ya en las dos directrices restantes, en la parte holista, aunque hace referencia al todo, al entero, a la totalidad, solo da pauta a tener una visión simplificada del todo. Al igual que por la parte del sistemismo cibernético, hace un análisis como elemento reduccionista.

De igual manera, no podemos ver al sistema solo como unidad global sin reconocer que cada uno de los sistemas sociales, biológicos, físicos están constituidos de una diversidad interna dentro de la unidad, lo que permite el desarrollo de las diferencias y la circulación del pensamiento uno-diverso y poder integrarlos en “un circuito activo donde no se pueda concebir más que: la diversidad organiza la unidad que organiza” (Morín, 1984, p. 200), por lo que está inmersa en esta organización; las estrategias, la recursividad, el orden/caos, la incertidumbre y dialogicidad, lo que hace ver a la unidad en una diversidad articulada.

Metodología

La construcción categorial

Para esta investigación se trabaja con la construcción de una red categorial identificando de un inicio dos tipos de categorías, las categorías fundantes y las categorías de análisis o de transformación (Zemelman, 1998), donde se plantea la recuperación de la problemática de una parte de la realidad, como un eje primordial, en un orden de forma escalonada con base articulada pensando no parametral, sino que se dé la construcción de “mecanismos que facilitan objetivarse ante la subjetividad cotidiana; saber desentrañar en que consiste esa subjetividad desde el punto de vista de sus efectos sobre la objetivación del mundo de vida” (Zemelman, 1998, p. 59).

Pasando así, de una teoría fundante, pensando de forma abstracta, a ir hilando de manera cada vez más fina y explícita al objeto de estudio, llegando a la concreción en la cual se pueda interpretar la realidad.

Así se retoman las intenciones metodológicas, primeramente la forma de razonamiento de los cuerpos teóricos en cuanto a la complejidad, la articulación como base a la construcción categorial, donde cada una de las categorías son miradas de forma dialéctica, que se ven en el entramado unas con otras, y a la vez complementarias y antagónicas. Además, problematizar las coordenadas habituales en las cuales se ha definido el problema, lo cual implica ser crítico con las formas de evaluación existentes al momento y el despliegue temporal del fenómeno, ubicado en los últimos cuatro sexenios hasta el 2018.

En un primer momento, la forma de razonamiento elegida es la complejidad, lo que hace mirar desde el teórico Edgar Morín (1990) las políticas educativas desde el entramado como un todo de manera dialéctica, que da pauta a la movilidad y de pensar categorial como

La posibilidad lógico-epistémica de la conciencia histórica, ya que consiste en el reconocimiento de la potencialidad que alude a la necesidad, tanto de lo que se vincula con el instalarse en el mundo, como la necesidad de apropiarse de él. (Zemelman, 1998, p. 71)

Bajo este pronunciamiento, el pensar categorial no delimita el pensamiento, sino que da la potencialidad de poder construir la realidad desde el entretejido, tomando como ejes posibilitadores, como contenedor de contenidos y como base de apertura.

La segunda intención metodológica para la construcción categorial es el identificar “una articulación de base para poder dar cuenta de las mediaciones que influyen en la construcción de una serie de proposiciones teóricas” (Zemelman, 1998, p. 93). Para el caso que nos ocupa, como la construcción categorial todavía está en marcha, no se ha definido esta articulación base, convirtiendo a la articulación misma como base para las categorías construidas hasta el momento, las cuales llevan en sí una estructura dialéctica.

Lo que implica, que cada categoría no está pensada de forma unilateral, sino en de forma de diada que da cuenta de dos formas principales de movimiento, la primera que está en constante articulación y la segunda no solo se mueve, sino que se complementan, ya que no puede existir una sin la otra.

La tercera intención es “problematizar las coordenadas habituales en que la realidad es conceptualizada” (Zemelman, 1998, p. 93) mirar críticamente como se han evaluado las políticas educativas, habitualmente siempre se han mirado de forma lineal y progresiva, al plantearse la problematización, va transformando y cambiando el enfoque, el panorama, rompiendo los parámetros y construyendo conocimiento.

La cuarta intención es el momento del despliegue temporal del fenómeno donde ya están predefinidos donde se van a objetivar, comprendiendo la articulación de los últimos cuatro periodos sexenales, lo que dará cuenta estos cortes espacio-temporales sobre los avances o retrocesos en materia de comprensión lectora, lo que dará significado sobre la incidencia continua de esta problemática.

De manera preliminar, se están ensayando las categorías fundantes las cuales se traducirán en categorías de análisis, que a continuación se enuncian como los resultados de la construcción categorial.

Resultados

Esta forma dialéctica se presenta en diadas como se había planteado anteriormente.

Ceguera reduccionista/apertura

Para esta categoría, nuestro teórico Edgar Morín (1990) identifica como ceguera; una nueva ignorancia propiciada por el desarrollo mismo de la ciencia, marcado a lo largo del devenir histórico por la aplicación mecanizada de principios de disyunción, reducción y abstracción, que, si bien en su momento propiciaron enormes progresos en el ámbito científico, a su vez se fueron aislando radicalmente a las disciplinas, evitando las posibilidades de encuentro y diálogo. Por lo que:

Hay una nueva ignorancia ligada al desarrollo mismo de la ciencia;
Hay una nueva ceguera ligada al uso degradado de la razón;
Las amenazas más graves que enfrenta la humanidad están ligadas al proceso ciego incontrolado del conocimiento (... manipulaciones de todo orden...). (Morín, 1990, p. 27)

De los planteamientos mencionados, la nueva ignorancia ligada a la información que se presenta o se transmite, sin cuestionar, sin tomar autonomía del conocer más allá de su razón de ser, limitado a permanecer en una racionalidad instrumental, cegando el pensamiento sin reflexión, ocasionando un retroceso y solo siguiendo la linealidad en lo que se está acostumbrando a mirar, lo que “vale a decir la acción por la acción no es de ningún modo superior al pensar por el pensar, sino que este más bien la supera” (Horkheimer, 1973, p. 7) lo que hace que las acciones y estrategias bien pensadas de, la apertura al diálogo, la negociación y vinculación sin ningún orden de manipulaciones.

Es así, como la ceguera reduccionista, tiene consecuencias mutilantes, en el que cada uno de los elementos dentro de sus ambientes quedan aislados, sin actividad e interacción, provocando la degradación de sus propiedades y del mismo conocimiento. Lo que ha provocado que se continúe en el proceso de ceguera, pues “el pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple” (Morín, 1990, p. 30),

evitando reconocer la diversidad posibilitadora de un pensamiento con la apertura necesaria para comprender las interrelaciones que influyen en cada uno de los sistemas organizacionales, los cuales influyen en las decisiones, acciones y retroacciones de la vida social, económica y política.

Lo que provoca que cada categoría este articulada en diadas, antes mencionado e interrelacionando con las demás categorías.

Bucle recursivo-linealidad progresiva

Esta categoría da cuenta del movimiento de lo real a partir de identificar dos principales formas en que este puede darse; ya sea como bucle recursivo o como linealidad progresiva. En el primer caso la unión rotativa de la realidad tiene un comportamiento en forma de circuitos y ciclos, por lo que el sistema se ve enriquecido por la retroalimentación continua y en su organización genésico, genérico y generador (Morín, 1984) que transforma todos los aspectos desordenados o contrarios en una organización activa, generando así una asociación entre los elementos, haciendo circulares los procesos, dando la oportunidad a la apertura.

Por consiguiente, todo sistema social y político, con entradas y salidas que tomen en cuenta el carácter organizacional de la apertura, da pauta a una organización activa que pueda ser transformadora y productiva, en la que sus elementos permiten el intercambio solidario para el buen funcionamiento y no quedando como un sistema poco activo en la que exista una ausencia en el intercambio con el exterior (Morín, 1984).

Es así que, dentro de la tríada bucle interrelación, organización, sistema, permite una aproximación a la realidad en la que se desenvuelven los individuos, las sociedades y los seres vivos, llevando un dinamismo, dejando ver que las vinculaciones no son de manera lineal y sus relaciones no son de ida y vuelta, por lo que “nuestra realidad está conformada por sistemas que se interrelacionan entre sí y que forman parte de un todo mayor que es un universo en constante movimiento” (Van Dijk, 2008, p. 64).

Orden-caos

Al hablar de orden y desorden, hablaríamos de organización y de estructura, vista esta última como un concepto limitado, que nos da idea del orden, de reglas, de constreñimientos. “La visión estructuralista depende de la simplificación, tiende a reducir la fenomenicidad del sistema a la estructura que la genera; desconoce el papel retroactivo de las emergencias y del todo en la organización misma” (Morín, 1984, p. 205).

Por el contrario, dentro de la organización, es vista como activa, donde controla la energía y produce entropía y neguentropía, vistos estas conceptualizaciones no como antagonicos sino anudados el uno al otro, pero se trata de ver a la organización: “como reorganización permanente de un sistema que tiende a desorganizarse, como reorganización permanente de sí” (Morín, 1984, p. 205), que va más allá de la organización, sino auto-reorganización, como en los seres vivos, una organización genética, referida a una programación genotipo y, por otra parte, su fenomenicidad, situando a la organización desde la auto-geno-feno-reorganizadora (Morín, 1984). Pero, ¿qué es el caos? Mencionando que:

Es una idea genésica. En ella no se ve más que destrucción o desorganización...la idea de caos es en un principio una idea energética; en sus flancos lleva ebullición, resplandor, turbulencia...caos es exactamente aquello que es inseparable en el fenómeno de doble faz por el que el Universo a la vez se desintegra y se organiza, se dispersa y se polinuclea. (Morín, 2018, p. 77)

Lo que lleva consigo una desintegración organizadora, entre explosiones y ordenamientos capaces de construir entre turbulencias aleatorias un orden por el que está en constante movimiento y degradación, lo que hace que se transforme continuamente acorde al espacio-tiempo en el que se desenvuelve sin perder la articulación y la recursividad, siempre presente y siendo complementarias ambas dadas para su existencia.

Conclusiones

La teoría fundada desde el pensamiento complejo de Edgar Morín (1990) da la posibilidad de ver la realidad en el entramado desde la multidimensionalidad, aproximando a un razonamiento articulado con interacciones y

retroacciones, que servirán para la deconstrucción del pensamiento lineal y mutilante sobre lo ya establecido y cosificado.

La teoría fundada desde el pensamiento complejo de Edgar Morín (1990) da la posibilidad de ver la realidad en el entramado desde la multidimensionalidad, aproximando a un razonamiento articulado con interacciones y retroacciones, que servirán para la deconstrucción del pensamiento lineal y mutilante sobre lo ya establecido y cosificado. Lo que dará paso a ir afinando cada vez más las categorías fundantes y permitir el entretejido cada vez más fino de las categorías de análisis y sus elementos para poder interpretar la realidad.

La importancia de trabajar con la categoría es reconocer que es una forma de pensamiento que implica un posicionamiento vinculado a la realidad, a la forma en cómo se aborda cada uno de los elementos de mi objeto de estudio, que va generando la profundidad en que se desea la discusión teórica existiendo una forma de pensamiento, construyendo a la propia realidad no como algo ya dado sino como algo dándose. Por lo que se concluye que la realización de una investigación es definir categorías de análisis. Esto es crucial, ya que establecer las relaciones entre las categorías es esencial para delimitar el problema de investigación. Por lo tanto, es importante llevar a cabo este proceso de forma clara y detallada. El uso de diagramas sagitales es útil para clasificar el problema de investigación y visualizar las relaciones entre las categorías de manera más clara.

Referencias

- Flores, P. (2008). *Análisis de la política pública en educación: línea de investigación el analfabetismo funcional en México* (1ª ed.). Universidad Iberoamericana, A.C.
- Gallegos, J. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 830-854. <https://doi.org/10.1590/198053145177>
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental* (2ª ed.). Sur.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. (1 ed.) Barcelona. Anthropos
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. (1ed.) Gedisa.
- Morín, E. A. (2006). *Tierra Patria*. (1 ed.). Nueva Visión.

- Morín, E. (2018). *El Método. La naturaleza de la naturaleza* (12ª ed.). Teorema.
- Van Dijk, S. (2008). El desafío que plantea Edgar Morín a la educación. *Revista Regional de Investigación Educativa*, 3(5), 57-69.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia* (1ª ed.). Anthropos.

Capítulo 9

Políticas sobre educación e inclusión financiera: ¿cuál ha sido más importante en México?

*Karla Ivonne Martínez Solís
Mónica Guadalupe Chávez Elorza
Georgina Indira Quiñones Flores*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240752>



Introducción

La educación e inclusión financiera son dos conceptos estrechamente relacionados que han tomado gran relevancia desde que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) estableció su importancia como uno de los componentes fundamentales para el empoderamiento de las y los individuos y la estabilidad general del sistema financiero (OCDE, 2016). A partir de estas declaraciones, diferentes países se han preocupado por fomentar estas temáticas en la población. En el caso de México, las políticas públicas se han enfocado más en la inclusión, dado que a la educación financiera se le considera solo como un elemento más de la misma, cuando en realidad es fundamental para que las consumidoras y los consumidores puedan realizar un uso más consciente y eficiente de los productos y servicios financieros.

Lo anterior se refleja en que “62 de cada 100 mexicanos y mexicanas carecen de educación financiera”, de acuerdo con la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF, 2010, citado por Amezcua, Arroyo y Espinosa, 2014, p. 23); y solo 58 % reporta que su ingreso mensual es suficiente para solventar sus gastos durante algún mes del año, según datos de la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV, 2018). Estas cifras dejan ver que existen prácticas inadecuadas de consumo, ahorro, planeación financiera y endeudamiento por parte de la población.

El objetivo de este documento es describir las políticas, programas, estrategias y acciones que se han realizado en México para fomentar la educación e inclusión financiera, así como determinar a cuál se le ha dado más importancia en el país.

Aproximación teórica

En primer lugar, se aborda el concepto de finanzas personales, debido a que es la base para comprender los términos de educación e inclusión financiera. Las finanzas personales se refieren a “el estudio de la forma en que las personas y los hogares manejan los ingresos necesarios para soportar sus necesidades actuales y el bienestar en el futuro de todos los miembros del hogar” (Alfest, 2017, citado por Villada, López y Muñoz, 2018, p. 43). En cuanto a la definición educación financiera, en México se conceptualiza como el “proceso por medio del cual se adquieren los conocimientos y se desarrollan las habilidades necesarias para poder tomar mejores decisiones financieras y, con ello, incrementar el nivel de bienestar personal y familiar”, (CONDUSEF, 2009, p. 26).

Por otra parte, los contenidos que deben abordarse para obtener una buena educación financiera son diversos, y su importancia suele variar dependiendo de la perspectiva del autor o autora y de la organización que los determina. En el contexto europeo, el Comité Económico y Social Europeo (CESE, 2016) propone como elementos clave el ahorro, la inversión, los medios de pago, así como los servicios parafinancieros y bancarios. Por su parte, en México, algunos de estos contenidos son retomados por la Asociación Mexicana de Afores y el Museo Interactivo de Economía (AMAFORE y MIDE, 2017), quienes agregan elementos como el consumo, la toma de decisiones, las metas financieras y el presupuesto financiero. Así, tomando en cuenta estos contenidos, se consideran como temas centrales de la educación financiera el consumo, el presupuesto, el ahorro y el crédito, los cuales se definen a continuación.

El consumo se refiere al conjunto de procesos socioculturales y económicos en los que las personas adquieren y utilizan bienes y servicios (García, 1995). Referente al presupuesto, este es un registro detallado de los ingresos, gastos y ahorro que se tienen en un periodo, el cual facilita la planeación financiera y ayuda a tener un mejor control sobre los recursos financieros para el logro de objetivos y conocer la capacidad de pago para evitar el sobreendeudamiento (AMAFORE et al., 2017). Por otra parte, el ahorro se define como la separación de una parte del ingreso para ser utilizada en el futuro y que se consigue al destinar menos recursos económicos

al consumo (CONDUSEF, 2009). Finalmente, el crédito se entiende como la cesión de recursos que otorga una persona física o moral a otra, durante un periodo de tiempo determinado y cambio del pago de un interés (Domínguez, 2013).

En México, la inclusión financiera se refiere a “el acceso y uso de servicios financieros formales bajo una regulación apropiada que garantice esquemas de protección a las y los consumidores y promueva la educación financiera para mejorar la capacidad financiera de todos los segmentos de la población” (CNBV, 2020, p. s/p). Además, la CNBV (2020) destaca el carácter multidimensional de la definición y conceptualiza cuatro componentes fundamentales que se observan en la tabla 1.

Tabla 1.
Componentes fundamentales de la inclusión financiera

Componente	Definición
Acceso.	Penetración del sistema financiero en términos de infraestructura disponible para ofrecer productos y servicios.
Uso.	Adquisición por parte de la población de productos y servicios financieros, así como la frecuencia con la que son utilizados.
Protección al consumidor.	Marco legal que garantice la transparencia, trato justo y mecanismos para la atención de quejas y asesoría, así como, favorecer la inclusión de la población y el resguardo de datos personales de las y los usuarios.
Educación financiera.	Conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes para efectuar un manejo correcto y planeación de las finanzas personales, así como evaluar la oferta de productos y servicios, toma de decisiones racional en la elección de productos y la comprensión de los derechos y obligaciones asociados a la mencionada contratación.

Fuente: elaboración propia a partir de CNBV, 2020, p. sp.

Desarrollo

Acciones para fomentar la educación financiera en México

De acuerdo con Quezada (2013), una de las primeras acciones para la promoción de la educación financiera fue la creación de la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF) en el año de 1999; con el objetivo de promover, proteger y defender a las personas que adquieren algún producto o servicio; así como, establecer mecanismos de educación y transparencia para fomentar las elecciones basadas en la información sobre los riesgos, costos y beneficios ofrecidos por las instituciones del Sistema Financiero Mexicano.

La Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión (INCyTU, 2018) menciona que la educación financiera comenzó a ser fomentada en el país por instituciones financieras privadas, entre las cuales se encuentran el Banco Nacional de México (Banamex) que en 2005 inició el programa Saber Cuenta; y BBVA Bancomer con el Programa de Educación Financiera de 2008. En ambos casos, se realizaban cursos y talleres sobre temas como el ahorro, emprendimiento, fondos de inversión, crédito y retiro.

Asimismo, la CONDUSEF (2021) menciona que desde 2008 se organiza la Semana Nacional de Educación Financiera, con el fin de generar mayor conciencia acerca de estos temas. Entre las publicaciones que ha realizado destacan: Guías de Educación Financiera para Primaria y Secundaria, Guía Familiar de Educación Financiera, la revista Proteja su dinero y el Boletín Consejos para tu bolsillo. Otras de sus acciones han sido el programa Educación Financiera en tu Empresa, a través del cual buscó la percepción del sueldo a través de cuentas de nómina sin costo.

Sin embargo, de acuerdo con la INCyTU (2018), la estrategia más importante para fomentar la educación financiera en el país fue la presentación de la Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF) en 2017 por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), con el propósito de ayudar a la ciudadanía a tener un manejo óptimo de sus finanzas personales. De acuerdo con el Comité de Educación Financiera

(CEF, 2017), la ENEF cuenta con seis líneas de acción para maximizar el impacto de la estrategia las cuales se complementan y refuerzan entre ellas para incluir a toda la población y lograr un ecosistema integral en el que la educación financiera impulse el bienestar de la sociedad en su conjunto, dichas líneas de acción son:

1. Fomentar el desarrollo de las competencias financieras desde la niñez temprana a través de la educación obligatoria.
2. Desarrollar programas de educación financiera que atiendan las necesidades de los diferentes segmentos poblacionales y empresariales en coordinación con la iniciativa privada.
3. Acompañar la protección a la y el consumidor con acciones de educación financiera que fomenten una cultura de consumo financiero responsable.
4. Introducir nuevos canales de acercamiento y difusión de la educación financiera para que la población haga un uso eficiente de productos, servicios y canales financieros.
5. Explotar el uso de innovaciones tecnológicas en el sector financiero para identificar sinergias que promuevan la educación financiera en la población.
6. Generar información estadística para evaluar la ENEF y, en su caso, realizar modificaciones para su mejora.

Por otra parte, el CEF (2011) señala cuatro elementos fundamentales para que la ENEF sea efectiva: a) desarrollo de un diagnóstico sobre el estado de la educación financiera y sus barreras; b) establecimiento de arreglos institucionales para la creación e implementación de estrategias; c) definición de metas e indicadores para la evaluación de la estrategia; y d) un marco de acciones para garantizar que la provisión de educación financiera en la población se realice de forma efectiva e innovadora.

Referente al primer elemento, el CEF (2011) destaca que México cuenta con datos oficiales para evaluar las principales capacidades financieras de la población, que permiten realizar comparaciones a nivel nacional e internacional, entre las cuales se encuentran: la Encuesta Nacional sobre Inclusión Financiera (ENIF) que incluye un apartado para la medición de capacidades y hábitos financieros; la encuesta ad hoc del Banco de México para el repor-

te de Educación Financiera de los Adultos de los países del G20 compilado por el INFE y la OCDE; y el Reporte Anual de Inclusión Financiera realizado por la CNBV, donde incluye un capítulo sobre avances en educación e iniciativas para su promoción del sector público y privado.

Sin embargo, cabe resaltar que las mediciones sobre educación financiera en el país solo forman parte de encuestas y reportes enfocados en observar la inclusión financiera de la población. En el caso de la ENIF (2018), se enfoca en los conceptos de interés, inflación, riesgo y diversificación; y de manera muy superficial en los hábitos de ahorro, retiro y consumo de productos financieros, dejando de lado las prácticas de planificación financiera, consumo y endeudamiento.

Por otra parte, el Panorama Anual de Inclusión Financiera (2021) no incluye explícitamente un apartado de mediciones de educación financiera dentro de sus objetivos principales ni en otros indicadores seleccionados. Asimismo, el CEF (2011) reconoce que no existen herramientas que midan las competencias de la niñez y juventud mexicana con representatividad nacional y, que, a pesar de que existen pruebas estandarizadas a nivel internacional como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), México no ha participado en ninguna de sus ediciones.

En cuanto al establecimiento de arreglos institucionales para realizar la creación e implementación de la estrategia, el CEF (2011) señala que México es uno de los países donde existen múltiples instituciones públicas del sistema financiero que se dedican a fomentar la inclusión y educación financiera en la población. En esto se destaca al CEF como la instancia de coordinación responsable de la ENEF, y que se encuentra conformado por servidores públicos de alto nivel y que tiene un mandato claro designado a nivel de Ley. Dicho comité trabaja en coordinación con el Consejo Nacional de Inclusión Financiera (CONAIF) para detectar acciones de trabajo común y evitar la duplicidad de esfuerzo. Asimismo, integra un marco de coordinación con el sector privado, donde se establecen lineamientos para evitar conflictos de interés.

Referente a la definición de metas y de indicadores para la evaluación de la estrategia nacional, el CEF (2011) menciona que, en seguimiento de lo recomendado por la OCDE, la ENEF incluye un marco de medición y evaluación con herramientas cuantitativas y cualitativas de educación fi-

nanciera, genera evidencia sobre el impacto de sus programas y contempla el seguimiento de más de veinte indicadores para cada línea de acción. Además, reconoce la importancia de generar datos de manera periódica para mejorar y homologar sus indicadores y generar nuevas mediciones que se asemejen a las mejores prácticas internacionales.

Finalmente, relativo al marco de acciones para garantizar que la provisión de educación financiera se realice de forma efectiva e innovadora en la población, el CEF (2011) menciona que la ENEF se ha enfocado en introducir canales de acercamiento y contempla acciones para incorporar la enseñanza de la educación financiera en la escuela, así como en los centros de trabajo en alianza con el sector privado. Sin embargo, a pesar de que la incorporación de la educación financiera dentro del currículo escolar obligatorio es una práctica que ha sido adoptada en más de 27 países, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), en México no forma parte del mapa curricular obligatorio, y solo se contempla en el componente de Autonomía Curricular dentro del ámbito de Nuevos Contenidos Relevantes donde se maneja como un taller opcional. Se considera como un tema de gran interés, pero que puede aprenderse fuera de la escuela, y, por lo tanto, su incorporación dependerá de la ruta de mejora escolar de cada institución educativa y de su contexto.

Acciones para fomentar la inclusión financiera en México

En México, con la finalidad de tener un sistema financiero estable y más incluyente la CNBV (2020) ha realizado las siguientes acciones: medir y generar estadísticas para identificar avances y retrocesos; desarrollar estudios y análisis para informar a la población; analizar la regulación para identificar áreas de oportunidad para mejorar el uso y acceso a servicios financieros; participar en foros para discutir e intercambiar experiencias y fungir como secretario ejecutivo del CONAIF.

La CNBV (2018) señala que en cuanto a la generación de datos y mediciones de inclusión y educación financiera, realiza junto con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF), la cual ofrece información trascendental sobre el acceso y uso de los servicios financieros por parte de las consumidoras y los consumidores, para lo cual hacen uso de diferentes fuentes de infor-

mación. La encuesta se aplica en hogares y sus resultados son representativos de toda la población adulta a nivel nacional y regional, por tamaño de localidad y sexo. La ENIF se ocupa en recabar información estadística centrada en los aspectos que se señalan en la tabla 2.

Tabla 2.

Aspectos evaluados por la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera

Aspectos	Descripción
Evolución de la inclusión financiera en México.	Adquisición de productos y servicios financieros.
Brechas de género.	Inclusión financiera de las mujeres.
Inclusión financiera por regiones.	Comparación de inclusión financiera por regiones clasificándolas por producto o servicio financiero.
Cuentas y crédito en México.	Relación entre los principales productos y servicios financieros con las características sociodemográficas de quienes los poseen.
Medios de pago.	Establece cuáles son los métodos de pago utilizados en las transacciones cotidianas.
Banca Móvil.	Establece la cantidad personas que utilizan el servicio.
Áreas de oportunidad.	Propone estrategias para incluir a una mayor cantidad de personas.
Infraestructura financiera.	Uso de sucursales, cajeros y corresponsales.
Protección al consumidor.	Detecta la percepción de la población acerca de los principales fraudes financieros, conocimiento de instancias para levantar denuncias y quejas, así como los beneficios de resguardar el dinero en instituciones financieras formales.
Conocimientos, comportamientos y actitudes.	Panorama sobre la situación de la educación y cultura financiera en el país.

Fuente: elaboración propia a partir de CNBV & INEGI (2018), pp. 4-7.

Además, la CNBV (2021) menciona que, en la misma línea de medición y generación de datos, cada año se publica el Panorama Anual de Inclusión Financiera, el cual concentra los avances en inclusión financiera al cierre del año; específicamente, en materia de infraestructura, captación y uso de los servicios financieros, protección a la consumidora y el consumidor y un capítulo con perspectiva de género. Además, señala que el Panorama Anual de Educación Financiera se concentra en los indicadores de objetivos de la Política Nacional de Inclusión Financiera (PNIF) que se enlistan y describen en la tabla 3.

Tabla 3.*Indicadores anuales de objetivos de la Política Nacional de Inclusión Financiera*

Objetivo	Indicador	Descripción
Objetivo 1	Acceso y uso de servicios financieros.	Número de cuentas de la banca, entidades de ahorro y crédito popular por cada 10 mil personas.
Objetivo 2	Ecosistema de pagos.	Número de transacciones y transferencias electrónicas per cápita anual.
Objetivo 3	Infraestructura para servicios financieros.	Porcentaje de la población que habita en localidades en un radio de 4 km alrededor de al menos de un punto de acceso. Porcentaje de municipios con al menos un punto de acceso.
Objetivo 4	Protección financiera.	Número de visitas anuales a los compradores provistos por las autoridades financieras por cada 10 000 personas.
Objetivo 5	Personas en situación de vulnerabilidad.	Brecha de género de distribución en el número de cuentas de la banca, entidades de ahorro y crédito popular e instituciones de fondos de pago electrónicos.

Fuente: elaboración propia a partir de CNBV, 2021, p. 5.

En adición a los indicadores ya mencionados, la CNBV (2021) incluye como otros seleccionados los siguientes: para el acceso y uso de servicios financieros contempla el número de contratos de crédito, número de cuentas de trabajadoras y trabajadores administradas por el afores por cada 10 000 personas adultas y prima per cápita de seguros en pesos mexicanos; en cuanto al ecosistema de pagos contempla el número de transacciones realizadas por terminales en comercios por cada 10 000 personas adultas en el último mes del año e ingresos por remesas enviadas a México en millones de dólares; finalmente para la protección financiera considera el número de consultas, controversias, dictámenes, arbitrajes y solicitudes de defensoría que brinda la CONDUSEF por cada 10 000 personas.

De acuerdo con la CNBV (2018), una de las instituciones más importantes en materia de inclusión financiera es la Comisión Nacional de Inclusión Financiera (CONAIF), cuya secretaría ejecutiva está a cargo de la CNBV. El objeto de la CONAIF es planear, formular, instrumentar y evaluar la Política Nacional de Inclusión Financiera (PNIF) en coordinación con el CEF; que tiene como objetivo general “fortalecer la salud

financiera de la población mexicana, a través del incremento en el acceso y uso eficiente del sistema financiero, del desarrollo de las competencias económico-financieras, y del empoderamiento del usuario” (CNVB, 2018, p. s/p). Asimismo, la CNBV (2018) señala como aspectos destacados de la PNIF los enlistados en la tabla 4.

Tabla 3.

Indicadores anuales de objetivos de la Política Nacional de Inclusión Financiera

Aspecto	Descripción
Bienestar de la población.	Establece que el aumento de la educación e inclusión financiera, mejora la salud financiera, por ende contribuye al bienestar de la población.
Meta.	Permitirá que el 77 % de la población tenga al menos un producto financiero en el 2024.
Vinculación con otras políticas de gobierno.	Busca generar sinergias con políticas públicas destacadas, como el despliegue de programas sociales y el incremento de infraestructura financiera a través del banco del bienestar y el aumento en la conectividad a través de las autoridades de telecomunicaciones.
Articulación de esfuerzos.	Integra en un solo documento las estrategias para aumentar la educación y cultura financiera y los esfuerzos de la CONAIF y CEF.
Gobierno abierto	Se convocó a un grupo amplio y diverso de gremios, cuerpos académicos, civiles y organismos internacionales de desarrollo para su elaboración.
Participación del sector público, privado y social.	Establece que el CONAIF y el CEF coordinarán acciones con gremios, cuerpos académicos, dependencias y agencias internacionales de desarrollo, a través de mesas de diálogo público-privadas.
Evaluación y Seguimiento.	Incluye un indicador para cada una de las más de 20 estrategias, asimismo incluye metas para los indicadores que medirán el avance de los seis objetivos.
Transparencia y rendición de cuentas.	Establece que el CONAIF y CEF publicarán informes anuales del avance de la política. Además cada línea de acción tiene una institución responsable.
Reducción del efectivo.	Aumentar el número de establecimientos donde se puedan realizar pagos digitales. Asimismo, habrá una mayor y mejor oferta pagos digitales.
Alineación.	Se ajusta a los objetivos de los planes, programas y objetivos de desarrollo, financiamiento del desarrollo y desarrollo sostenible.

Fuente: elaboración propia a partir de CNBV (2018), pp. 16-24

Conclusiones

En México las políticas, programas, estrategias y acciones favorecen en mayor medida la promoción de la inclusión financiera, lo cual se observa en objetivos y metas más claros, la cantidad de instituciones públicas involucradas en el diseño de sus planes, la generación continua de datos estadísticos al respecto y la publicación de los mismos. Aun cuando la educación financiera se contempla como una dimensión de la inclusión financiera, los estudios y programas se enfocan más en el uso, acceso y protección al consumidor, puesto que se le da poco espacio en la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera y no es contemplada en el Panorama Anual de Inclusión Financiera. Sin mencionar que, de manera sistemática, en el lenguaje que se utiliza en los documentos oficiales se señala que se trata de personas usuarias y/o consumidoras, pero no de ciudadanas ni ciudadanos. Esto sin duda, también hace alusión a que las políticas en México se han planteado con la intención de beneficiar a las entidades bancarias y no en promover el bienestar de la población.

Por lo anterior, es pertinente señalar, que debido a que la educación financiera permite un mejor estado de bienestar personal y familiar, deberían de existir más acciones gubernamentales enfocadas en su medición y promoción de manera exclusiva, considerando indicadores relacionados con el consumo, ahorro, planeación financiera y endeudamiento, dado que las líneas de acción se enfocan mayoritariamente en aspectos relacionados con la adquisición y uso de servicios y productos financieros.

Finalmente, se señalan los pocos avances que existen para hacer de la educación financiera una materia dentro del mapa curricular obligatorio y la falta de información cualitativa y cuantitativa sobre la manera en que es enseñada tanto por instituciones públicas como privadas, que sería útil para la implementación de la educación financiera como una materia dentro del currículo escolar a nivel general y obligatorio que permita un mejor uso de los bienes financieros de los que se busca incluir a toda la población.

Referencias

- Amezcuca, E., Arroyo, M., & Espinosa, F. (2014). Contexto de la educación financiera en México. *Ciencia Administrativa*, 1, 21-30. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2014/09/03CA201401.pdf>
- Asociación Mexicana de Afores (AMAFORE) & Museo Interactivo de Economía (MIDE). (2017). *Águila y Sol*. Esto no es un volado. https://www.mide.org.mx/wp-content/uploads/2020/01/Libro-A%CC%81guila-y-Sol_compressed.pdf
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores. (2021, octubre). *Panorama Anual de Inclusión Financiera 2021*. https://www.cnbv.gob.mx/Inclusi%C3%B3n/Anexos%20Inclusin%20Financiera/Panorama_IF_2021.pdf
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores. (2020, 27 de agosto). *Inclusión Financiera*. <https://www.gob.mx/cnbv/acciones-y-programas/inclusion-financiera-25319>
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores. (2018, 4 de diciembre). *Política Nacional de Inclusión Financiera*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/643214/PNIF__2020.pdf
- Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF). (2021). *En favor de una mayor cultura financiera*. <https://www.condusef.gob.mx/?p=contenido&idc=1042&idcat=1>
- Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de los Servicios Financieros (CONDUSEF). (2009, agosto). *ABC de Educación Financiera*. https://www.academia.edu/8117594/ABC_Educacion_Financiera
- Comité Económico y Social Europeo. (2016). Estrategia y buenas prácticas de educación financiera en la Unión Europea. *Educación financiera para todos* (2ª ed.). <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/qe-01-17-075-es-n.pdf>
- Comité de Educación Financiera. (2011, mayo, 30). Estrategia Nacional de Educación Financiera. Recuperado el 9 de mayo del 2022, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/254432/Estrategia_Nacional_de_Educaci_n_Financiera.pdf

- Comité de Educación Financiera. (2017, 7 de septiembre). *Estrategia Nacional de Educación Financiera* (ENEF). <https://www.gob.mx/forodeinclusionfinanciera/articulos/estrategia-nacional-de-educacion-financiera-enef?idiom=es>
- Domínguez, J. (2013). *Educación financiera para jóvenes: una visión introductoria (Documento de trabajo)*. Universidad de Alcalá, Instituto Universitario de Análisis Económico y Social. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/18421/educaci%0c3%b3n_dominguez_IAES-DT_2013_N05.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, N. (1995). El consumo sirve para pensar. En N. García (Ed.), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización* (pp. 41-49). Editorial Grijalbo.
- Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión (INCYTU). (2018). https://foroconsultivo.org.mx/INCYTU/documentos/Completa/INCYTU_18-018.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/improving-financial-literacy_9789264012578-en#page1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *OCDE/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf>
- Quezada, J. (2013). Fortalecimiento a la CONDUSEF. *Mirada Legislativa*, 14, 1-13. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/2072>
- Secretaría de Educación Pública. (2019, 8 de noviembre). *Acuerdo número 20/11/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. <https://sidof.segob.gob.mx/notas/images/5578281>
- Villada, F., López, J., & Muñoz, N. (2018). Análisis de la relación entre rentabilidad y riesgo en la planeación de las finanzas personales. *Formación Universitaria*, 11(6), 41-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600041>

Capítulo 10

La educación básica y su relación con las artes: una veta que se debe explorar

Jaime Alejandro García Sandoval

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240769>



Introducción

El interés del presente trabajo es analizar la incidencia del desarrollo del arte en el alumnado en etapa formativa en educación básica, vista desde la dimensión social de la educación, con la finalidad de encontrar alternativas que colaboren en la disminución de los obstáculos de aprendizaje en su trayectoria académica.

En ese sentido, es importante señalar los beneficios que obtiene el ser humano cuando experimenta el trabajo con las artes, porque estas aportan de manera trascendente al desarrollo de la persona. Lara, Montoya y Toro (2017) aseguran que el arte en definitiva es una herramienta muy importante que favorece al desarrollo y fortalecimiento de la autoestima, ya que esta contribuye a que la persona logre expresarse de una mejor manera en su dinámica natural al momento de comunicarse con las y los demás, contribuyendo al reconocimiento del espacio en el que habita pero sobre todo al propio cuerpo, puesto que se convierte en un medio eficaz donde es posible expresar sentimientos, emociones, vivencias y sobre todo, sensaciones.

El arte y su incidencia en el desarrollo social humano

Una vez que el trabajo con el arte logra que la persona mejore en su autoconcepto, esta podrá interactuar con mayor determinación y firmeza dentro de la sociedad, afrontando su realidad y las dificultades que esta trae consigo desde otros escenarios que la lleven a experimentar breves o prolongadas situaciones de éxito en su vida cotidiana. Esto es posible alcanzarlo gracias a la armonía que genera en el ser humano la experiencia con el arte, así lo asegura Torres (2016) cuando afirma que, gracias al desarrollo de su capacidad creadora, la persona a través del arte logra alcanzar una armonía entre el orden social en el que vive y su mundo interno.

Díaz y Vera señalan los beneficios que tiene la educación artística, y los analizan desde el escenario terapéutico, el cual, está en estrecha relación con el sano desarrollo que genera el arte en los y las niñas, por lo que, es un referente importante que requiere una profundización en su análisis que permita diseñar propuestas que mejoren el desarrollo integral de las y los alumnos en esa etapa de su vida. En este sentido, el arte desde el escenario educativo:

- Fortalece el pensamiento, permite la investigación de soluciones creativas a los problemas cotidianos.
- Beneficia el desarrollo de habilidades artísticas y cualidades como la sensibilidad o la tolerancia.
- Ayuda potencialmente al desarrollo de valores ciudadanos, el aporte a la igualdad de género y la evaluación de la diversidad.
- Logra originar un mayor conocimiento de la propia identidad cultural y del diálogo entre culturas (Díaz y Vera, 2018, p. 23).

El contacto con la creación artística debe verse como un recurso pedagógico importante, que coadyuve en el desarrollo tanto cognitivo como intelectual de las y los niños, por ello, es necesario que se comprenda que el arte no está reservado solamente para determinados grupos sociales, sino que, debe valorarse su importancia en esta etapa formativa de las y los alumnos.

La designación de herramienta educativa, también es compartida por Lowenfeld y Lambert (1984) para quienes, las artes ayudan a la persona a desarrollar la capacidad creativa, e incluso: fomenta la cooperación, disminuye el egoísmo y cultiva la sensibilidad. Sin duda, son características y cualidades que abonan al desarrollo humano, pero, sobre todo, fortalecen lo individual, ya que permite el desarrollo del equilibrio en la vida de la persona, quien toda su vida estará en constante interacción dentro de una sociedad.

Marinovic (1994) advierte que el arte favorece en gran medida al esquema corporal, ayuda en el desarrollo de la psicomotricidad y a la organización del espacio temporal. Afirma que el arte incide en el desarrollo físico del ser humano porque provoca, cambios corporales que le ayudan a mejorar su autoconcepto. Por otra parte, a partir de la mejora de las habilidades físicas hay un fortalecimiento personal, por lo que, quien las practica puede encontrar la oportunidad de dedicarse al desarrollo de sus

capacidades corporales, e incluso descubrir su vocación en determinada actividad artística en la que su cuerpo sea ese vehículo de expresión y comunicación, y al tiempo experimente plenitud en el ejercicio desarrollado.

Existe una relación de gran valor entre el arte en sus diferentes expresiones y las asignaturas de la educación formal que contribuye al desarrollo académico y artístico de la persona, esto conduce a pensar lo oportuno de impulsar la presencia del arte como herramienta educativa en la dinámica escolar, Prieto (1996) explica la forma como la música introduce al cálculo, a su vez que el teatro a la lectura, de la misma forma que la geometría y la perspectiva son necesarias en la producción de las artes plásticas, además, resalta la importancia de la práctica del arte para el desarrollo de un pensamiento flexible, que ayudará al ser humano a enfrentar situaciones cotidianas con facilidad y creatividad.

A través de la práctica del teatro, la danza y el canto coral, la niña y el niño descubren su identidad, reconocen progresivamente con bases constructivas, pacíficas y creativas la existencia de los otros, Prieto (1996).

Por otra parte, se han descubierto en el arte aportes significativos a la psicología debido a que se ha recurrido a él para realizar tratamientos empleados para rehabilitar a pacientes con diferentes enfermedades somáticas y psíquicas. A través del arteterapia se han realizado interesantes intervenciones y con ello han contribuido en procesos esenciales:

El arteterapia es un acompañamiento y una ayuda a la persona en dificultades sociales, educativas, personales [...] de tal manera que el trabajo realizado a partir de sus creaciones plásticas, sonoras, dramáticas, teatrales, escritas [...] generen un proceso de transformación de sí misma y le ayuden a integrarse en sus grupos de referencia social, de una manera crítica y creativa. (Bassols, 2006, pp. 19-20)

Las expresiones artísticas colaboran en el proceso de socialización de las personas y les ayudan a insertarse de manera orgánica en los espacios en los que conviven, ya sean educativos, sociales o laborales. Bassols (2006) describe cómo el trabajo con el barro provoca que la persona establezca un diálogo con el material que tiene en sus manos, y de esta manera se propicia el reencuentro consigo mismo, de forma similar sucede con la danza cuando la persona logra escucharse a través de la conciencia de su propio movimiento, logra acercarse hacia sí mismo, esto le favorece en los

procesos de comunicación que establece con otras personas, producto del contacto frecuente que realiza con su persona.

La educación artística en los planes y programas de educación básica

El arte en el plan y programas de estudio de educación básica en la Secretaría de Educación Pública, está contemplado en el Área de desarrollo Personal y Social, uno de los tres componentes curriculares:

1. Campos de formación académica

- a) El lenguaje y comunicación
- b) Pensamiento matemático
- c) Exploración y comprensión del mundo natural y social

2. Ámbito de autonomía curricular

- a) Ampliar la formación académica
- b) Potenciar el desarrollo personal y social
- c) Nuevos contenidos relevantes
- d) Conocimientos regionales

3. Áreas de desarrollo personal y social

- a) Educación socioemocional
- b) Educación física
- c) Artes

En los propósitos generales de la SEP se espera que al egresar la niña y el niño valoren la importancia de las distintas manifestaciones artísticas producidas en ámbitos internacionales, nacionales y locales, se pretende también que desarrollen un pensamiento artístico para estar en condiciones de disfrutar de las artes, así mismo, estar en condiciones de emitir juicios informados e identificar y ejercer sus derechos culturales, además, enumera una serie de propósitos que se pretenden alcanzar al término de la educación básica:

Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria.

Experimentar con las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes.

Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación.

Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se producen, valorando la variedad y diversidad de expresiones. Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico.

Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas.

Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte.

Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario. (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2022)

Por otro lado, en el documento de la SEP, en el apartado colectivo artístico interdisciplinario del enfoque pedagógico, se especifica que la o el profesor haga uso de sus conocimientos en relación con las artes para trabajar con el alumnado una hora a la semana, sugiriendo que en primero y segundo se trabaje con música y danza, en tercero y cuarto con artes visuales y en quinto y sexto de primaria con teatro.

El programa de artes en el nivel primaria enfatiza la continuidad de las experiencias de expresión y apreciación artísticas que se abordaron en preescolar desde Artes Visuales, Danza, Música y Teatro, promueve la idea del grupo escolar como un colectivo artístico interdisciplinario que debe partir de la experimentación y de la práctica artística como detonante de procesos de reflexión, exploración de la sensibilidad estética y valoración de la diversidad cultural (SEP, 2022). Se puede afirmar que el programa en teoría está muy bien fundamentado; aunque, hay una serie de reflexiones que deben hacerse sobre la aplicación del mismo. Sustentado en una encuesta aplicada a educadoras tanto del sistema educativo público como privado y en una entrevista a una maestra tallerista de iniciación a la danza para niñas de 6 a 12 años, se exponen las siguientes reflexiones:

- La tendencia entre las maestras de nivel preescolar es priorizar el proceso y las actividades propias de la lectoescritura y el pensamiento matemático.
- Se observa un desdén a destinar tiempo a jugar con rondas, cantos y juegos.
- Se privilegia el uso de materiales didácticos como cuadernos, libros y las artes plásticas como dibujo, pintura y modelado.
- En los niños y niñas de los primeros grados de primaria se observa dificultad en los movimientos de coordinación y psicomotricidad, temor a dar maromas básicas y pérdida de la noción espacial al rodar en el piso.

Ahora bien, es importante reflexionar sobre los propósitos del programa, para luego hacer un análisis de los mismos desde una perspectiva realista a partir de las siguientes consideraciones:

- a) El programa señala que será el mismo docente titular del grupo quien impartirá la clase.
- b) El tiempo asignado para la práctica de las artes es de una hora semanal.

Desde la metodología de la exploración de las artes, los propósitos arriba mencionados se pueden dividir en dos grupos: uno tiene que ver con “reconocer”, “identificar” y “propiciar aprendizajes”, el otro con “explorar”, “experimentar” y “desarrollar capacidades”; aquí se hace énfasis en la importancia de este último: la experimentación de un proceso creativo que involucra expresión y emoción demanda una especialización de quien imparte la clase. Es decir, es posible que la o el maestro titular del grupo pueda hacer un acercamiento a la práctica artística mediante una ronda, una representación teatral o una interpretación coral; sin embargo, es difícil que logre lo que una o un tallerista con formación artística: conseguir que los niños y niñas experimenten un proceso sensorial, introspectivo y creativo tan eficaz que puede incidir a nivel de autoconcepto y autoestima.

Una segunda consideración que vale la pena señalar es que el programa se muestra muy ambicioso respecto a los aprendizajes esperados, tomando en cuenta que la o el maestro solamente cuenta con una hora a la semana para alcanzar esos objetivos.

Las artes han ocupado en los diseños curriculares espacios mínimos, que se pueden apreciar tanto en sus planes y programas de estudio como

en el tiempo que se les asigna en un ciclo escolar. Se podría afirmar que su presencia ha sido de marginalidad. Las primeras etapas educativas por las que pasan las y los estudiantes, en las cuales están la niñez y la adolescencia, son determinantes para que su encuentro con el arte les provea de las herramientas cognoscitivas necesarias para que desarrollen con éxito su trayectoria académica.

La importancia de las artes como parte de los diseños curriculares

Por los efectos terapéuticos que el arte provoca en los niños y niñas, es importante que esté dentro del diseño curricular “los niños con trastornos emocionales debido a algún trauma u otra razón tienden a aislarse de alguna manera; anestesian sus sensaciones, restringen su cuerpo, bloquean sus emociones y cierran su mente. Estos actos afectan profundamente su crecimiento sano” (Oaklander, 2008, pp. 23-24). En este sentido, esas irregularidades emocionales limitan al niño o niña a experimentar un desarrollo integral en su vida y, por tanto, su experiencia escolar en sus diferentes niveles; también existen otros factores que se suman a estas anomalías emocionales. La misma autora revela que hay otros componentes que llevan al niño o a la niña a que emprendan prácticas poco saludables. Sostiene que “hay una serie de etapas del desarrollo y factores sociales en su vida que también hacen que él se restrinja, se bloquee o se inhíba a sí mismo” (Oaklander, 2008, p. 25).

Así pues, aunque existen otras causas, los factores significativos que la autora recupera, son: “la confluencia y separación, el egocentrismo, introyectos, satisfacción de necesidades, establecimiento de barreras y límites, el efecto de diversos sistemas, expectativas culturales y respuestas de los padres a él, particularmente sus expresiones de rabia” (Oaklander, 2008, p. 25), circunstancias que están presentes en la cotidianidad de la vida.

Las políticas educativas del mundo occidental en la actualidad han creado una marcada distinción entre el conocimiento lógico-intelectual que produce conocimiento científico y la expresión de la imaginación y las emociones que posibilita el arte “esto ha traído un problema de fragmentación y segregación de la vida moderna” (Tames, 2004, p. 28).

Está claro que la metodología, propósitos y objetivos del programa de artes de la SEP son muy completos y bien estructurados, pero también se advierte que pudiera obedecer al cumplimiento de las exigencias de las políticas educativas internacionales, porque en los hechos no hay condiciones para su promoción y ejecución, una clase a la semana con una hora de duración no es suficiente para cubrir los propósitos y realizar proyectos artísticos que trasciendan desde el enfoque de esta propuesta.

Tamés (2004) recupera la tesis de Eisner quien plantea cuatro propuestas respecto de la relevancia de la enseñanza de las artes como parte del diseño curricular:

1. “En el contexto de la educación artística, las respuestas a los problemas pueden tomar muchas maneras” (Tames, 2004, p. 99), es decir, la experimentación con el arte estimula la creatividad no solo para fines de un producto artístico, también nos permite reinventarnos y crear nuevas formas de llegar a nuestro objetivo.
2. “La forma de algo, de una cosa, es parte de su contenido. En varias ramas del conocimiento la forma no es importante, lo que es importante es el contenido, el significado” (Tames, 2004, p. 99). Tampoco se debe caer en la tentación de creer que el arte es la panacea, en la premisa de la educación integral, la ciencia y el arte se complementan armónicamente.
3. “Establecer objetivos y métodos claros y directos para el logro de dichos objetivos no siempre es la manera más eficiente de solucionar problemas. El arte enseña que nuestras metas deben de ser flexibles y que la sorpresa cuenta” (Tames, 2004, p. 100). Las habilidades que se desarrollan con las artes se pueden convertir en una herramienta muy eficaz para la investigación científica. La creatividad es una buena aliada en la resolución de problemas, ya sea en el campo científico o en la vida cotidiana, más aún en esta realidad social tan cambiante.
4. “Las artes desarrollan otra función de gran importancia: el descubrimiento. La posibilidad de descubrir existe intrínsecamente al ejercicio creativo del arte” (Tames, 2004, p. 100). En las infancias, el proceso de descubrimiento por medio del arte es un hallazgo genuino y legítimo, descubrimiento y autodescubrimiento; se revelan habilidades y talentos, otorga identidad y genera condiciones para el fortalecimiento de sí mismo.

Las manifestaciones artísticas tienen una estrecha relación con el desarrollo humano porque colaboran en la educación integral, entendida como la evidencia del desarrollo de capacidades. Por ejemplo, desarrollar la capacidad de exploración de sus ideas y la habilidad para conectarlas, les provee de herramientas para desarrollar la habilidad de comunicar un mensaje original desde distintas formas y por ende, el desarrollo de una mejor capacidad para comunicarse, el reconocimiento de sus sentimientos, el apoyo para lograr efectivos procesos de introspección, además, les provee de herramientas para construir un pensamiento crítico y les favorece en su autoestima.

Consecuencias de carecer de un desarrollo artístico en estudiantes de educación básica

De acuerdo con Miranda (2012), el juego es parte importante para la y el niño, ya que a través de este aprenden y estimulan diferentes áreas como las neurológicas, cognitivas, su motricidad fina y gruesa, preceptuales, sensoriales, especialmente su aparato mental; por lo anterior, se observa la trascendencia del arte desde un enfoque lúdico en la educación primaria.

Por otro lado, Miranda (2012) también advierte que es tal la importancia del juego que, por medio de él, es posible reparar algunas dificultades que el niño y la niña hayan tenido en la etapa de la infancia. Además, el juego se vuelve un reflejo donde muestra qué es lo que está pasando por su mente, principalmente con respecto a las personas que son importantes en su vida. En ese sentido, hablar de él es hablar de reparar aspectos emocionales en el niño y la niña, porque en él desplaza sus emociones.

Las condicionantes que se le han impuesto a la exploración de las artes en la educación formal han conducido a limitaciones significativas, no se generan espacios para vivir experiencias lúdicas para que los niños y niñas expresen sus emociones y sus ideas; se pierde la oportunidad de construir imágenes, ideas y conceptos “La enseñanza del lenguaje de las artes ayuda a unir un diseccionado mundo académico” (Tames, 2004, p. 104).

Los actos imaginativos y creativos otorgan a la inteligencia y al proceso de aprendizaje lo que las asignaturas académicas no pueden. Limitar la oportunidad de sumergirse en lo sublime de la danza, la plástica o la

música significa privar a los niños y a las niñas de un lenguaje mucho más universal.

El deterioro que progresivamente ha ocurrido en la apreciación artística desde el ámbito educativo ha ido en detrimento del desarrollo de habilidades cognoscitivas que están provocando que el alumnado acumule una serie de obstáculos que lo invitan constantemente al abandono escolar, asimismo, esa ausencia de desarrollo de competencias está dejando como resultado seres humanos con serias carencias que les son necesarias y los dejan en desventaja para insertarse en el ámbito social del cual deberán participar con o sin una trayectoria académica que los respalde.

Conclusiones

Se puede sostener que, mediante las disciplinas de la danza, la literatura, el canto y las artes plásticas es posible abordar la problemática educativa desde la variable cualitativa de la personalidad, el arte no solo aporta mejoras en la formación académica de las y los infantes, contribuye sobre todo al fortalecimiento del autoconcepto, en esa sintonía es necesario enfatizar que sin ser terapia, tiene efectos terapéuticos.

La exploración de las artes debiera ser tratada con la misma importancia que se les otorga a las asignaturas académicas; si la o el docente titular del grupo está capacitado con la pedagogía propia del nivel académico que imparte, la o el maestro del taller de artes también debería estar capacitado en la formación artística para que profundice en el desarrollo integral del alumnado.

El impacto del arte en el ámbito social se traduce en ambientes más armónicos, en tanto que el lenguaje del arte es más universal, forja a los infantes y jóvenes en una comunicación más genuina y eficaz, más flexibles y tolerantes; y por lo tanto les ayuda a encontrar mejores formas de interrelacionarse. Asimismo, las y los lleva a transitar con mayor éxito a lo largo de su trayecto escolar.

Finalmente, “la educación de las artes vaga sin rumbo, sin propósito cultural y es artísticamente ridícula, retarda más que realza la expresión artística y la conciencia crítica” (Tamés p. 28). Mientras se siga ignorando desde el campo educativo la importancia de la educación integral, seguire-

mos teniendo seres humanos que, no obstante el desarrollo de habilidades, de destrezas, carezcan de un razonamiento suficiente que haga posible la construcción de una sociedad más justa.

Referencias

- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25. Recuperada: 10 de abril del 2022, de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+arteterapia%2C+un+acompa%C3%B1amiento+en+la+creaci%C3%B3n+y+la+transformaci%C3%B3n.+&btnG=
- Díaz, D., & Vera, J. (2018). *Utilización del arte en la pedagogía Waldorf en niños y niñas en edad preescolar: estudio de caso en un colegio de la región metropolitana* [Tesis de Licenciatura]. Santiago- Chile: Universidad Gabriela Mistral.
- Lara, K. & Montoya, D. & Toro, P. (2017). *La autoestima de niñas y niños en situación vulnerable fortalecida a través del arte como estrategia pedagógica* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Antioquia.
- Lowenfeld, V. & Lambert, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Marinovic, M. (1994). *Las funciones psicológicas de las artes*. Letras de Deusto, 199-208.
- Miranda, S. (2012). El juego reparador. *Conmemoración del vigésimo quinto aniversario del Jardín de niños Francisco García Salinas*, (1), 7.
- Oaklander, V. (2008). *El tesoro escondido*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Prieto, J. (1996). La violencia desborda la escuela. Entrevista a Jack Lang, Ministro de Educación francés. *El País*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). México: SEP.
- Tames, E. (2004). *La enseñanza del arte en la educación básica en México* [Tesis de Doctorado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Torres, Y. (2016). *La intervención arteterapéutica en el ámbito educativo: una herramienta para la solución de conflictos* [Tesis de Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

Capítulo 11

Educación patrimonial e historia de la educación en Ciudad Juárez: estado de conocimiento (2011-2021)

Natalia Vital Cruz

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240776>



Introducción

En el presente documento se expone el estado del conocimiento sobre las temáticas que aborda el proyecto de investigación en construcción “De la iconografía escolar a la educación patrimonial: preservación y divulgación digital del patrimonio histórico educativo de Ciudad Juárez”.¹ A partir de los ejes de investigación planteados, el análisis gira en torno a las aproximaciones de la Historia e Historiografía de la Educación, la Educación Patrimonial y la Iconografía Escolar, así como subtemas relacionados con el Patrimonio Histórico Educativo-Escolar, la divulgación digital y la formación de archivos. El trabajo se realizó con base en 23 producciones científicas realizadas en el periodo 2011 al 2021 a partir de niveles geográficos internacionales, nacionales y regionales.

En términos generales, la *educación patrimonial* alude a una acción de conocer y valorar un sentido de identidad y pertenencia social; su aplicación en el quehacer educativo implica una perspectiva de innovación que conduce tanto al docente como al alumnado a la autogestión del pensamiento, de su entorno y de su construcción individual. Este estado del conocimiento constituye un elemento clave para observar su relevancia en el aula y otros espacios educativos.

Aproximación teórica

A partir de Martínez (2013), un estado del conocimiento “es una valoración de la producción generada en un determinado campo temático, delimitado temporal y espacialmente, que tiene como principio ético ineludible delimitar la perspectiva teórica de interpretación para acotar la subjetividad del investigador” (p. 8), que involucra investigaciones en sus diferentes formatos y presentaciones, que busca en su objetivo formular

¹ Agradezco el apoyo de la Dra. Evangelina Cervantes Holguín por su asesoría, lectura y retroalimentación del trabajo.

un balance bibliográfico que dé noción de lo que se está fabricando en determinadas temáticas de interés. Este tipo de productos forma parte de las primeras etapas al momento de crear una investigación, en la cual las y los interesados tendrán que fabricar para dar inicio al desglose de sus preguntas, análisis y conclusiones; se observará y desmenuzará las conceptualizaciones, fundamentos teóricos, delimitaciones, preguntas y objetivos, y conclusiones que se vayan deslumbrando en la búsqueda de la producción científica/académica para comprender la situación académica, epistemológica, metodológica y demás elementos para reflexionar sobre su problemática.

Las referencias puestas sobre la educación patrimonial son tejidas con elementos que involucran lo histórico, la reconversión de la participación entre los sujetos partícipes y, principalmente, en la toma de todo aquello que es considerado o catalogado como un objeto o espacio heredado. Cantón (2016) la define como parte del “conocimiento, la valoración, la conservación y la difusión del patrimonio cultural y su papel como generador de sentidos de identidad y pertenencia social” (párr. 1), que involucra elementos relacionados con lo sociocultural-económico para el enriquecimiento de la conciencia patrimonial; esta no interfiere en la enseñanza y el aprendizaje a partir de un proceso de comunicación lineal, sino que en él se involucran elementos que abordan el reconocimiento, cuidado e interacción de los sujetos hacia los patrimonios que se encuentran presentes en su entorno.

Metodología

La acotación temporal de la búsqueda de artículos publicados se comprende en un rango de diez años (2011 al 2021); hacia la delimitación espacial se consideraron las perspectivas *macro*, *meso* y *micro* (internacional, nacional y regional). En la estrategia de búsqueda se emplearon los términos: “Historia de la educación” en México/Chihuahua/Ciudad Juárez, “Historia regional”, “Historiografía de la educación” en México/Chihuahua, “Investigación histórico escolar”, “Patrimonio histórico” educativo/escolar/cultural, “Cultura escolar”, “Educación patrimonial”, “Primeras escuelas en Ciudad Juárez”.

Las características consideradas para una indagación pertinente se reúnen en artículos científicos publicados en revistas académicas digitales; estos se localizaron, en su mayoría, en los siguientes espacios: Google Académico; Elton B. Stephens Company (EBSCO), Journal Storage (JSTOR); Difusión de Alertas en la Red (Dialnet) y Scientific Electronic Library Online (SciELO); la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación (SOMEHIDE), la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y su extensión, la Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa (RECIE).

En total, se revisaron 56 trabajos, entre artículos científicos y de divulgación, capítulos de libros y libros de investigación e intervención educativas; luego del análisis inicial, se consideraron 23 documentos.

Desarrollo

En el siguiente apartado se muestran los resultados con base en las preguntas que orientaron del trabajo analítico.

a) Temas abordados

Se identificaron cinco tópicos. *Educación patrimonial*: Almanza (2016) recupera distintos ejes que son semejantes al estudio de la Historia Cultural, al considerar el alzamiento simbólico de los bienes culturales, con el propósito de contribuir a la construcción de identidades; Pinto y Zarbato (2017) refieren al enfoque constructivista, argumentando que el aprendizaje significativo requiere de momentos para aprender a aprender, aludiendo a la “realización de actividades relacionadas con el patrimonio histórico y cultural” (p. 211).

En cuanto al *patrimonio*, Mancera-Valencia (2012b) plantea el Patrimonio Cultural y la Educación sobrepuesta con los estudios positivistas que dieron herencia al sistema educativo actual. Valtierra (2018), en otras instancias, alude la necesidad de impulsar las miradas históricas, sociológicas, antropológicas y artísticas, para aplicar la reflexión sobre las instituciones y la formación educativa sobre la identidad individual y colectiva del patrimonio cultural.

Respecto a la *Preservación y divulgación del PHE*, Almanza (2016) se dirige a las acciones que dan como propósito el desarrollo en las generaciones venideras que conducen a la “sensibilización a los componentes culturales que le han sido legados y que constituyen parte de su identidad como sujeto” (p. 20). Dichas enseñanzas son particularmente impartidas desde las instituciones escolares, cuya valorización se da como “generador de la cultura... [que] configuran un entramado de acciones que les da identidad” (Hernández, 2016, p. 93).

Finalmente, sobre el Rescate y divulgación digital del PHE, Chávez y Macías (2018) y Ramos y Espinosa (2013) dirigen sus argumentos sobre la necesidad de las y los investigadores en Historia de la Educación para reconocer a la imagen como uno de los diversos objetos que se consideran como documento, alentando un énfasis del carácter polifacético que deja el análisis iconográfico. Sáenz (2019) prioriza el rescate de la fotografía escolar durante el periodo franquista en España, con base en un análisis iconográfico de los símbolos que denotan el patriotismo y que, en cierta manera, repercutieron en los procesos escolares y actores involucrados.

b) Perspectivas teóricas

El *patrimonio* se registra como todo objeto que data un espacio de los tiempos en expresión propia de la cultura; factor de identidad que compete a una parte del presente (Pinto y Zarbato, 2017); que comprende el conocimiento de las sociedades del pasado y presente, que concede estructuras hacia la identidad individual y social, quienes son las que lo convierten en símbolos culturales (Cuenca, 2013); todo ente material o inmaterial que sea apropiado a una colectiva social, siendo reconocido en su carga valorativa de testimonio y memoria histórica (Larouche, 2019). Fontal (2016), en su multivisión epistemológica, lo resume como un “proceso vivo, en constante transformación” (p. 416). A la discusión se agrega lo cultural; Mancera-Valencia (2011) lo retoma desde lo tangible/intangible; dentro de la noción de Patrimonio Histórico Escolar (PHE) conformado por: patrimonio material (equipamientos arquitectónicos, archivos históricos, bibliotecas, etcétera), y lo inmaterial (referente a la organización, dinámicas y actividad de la comunidad escolar).

Por su parte, la noción de *Archivo* se entenderá a partir de su construcción en instituciones escolares, como lo elabora Bianculli y Vercelli (2019), al considerarlas “dinámicas y flexibles... [y que] aluden a la memoria de la institución en la clave de los sentidos asignados desde el presente por las mujeres y los hombres que la integran” (p. 8). En lo fotográfico, como artefactos, “pueden provocar el recuerdo y resultan cruciales para sostener la memoria de una comunidad o de un grupo” (Zink y Cornelis, 2016, p. 380); para el estudio de la cultura *escolar* resulta relevante el rescate de estos productos, ya que, siguiendo con las autoras, “constituye un material documental relevante para analizar los mecanismos que rigen la producción de imágenes y los significados sociales y culturales que ellas transportan” (p. 381).

La *memoria*, considerada como una reconstrucción vivencial “sedimentada en el tiempo, de memoria institucional, [escolar], individual y social” (Viñao, 2011, p. 143), se redefine dentro de lo escolar como “la forma como rehacemos el pasado con las cosas dignas de ser recordadas” (Ramos y Espinosa, 2013, p. 164), que incluyen las formas en que se recuerda el pasar en el aula, todo lo aprendido, lo observado, lo rechazado y todo sujeto que participó en la construcción del aprendizaje —considerado como memoria pedagógica por Ramos y Espinosa (2013).

a) Perspectivas metodológicas

Las investigaciones revisadas se aglomeran en dos grupos: en lo cualitativo se enumeran 15 documentos, mientras que en enfoques mixtos se contabilizaron solamente dos, siendo las restantes sin identificar por las y los autores. Hacia las técnicas, se ubicaron tres producciones con uso de fuentes documentales primarias, como la consulta de trabajos publicados en torno al estudio del patrimonio cultural-histórico-escolar-educativo; un trabajo se dedicó al uso de fuentes documentales, pero haciendo la conjunción con publicaciones, exposiciones, encuentros en congresos; y tres más basaron sus análisis a partir de la consulta de archivos/acervos de fotografía y documentos que datan de planos de edificios escolares, como informes oficiales de una institución.

De igual manera, se anotan producciones de artículos que toman en consideración no solo la parte bibliográfica que fundamenta lo teórico,

sino en la aplicación de cuestionarios-guía para un ejercicio de recolectar datos necesarios para la fundamentación de sus resultados; dentro de ellos se contabilizan siete. Hacia las personas consideradas en sus respectivos estudios, destacan las investigaciones realizadas en la educación formal como estudiantes de educación primaria, de media superior y superior; docentes; comunidad escolar; egresadas y egresados.

b) Principales hallazgos

En el estudio del Patrimonio Histórico Educativo, Pinto y Zarbato (2017) sugieren que su conocimiento favorece el crecimiento de la conciencia histórica, justificado en el derecho a la memoria. En esta misma línea, Cuenca (2013) considera la necesidad de la parte crítica como objetivo de la relevancia de los símbolos identitarios que ayudan a la vinculación del valor social al patrimonio. La importancia de la preservación, según Zink y Cornelis (2016), se da a partir de proyectos de extensión universitaria —junto a la participación en conjunto—, considerando el cuidado y la revalorización del patrimonio hacia las futuras generaciones, siendo renombradas como parte de un testimonio enmarcado por las experiencias de sociedades del pasado. Valtierra (2018) expone la relación que el propio patrimonio debe entrelazarse para un intercambio de debates sobre su utilidad colectiva, logrando hacer esta conexión visible entre los elementos regionales hacia lo global.

El uso de la fotografía escolar en la investigación histórico-educativa es retomado por Sáenz (2019), quien argumenta que estas otorgan un propósito con fuerte carga de valor histórico y educativo, ya que lo considera como una fuente “poliédrica, cuya interpretación nunca es definitiva” (p. 444). Sin embargo, Chávez y Macías (2018) exponen que, al enfrentarse con la limitación que el tiempo les hizo juego, el deterioro de las impresiones de época expone la falta de organización en su preservación.

Los acervos construidos por instituciones educativas, según Bianculli y Vercelli (2019) “se presentan como pequeños grandes mundos, nodos de conocimiento, memorias y culturas” (p. 18), aunado a la revisión de Viñao (2011) quien destaca la consideración hacia el objeto material-inmaterial patrimonial, ya que esto “nos puede ayudar a reconstruir... la vida y usos de un objeto determinado. Nos alerta... frente a las simplificaciones derivadas

de una mirada única o unidireccional” (p. 146) que muestran la insuficiencia del análisis de una sola fuente, situando estos testimonios en contextos amplios para una reconstrucción circular.

En el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Larouche (2019) articula la reflexión sobre las dimensiones que están surgiendo sobre la intervención educativa y su uso de los espacios digitales, siendo esta la necesaria para el fortalecimiento entre cultura y educación; Álvarez y Domínguez (2013) argumentan sobre la pertinencia de alinear los proyectos educativos con los espacios digitales, con el fin de unir esfuerzos del quehacer docente con comunidades/sitios web que recuenten el análisis y cuidado del patrimonio educativo.

La educación patrimonial en el diseño y aplicación curricular, según Alves y Pinto (2019), aluden a su promoción en espacios al aire libre, donde los involucrados se desenvuelvan en áreas físicas que involucren a la historia, puntualizando en el papel del profesorado. Su fortalecimiento requiere, según Fontal (2016) de la parte teórica-metodológica de investigadores, programas y evaluaciones, uniendo la interdisciplinariedad, la práctica, la conceptualización internacional, la aplicación con los espacios digitales, la participación de los agentes educativos en diferentes espacios y la integración de micro y macro patrimonios. En México, Camargo y Arteaga (2016) concluyen en la necesidad de hacer partícipe toda aportación que regale la reconstrucción de la historia de la educación; mientras que Cervantes (2016) insiste sobre la importancia de la investigación patrimonial para ofrecer nuevas interpretaciones y resultados sobre la vida de la escuela, requiriendo de una Educación Patrimonial con enfoque social, crítico, para “humanizar el patrimonio escolar, dotarlo de vida a partir de las personas que transitan en ellas” (p. 33).

Resultados

En el efecto de este ejercicio se anota un desequilibrio entre los alcances y limitaciones de la producción; la falta de estudios en la región norte de Chihuahua constituye una ausencia de debates críticos; se requiere situar la atención en la historia de la educación de las ciudades fronterizas en México; revalorar el papel del patrimonio histórico educativo y escolar; (re)

evaluar su intervención en las normativas educativas; realizar un estudio conceptual entre los términos encontrados; (re)valorizar el concepto fotografía escolar en distintas dimensiones de estudio; diseñar aplicaciones de intervención educativa en niveles de educación inicial y superior, incluso abordar la educación no formal e informal; convocar a las comunidades en la recuperación de la memoria escolar, con énfasis en recuperar la voz de sus protagonistas a través de la difusión oral de historias invisibilizadas.

La mayor producción localizada a nivel macro es generada desde el plano internacional en Argentina, Brasil, España y Portugal. En el espacio meso se localizaron trabajos en México que basan sus análisis en instituciones oriundas de ciudades metropolitanas, dejando al margen las ciudades periféricas y fronterizas. Al nivel micro se localizaron investigaciones con interés en la Historia de la Educación en Chihuahua capital; así las producciones relacionadas con la cultura escolar y el patrimonio educativo han sido llevadas a cabo por Mancera-Valencia (2012a) y Cervantes (2016). Si bien existe el interés en las normativas del país y del Estado hacia la incursión de la educación orientada a la cultura y la divulgación del patrimonio local y regional, se carece en la práctica de acciones para el cuidado de todo aquello que comprende la educación patrimonial, tanto en la elaboración de investigaciones como en proyectos de intervención que ayuden al rescate de todo lo que comprende el objeto tangible e intangible histórico.

Conclusiones

Se infiere que dentro de los tópicos que se extienden en el patrimonio histórico educativo y sus derivados, se comprende en un extenso campo de estudio por abordar, tanto en el campo educativo, histórico, estético y pedagógico, en relación con la reconstrucción de las prácticas llevadas a cabo en el espacio escolar. Si bien a nivel nacional y regional se encontraron algunos trabajos publicados sobre ello, se localiza un vacío dentro de estas investigaciones en Ciudad Juárez: a excepción de Cervantes (2016, 2019) y Mancera-Valencia (2012a, 2012b), no hay más trabajos que den parte de lo acontecido en hechos históricos-educativos-patrimonial; lo mismo ocurre en la educación patrimonial y lo referente al patrimonio histórico educativo y escolar. La historia de la educación se encuentra en unos cuantos re-

gistros ahogados en investigaciones de otra índole; así como la fotografía escolar, la cual se ha divulgado de manera informal.

La elaboración de un estado de conocimiento ayuda a tener un panorama amplio para las y los investigadores sobre su línea de trabajo; ampliar las aportaciones que esta puede dar y, de esta manera, a alguien le interese y desarrolle más problemáticas en torno a ello. Entre estas interrogantes, inquietudes y metas a cumplir reside, no obstante, la riqueza que impulsa el seguimiento de este proyecto; su intención radica en vislumbrar las formas, los procesos, los hechos, los sujetos (tanto las y los docentes, la comunidad estudiantil y toda persona participante), o las coyunturas que un poblado en medio del desierto puede ofrecer hacia el presente. Como personas investigadoras inmersas en espacios académicos con plena conciencia de nuestros quehaceres, forma parte de una de las tareas que le debemos a la historia regional-nacional.

Referencias

- Almanza, J. (2016). El patrimonio inmaterial como estrategia educativa para fortalecer la identidad cultural en los jóvenes. Una intervención didáctica a través de la Historia Regional. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (90), 19-33. Recuperado el 30 de agosto de 2021, de <https://n9.cl/d1nps>.
- Álvarez, P. y Payá, A. (2013). Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativo más participativa y la investigación en red. Cuestiones pedagógicas: *Revista de ciencias de la educación*, (22), 117-140. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/v3jfy>.
- Alves, L. A., y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(11), 71-81. Recuperado el 5 de octubre de 2021, de <https://n9.cl/0hu4i>.
- Bianculli, K., y Vercelli, A. (2019). Archivos históricos escolares y patrimonio educativo en la era digital. *Testimonios*, (8), 1-18. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/ihgvf>.
- Camargo, S., y Arteaga, B. (2016). Patrimonio histórico educativo y magisterio en México. RIDPHE_R: *Revista Iberoamericana do Patrimonio Histórico-Educativo*, 2(2), 5-21. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/8lzxn>.
- Cantón, V. (2016). *Educación patrimonial: objetos patrimoniales y sujetos de la apropiación*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de <https://bit.ly/3uOBOEW>.
- Cervantes, E. (2016). La Investigación Histórico-Patrimonial en Educación. *Revista Investigación Cualitativa*, 1(2), 23-36. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/w2ihz>.
- Cervantes, E. (2019). La Escuela 29: del edificio escolar a la educación patrimonial en Ciudad Juárez, Chihuahua. CR. Conservación y restauración. *Instituto Nacional de Antropología e Historia*, (19), 41-51. Recuperado el 5 de octubre de 2021, de <https://n9.cl/7ywig>.
- Chávez, M. L., y Macías, E. (2018). El patrimonio histórico educativo a través de las fotografías: la historia de la Educación Física en México. RIDPHE_R: *Revista Iberoamericana do Patrimonio Histórico-Educativo*, 4(1), 144-169. Recuperado el 26 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/3vhyw>.

- Cuenca, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 7(19), 76-96. Recuperado el 5 de octubre de 2021, de <https://n9.cl/9gkx0>.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415-436. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/9jh8h>.
- Hernández, F. (2016). El patrimonio histórico educativo desde el acervo antiguo y los libros de pedagogía en México. *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 2(2), pp. 92-115. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/4em3v>.
- Hernández, F. (2020). La construcción de los edificios escolares: confluencia de los discursos pedagógicos y políticos a fines del siglo XIX. *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 6, 1-21. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/krtwr>.
- Larouche, M. C. (2019). El uso escolar del patrimonio cultural en las ciencias sociales y la contribución de lo digital: algunas líneas de investigación en Quebec. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), pp. 20-41. Recuperado el 5 de octubre de 2021, de <https://n9.cl/h71jm6>.
- Mancera-Valencia, F. J. (2011). El patrimonio cultural escolar: consideraciones para su estudio en el estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 43-50. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de <https://bit.ly/42dvOph>.
- Mancera-Valencia, F. J., y Barrera, M. (2012a). Centro Escolar Revolución de Ciudad Juárez: entre el “Art Nouveau” y el “Art Decó”. En Mancera-Valencia, F. J. (Coord.), *Patrimonio cultural Escolar en Chihuahua* (pp. 223-240). Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Mancera-Valencia, F. J. (2012b). Patrimonio cultural y educación: la discusión de una historia cultural ausente. En Mancera-Valencia, F. J. (Coord.), *Patrimonio cultural Escolar en Chihuahua* (pp. 33-60). Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Martínez, R. (2013). *Reflexiones sobre el concepto de Estado del Conocimiento*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Gto, México. Recuperado el 12 de septiembre de 2022, de <https://n9.cl/jena3>.

- Pinto, H. y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 203-277. Recuperado el 11 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/5mlmo>.
- Ramos, N. y Espinosa, A. R. (2013). Origen y prospectiva del proyecto Memoria Escolar Fotográfica del Sistema Educativo Estatal Regular en San Luis Potosí. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), 163-170. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de <https://bit.ly/3JHP-jzq>.
- Saenz, C. (2019). Los símbolos del NacionalCatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura Franquista (1950-1959). *Historia y Memoria de la Educación*, (10), 409-449. Recuperado el 5 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/ebfwj>.
- Trujillo, J. A., Pérez, F. A. y Hernández, G. (2016). Memoria e identidad. La recuperación de la historia educativa de Ranchería Juárez a través de sus protagonistas. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 65-74. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/yja6t>.
- Valtierra, J. (2018). El patrimonio cultural en el proceso educativo mexicano. *Academicus*, 1(12), 22-31. Recuperado el 1 de septiembre de 2021, de <https://n9.cl/3g7cw>.
- Viñao, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 141-148. Recuperado el 5 de octubre de 2021, de <https://n9.cl/yvjj6>.
- Zink, M. E. y Cornelis, S. (2016). Investigadores y patrimonio: una frutífera experiencia. *Revista Conexao UEPG*, 12(3), 74-389. Recuperado el 5 de octubre de 2021, de <https://n9.cl/15s83>.

Semblanzas

Aristeo Santos López. Psicólogo, Facultad de Ciencias de la Conducta (UAEMex, 1981); maestro en Administración de Empresas, Facultad de Contaduría y Administración, UAEMex, doctor en Educación con énfasis en Administración y Supervisión Escolar, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil (1997). Posdoctorado en la Facultad de Economía y Administración FEA, Universidade Sao Paulo, Brasil y profesor visitante en la Universidad de Passo Fundo de Rio Grande do Sul desde 2012 a la fecha. Con participación en docencia inter y transdisciplinaria en diversas facultades y universidades. Con producción y divulgación científica nacional e internacional. Miembro del doctorado en competencia internacional CONACYT: Doctorado en Ciencias Sociales y el Doctorado en Psicología padrón CONACYT. Líneas de investigación: Internacionalización de la Educación, Violencia y Convivencia Organizacional. En construcción la línea de corrupción organizacional, espiral del silencio y cinismo organizacional.

Beatriz Marisol García Sandoval. Licenciada, maestra y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente–investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, becaria Conacyt en sus estudios de posgrado, y es perfil PRO-DEP. Docente en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Es integrante del CA 184 consolidado *Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación*. Ha participado como conferencista y ponente en congresos nacionales e internacionales, y ha publicado investigaciones sobre historia de la educación, la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas, procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, identidad, comunicación y educación patrimonial, cultura organizacional, sobre cine desde la interpretación de los estudios culturales, y sobre la significación de las interacciones en el campo organizacional educativo.

Berenice Legorreta Rebollo. Politóloga, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UAEMéx, 2008), maestra en Práctica Docente (UAEMéx,

2017) doctorante de Ciencias Sociales (UAEMéx, 2022) profesora de Asignatura de la licenciatura en Trabajo Social y licenciatura en Educación de la Facultad de Ciencias de la Conducta de 2014 a la fecha, participante y organizadora de simuladores legislativos con propuestas de impacto social en la legislatura local.

Estefanía Campos Ramírez. Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Zacatecas, tiene un Diplomado en Psicología Infantil a través del juego por la Universidad Autónoma de Zacatecas y una Carrera en Técnico en Lengua Extranjera (inglés) por el Centro de Estudios Técnicos en Carreras Integrales.

Georgina Indira Quiñones Flores. Docente en la licenciatura en Historia. Doctora en Historia por la misma universidad con la tesis “La palabra blasfema y el delito de proposiciones en Zacatecas, siglos XVI y XVII”. Maestra en Historia por el Colegio de San Luis, donde presentó la tesis “Hechicería y brujería en Yucatán en el siglo XVII”. Estudió la licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Campeche. Es perfil PRODEP. Sus líneas de investigación son la historia de las prácticas sociales y culturales (hechicería y brujería en Nueva España) e historia de los grupos africanos y afrodescendientes en Zacatecas. Actualmente desarrolla un tema de educación de grupos vulnerables.

Jaime Alejandro García Sandoval. Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctor en Educación por la Universidad de España y México. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con trabajos relacionados con abandono escolar y cultura organizacional en los procesos escolares. Ha realizado intervenciones psicopedagógicas sobre la importancia de la presencia del arte en estudiantes de nivel medio superior, así como en nivel primaria. Actualmente coordina la cartera de prestaciones en el Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPAUAZ), alexgarcia@uaz.edu.mx

Jaime Macedo Patiño. Licenciado en Educación Primaria egresado de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, con 20 años de experiencia laboral, se ha desempeñado como docente frente a grupo, donde, además de sus funciones, ha dado asesorías a alumnos en formación en la Escuela Normal No. 1 de Toluca sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con metodologías innovadoras evitando las sílabas; así también ha dado cursos a docentes, directivos, maestros de apoyo a la USAER en diversas zonas de Toluca, promoviendo el libro “Lee y escribe interactivo”, libro que está en proceso de registro, con actividades diversificadas y de apoyo a alumnos regulares, a alumnos con síndrome de Asperger, síndrome de Down, parálisis cerebral, déficit de atención con hiperactividad. Actualmente, labora en dos escuelas de educación básica y cursa la maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Joel Guzmán del Villar. Egresado del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas de la Lic. En Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (inglés) y maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Trabaja como docente en secundaria y participó en el Programa de Intercambio de maestros México-Estados Unidos. Colaboró en la elaboración de un libro para promover el pensamiento científico en educación básica entre la Secretaría de Educación de Zacatecas y Recreación en Cadena, Red Mexicana de Talleristas de Ciencia. Del mismo modo, se desempeñó en la Secretaría de Educación de Zacatecas para atender una línea de trabajo de nombre “Atención Educativa a la Comunidad Transnacional” del Programa Binacional de Educación Migrante de Zacatecas.

Juan Carlos Rangel Romero. Doctor en gestión educativa, maestro en administración escolar, licenciado en educación especial en el área de problemas de aprendizaje. Intérprete de Lengua de Señas Mexicana certificado en el estándar EC0085. Docente de educación superior y educación básica. Desarrolla investigación en las líneas de educación

Karla Ivonne Martínez Solís. Licenciada en Contaduría Pública por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha brindado conferencias sobre educación financiera a estudiantes de posgrado.

María del Refugio Magallanes Delgado. Actualmente es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, cuenta con perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Autora y coordinadora de varias obras en torno a la historia social de la educación en Zacatecas y procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, de los grupos vulnerables, mujeres y niñas; y violencia escolar. Ha sido evaluadora de proyectos federales como EDHUCA en Zacatecas, Jalisco y Guanajuato, Fortalecimiento de la Educación Especial en Zacatecas, Programa de la Reforma Educativa y Proyecto de Prevención de la violencia escolar en Zacatecas. Conferencista, ponente y gestora de diplomados en formación docente en diseño curricular en educación básica, telesecundaria y bachillerato estatal en aprendizaje escolar.

Mónica Guadalupe Chávez Elorza. Doctora en Política Pública por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, miembro del SNI, nivel I, perfil PRODEP-SEP, docente investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Natalia Vital Cruz. F Fotohistoriadora oriunda de Ciudad Juárez, Chihuahua; licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2018). Se ha desempeñado en congresos a nivel regional (EREH-CN; Zacatecas, 2018), nacional (ENEH; Morelia, 2017) e internacional (CIEDPD; Zacatecas, 2023; CICSPN; Ciudad Juárez, 2022); asistente de investigación sobre la fotohistoria y su resguardo (2019) y docente en instituciones de educación media superior. Sus áreas de trabajo se enfocan en el análisis regional, la fundación y desarrollo de El Paso del Norte y Ciudad Juárez, el estudio de la fotografía como docu-

mento histórico y de la enseñanza de la Historia. Actualmente es alumna activa de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (UACJ), donde desarrolla la investigación sobre una lectura interdisciplinaria de la fotografía escolar de la región norte entre el período 1928 a 1964, así como su resguardo y divulgación digital como parte de un Patrimonio Histórico Educativo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4100-4206> Email: nvitalcruz@gmail.com

Norma Gutiérrez Hernández. Licenciada en Historia y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió de la UNAM la Medalla “Alfonso Caso”. Es integrante del SNII; del Sistema Estatal de Investigadoras e Investigadores del Gobierno del Estado; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE); de la Red contra la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior; de la Red Nacional de Académicas Feministas; del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV). Líneas de investigación: historia de las mujeres y de género e historia de la educación, del siglo XIX a la actualidad. Es docente-investigadora en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional docente y la licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Piedad Cid Carro. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” de Tlaxcala. Maestra en Educación Campo Formación Docente en el Ámbito Regional por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Educación Básica y estudiante del Doctorado del último semestre en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211. Docente investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlaxcala. Actualmente coordinadora del Área Psicopedagógica de esta institución.

La formación docente y su inmersión en diversos escenarios educativos: retos y avances

Se terminó de editar en noviembre de 2024

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Los y las docentes son una pieza importante en la educación, son una guía que promueven la formación académica del alumnado, es por ello por lo que la planta docente debe contar con habilidades y competencias para desarrollarse y desenvolverse de manera oportuna. La profesionalización de las y los docentes es fundamental, pero no solo queda ahí, sino que es elemental la capacitación constante y la mejora continua.

Los contextos educativos varían de acuerdo a múltiples componentes, sin embargo, en algunas ocasiones pueden apoyar para la comprensión de otros que se asemejan a los propios o a los próximos.

Para conocer algunos escenarios, este libro plantea once capítulos, con propuestas metodológicas, innovadoras en las que brilla una identidad docente comprometida y responsable de la valiosa tarea de educar y de vincular el conocimiento con sus contextos sociales y culturales.

Dra. Elizabeth Gómez Rodríguez

ISBN: 978-84-10215-91-7



Consulta y descarga



OEI



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN