



INVESTIGACIÓN E INCIDENCIA  
SOCIOEDUCATIVA POR CAMPOS  
DE FORMACIÓN EN EL POSGRADO  
DE LA UPN, 2018-2021

Jorge García Villanueva  
Rosalía Menéndez Martínez  
*Coordinadores*



**Jorge García Villanueva.** Psicólogo. Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del SNI, Nivel I, Conahcyt. Contacto: *jvillanueva@upn.mx*

**Rosalía Menéndez Martínez.** Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana (México). Posdoctorado, Universidad Complutense de Madrid (España). Profesora-Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional (México). Integrante del SNI, Nivel I, Conahcyt. Contacto: *rmenindez@upn.mx*

Jorge García Villanueva  
Rosalía Menéndez Martínez  
*Coordinadores*

Investigación e incidencia  
socioeducativa por campos  
de formación en el posgrado  
de la UPN, 2018-2021



SERIE  
POSGRADO

## **Investigación e incidencia socioeducativa por campos de formación en el posgrado de la UPN, 2018-2021**

Jorge García Villanueva

Rosalía Menéndez Martínez

*Coordinadores*

Primera edición, marzo de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,  
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan,  
CP 14200, Ciudad de México

*www.upn.mx*

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-515-2

Nombres: García Villanueva, Jorge, coordinación   Menéndez Martínez, Rosalía, coordinación Título: Investigación e incidencia socioeducativa por campos de formación en el posgrado de la UPN, 2018-2021 Descripción: Primera edición.   Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.   Serie: Posgrado Identificadores: ISBN 978-607-413-515-2 Temas: Universidad Pedagógica Nacional (México)   Educación – Investigación – México Clasificación: LB1028.25 M6 I58 2023
--

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Hecho en México.

# ÍNDICE

Introducción. La investigación en los posgrados en educación de la UPN .....	11
---	----

*Rosalía Menéndez Martínez*

## CAMPO I

### CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TECNOLOGÍA

#### CAPÍTULO 1

Las TIC como recurso para la educación integral de la sexualidad en la escuela primaria. Propuesta formativa dirigida a docentes .....	25
--	----

*Brenda Victoria Maya*

*María del Pilar Cruz Pérez*

#### CAPÍTULO 2

Práctica docente, expresiones estéticas, arte y danza en CDMX .....	45
--	----

*Teresa Sánchez Cruz*

*Alejandra Ferreiro Pérez*

CAPÍTULO 3

Descolonizar la narrativa histórica “universal”  
en la educación secundaria y transitar hacia  
una pedagogía de la liberación ..... 63

*Dennis Saúl Miranda Palomares*

*Xavier Rodríguez Ledesma*

CAPÍTULO 4

La experiencia docente en el músico profesional:  
una reflexión sobre la acción de la enseñanza musical ..... 81

*Janitzio de la Concha Pichardo*

*Alma Eréndira Ochoa Colunga*

CAPÍTULO 5

Los docentes de educación media superior  
frente a las políticas de profesionalización..... 99

*Zabdiel Quintana Salvador*

*Marcelino Guerra Mendoza*

CAPÍTULO 6

Violencias en una secundaria de la Ciudad  
de México: una lectura decolonial ..... 119

*Beatriz Elideth Jiménez García*

*Alicia Estela Pereda Alfonso*

CAPÍTULO 7

La política de formación y capacitación del sector  
social de la Ciudad de México: 2018-2019 ..... 137

*Fernando Cortés Alvarado*

*Andrés Lozano Medina*

CAPÍTULO 8

El proyecto alternativo universitario en la política  
educativa de AMLO 2000-2018..... 155

*Martha Patricia Colín Bribiesca*

*María de Guadalupe Gómez Malagón*

CAMPO II

EDUCACIÓN EN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO  
Y SABERES ESPECÍFICOS

CAPÍTULO 9

La enseñanza del inglés: un proyecto cultural  
más allá de la lengua (1940-1946) ..... 175

*Stephani Juárez Serrano*

*Rosalía Menéndez Martínez*

CAPÍTULO 10

Propuesta de criterios para diseñar una secuencia  
didáctica sobre el fenómeno biológico de la  
descomposición de alimentos por mohos ..... 195

*María del Rosario Gerónimo Cárdenas*

*Dulce María López Valentín*

CAPÍTULO 11

Acercamientos a la experiencia estética en  
una propuesta de formación docente ..... 219

*Shibboleth Kane Olvera Ramírez*

*David Ortega Camarillo*

CAPÍTULO 12

La alfabetización como proyecto alternativo  
en la región Altos de Chiapas..... 237

*Martina Hernández Sánchez*

*Antonio Carrillo Avelar*

CAPÍTULO 13

Propuesta metodológica de educación estética  
para bachillerato con énfasis en el cotidiano..... 255

*Lizbeth González Castro*

*Alma Dea Cerdá Michel*

CAPÍTULO 14

Labrar experiencias y narrar textiles,  
una aproximación a las fibras para adolescentes..... 275

*Julieta Irene Maldonado Gurin*

*Rosa María Torres Hernández*

CAPÍTULO 15

Modelo Ecológico de Intervención Educativa:  
análisis del conflicto y autonomía en estudiantes  
de bachillerato..... 293

*Octavio Tixtha López*

*Cecilia Salomé Navia Antezana*

CAPÍTULO 16

La educación artística como mediador  
para la educación emocional en niños preescolares ..... 313

*Daniela Rodríguez Flores*

*Alma Dea Cerdá Michel*

CAPÍTULO 17

Hacia el fortalecimiento del conocimiento geométrico especializado. Una propuesta de desarrollo profesional basada en la reflexión y acción colaborativa para profesores de primaria..... 331

*Sergio Sánchez Ramírez*

*Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres*

CAPÍTULO 18

Formación docente: subjetivación del deseo ..... 355

*Marbella Bermúdez Avilés†*

*Rosa María Torres Hernández*

CAMPO III

DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD

Y MULTICULTURALIDAD

CAPÍTULO 19

Construyendo para la educación intercultural bilingüe en la Montaña Alta de Guerrero..... 375

*Yodi Sánchez Pérez*

*Gloria Evangelina Ornelas Tavarez*

CAPÍTULO 20

Intervención con estudiantes de secundaria. Repensar los roles y estereotipos de género ..... 393

*Náyade Soledad Monter Arizmendi*

*Leticia Ventura Soriano*

CAPÍTULO 21

Familias lesbomaternales y narrativas escolares ..... 413

*Alma Jessica Arciniega Soto*

*José Antonio Serrano Castañeda*

CAPÍTULO 22

Sentidos de la profesionalización indígena  
desde una comunidad chatina de Oaxaca..... 435

*Sergio Hernández Santiago*

*Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky*

CAPÍTULO 23

Educación ambiental y uso sustentable de la  
energía desde los conocimientos de los profesores  
de secundaria en una comunidad ejidal de Chiapas..... 453

*Jeydi Lucero López López*

*Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince*

CAPÍTULO 24

Abandono escolar en educación media superior,  
una manifestación de injusticia epistémica  
en la institución escolar ..... 467

*Luis Fernando Barajas Gómez*

*María Guadalupe Díaz Tepepa*

# INTRODUCCIÓN

## LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN DE LA UPN

La Universidad Pedagógica Nacional, a través de la Coordinación de Posgrado, ha impulsado la publicación de trabajos derivados de las investigaciones de tesis realizadas por los y las estudiantes con la dirección de sus asesores. Este libro presenta los resultados de los trabajos de las generaciones de 2018 a 2021 del posgrado, en los cuales se desarrollan diversos temas, intereses y propuestas teóricas y metodológicas pertinentes y necesarias para un mayor acercamiento a la problemática educativa del país, desde una mirada social y educativa. Los resultados y conclusiones expuestos por sus autores y coautores apuntan a generar propuestas, iniciativas y a atender algunas problemáticas socioeducativas en el contexto actual.

El libro se teje a partir de los tres campos formativos del posgrado, cada uno de los cuales está estructurado con varios capítulos que son producto de las investigaciones de tesis de maestría y doctorado. El libro consta de 24 capítulos: ocho pertenecen al Campo I, diez al Campo II y seis al Campo III.

Los temas y objetos de estudio que se abordan corresponden a problemáticas relativas a la sociología, la educación, la historia, la política, la ciencia y el arte. Todas estas disciplinas se entretienen y muestran la complejidad de los procesos socioeducativos en temas como: educación integral de la sexualidad, expresiones estéticas, arte, danza, gestión escolar, relación escuela y comunidad, pedagogía de la liberación, enseñanza musical, políticas de profesionalización de los docentes de educación media superior, violencia escolar, políticas de formación, política educativa, historia de la educación, didáctica de la ciencia, formación docente, procesos de alfabetización, educación estética, modelo ecológico, educación emocional, enseñanza de las matemáticas, educación intercultural bilingüe, estereotipos de género, sentidos de la profesionalización indígena, educación ambiental y abandono escolar.

La obra se divide en tres apartados que corresponden a las líneas de generación de conocimiento de los campos de formación: I. Cultura pedagógica, políticas, prácticas educativas y tecnología (política educativa, prácticas institucionales y formación docente, teoría e intervención pedagógica, tecnología de la información y la comunicación en educación, gestión de la convivencia en la escuela); II. Educación en áreas del conocimiento y saberes específicos (didáctica de la lengua, educación artística, educación en ciencias, educación matemática, historia y su docencia); Campo III. Diversidad, interculturalidad y multiculturalidad (diversidad sociocultural y lingüística, educación ambiental, hermenéutica y educación, multiculturalidad, estudios de género en educación, educación sexual integral).

## CAMPO I. CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TECNOLOGÍA

El Campo I se integra con los diez trabajos que tratan sobre asuntos especializados en política educativa, tecnología, arte y temas emergentes como decolonización de las narrativas históricas, además de estudios sobre la educación integral de la sexualidad.

En el primer capítulo, “Las TIC como recurso para la educación integral de la sexualidad en la escuela primaria. Propuesta formativa dirigida a docentes”, sus autoras Brenda Victoria Maya y María del Pilar Cruz Pérez presentan los resultados obtenidos en un estudio cuyo objetivo fue detectar las necesidades formativas de un grupo de docentes de educación primaria, para el diseño de una propuesta dirigida a incorporar las TIC como recurso para la educación integral de la sexualidad. Se plantea atender necesidades de formación identificadas en el profesorado de educación básica, a partir de las recomendaciones nacionales e internacionales de incorporar las tecnologías a todos los procesos educativos en este nivel, y además ofrecer una educación sexual integral (ESI), tema que constituye uno de los ejes prioritarios de la reforma educativa del actual gobierno.

El capítulo 2, de Teresa Sánchez Cruz y Alejandra Ferreiro Pérez, titulado “Práctica docente, expresiones estéticas, arte y danza en CDMX”, es un estudio cualitativo del taller de arte-danza de la primaria Cristóbal Colón en el Barrio de la Merced de la Ciudad de México, realizado como parte del programa *SaludArte-Limon4Kids*, durante el ciclo escolar 2016-2017. El objetivo de la investigación consistió en reflexionar sobre la práctica docente y las interacciones que hicieron posible que los alumnos se expresaran y reconocieran su capacidad de acción y reflexión para influir en su entorno y crear vínculos identitarios. La investigación permitió generar un análisis de la experiencia educativa crítica en los aspectos que llevaron a influir en procesos comunitarios. Se

reflexionó acerca de la práctica docente y la importancia de reconocer los ámbitos de la vida y las expresiones estéticas propias del contexto de los alumnos.

Dennis Saúl Miranda Palomares y Xavier Rodríguez Ledesma son los autores del capítulo 3 titulado “Descolonizar la narrativa histórica ‘universal’ en la educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de la liberación”, tema que pone en la mesa las discusiones sobre la enseñanza de la historia llamada universal. A partir del análisis de los planes y programas de estudio, se examinan las narrativas euroccidentalocéntricas que imperan en la educación secundaria, en las que prevalece la idea de una sola historia como la única representación válida y legítima de lo que ha sucedido en el mundo, la cual se hace pasar como “universal”. Desde una perspectiva crítica esta investigación se propone explicar la manera en que las llamadas narrativas hegemónicas coloniales continúan predominando en el currículo de educación secundaria.

El capítulo 4, “La experiencia docente en el músico profesional: Una reflexión sobre la acción de la enseñanza musical”, elaborado por Janitzio de la Concha Pichardo y Alma Eréndira Ochoa Colunga, aborda el tema de la educación musical, vista desde la perspectiva de un grupo de seis músicos profesionales inmersos en la docencia. En el escrito reflexionan sobre la acción de la enseñanza musical, con énfasis en la idea de crear clases que puedan ser significativas en todos los niveles de aprendizaje. Esta enseñanza requiere que los docentes cumplan con las herramientas de su especialización, lo que es necesario para un tema tan importante como la educación musical.

En el capítulo 5, “Los docentes de educación media superior frente a las políticas de profesionalización”, los autores Zabdiel Quintana Salvador y Marcelino Guerra Mendoza estudian, a partir de un análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, las experiencias de un grupo de profesores de bachillerato tecnológico, como parte de las estrategias de

capacitación, certificación y evaluación de competencias docentes. Con énfasis en la práctica docente, se exponen los resultados de un importante trabajo de campo.

Beatriz Elideth Jiménez García y Alicia Estela Pereda Alfonso desarrollan en el capítulo 6 “Violencias en una secundaria de la Ciudad de México: una lectura decolonial” un tema relevante, la violencia escolar, sobre la base de un estudio realizado entre estudiantes de tercer grado, en una de secundaria pública de la Ciudad de México. Las autoras parten de la pregunta de investigación ¿qué factores ideológicos sustentan la discriminación racista, sexista y homobofóbica entre el estudiantado de una escuela secundaria de la Ciudad de México? La metodología con un enfoque etnográfico proporciona resultados que reflejan la compleja problemática.

Fernando Cortés Alvarado y Andrés Lozano Medina presentan el capítulo 7 “La política de formación y capacitación del sector social de la Ciudad de México: 2018-2019”. Los autores toman como base la investigación de los estudios de caso en los programas de formación y capacitación del Gobierno de la Ciudad de México, y con base en este material refieren el resultado de un diagnóstico de la política educativa, partiendo de información recabada por instituciones de gobierno y organizaciones cooperativas beneficiadas en el periodo de 2018 a 2019.

El capítulo 8 “El proyecto alternativo universitario en la política educativa de AMLO 2000-2018”, a cargo de Martha Patricia Colín Bribiesca y María de Guadalupe Gómez Malagón, consiste en un análisis de los proyectos alternativos universitarios en México, en particular los propuestos por Andrés Manuel López Obrador. El trabajo investiga los elementos que debe considerar el sistema de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, para constituirse como la expresión de una política educativa sustentada en un proyecto alternativo para la educación superior en México.

## CAMPO II. EDUCACIÓN EN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO Y SABERES ESPECÍFICOS

El Campo II se compone de diez trabajos. Comienza con el capítulo 9 titulado “La enseñanza del inglés: un proyecto cultural más allá de la lengua (1940-1946)”, de las autoras Stephani Juárez Serrano y Rosalía Menéndez Martínez. El tema es la enseñanza del inglés como lengua extranjera, materia que en América Latina ocupó un espacio curricular a partir de la Segunda Guerra Mundial. Algunos lingüistas e historiadores culturales afirman que la posición de Estados Unidos en asuntos políticos, militares y económicos facilitó la promoción del uso de su lengua. Su enseñanza, más allá de ser incluida para la comunicación bilingüe, formó parte de un proyecto cultural auspiciado por Estados Unidos, dirigido a América Latina con la justificación de un entendimiento mutuo. En el caso de México, se inauguraron instituciones para promover la cultura estadounidense; un claro ejemplo fue la Biblioteca Benjamín Franklin que ofrecía libros y actividades relacionadas con la enseñanza.

El capítulo 10, titulado “Propuesta de criterios para diseñar una secuencia didáctica sobre el fenómeno biológico de la descomposición de alimentos por mohos”, es de la autoría de María del Rosario Gerónimo Cárdenas y Dulce María López Valentín. Su objetivo es presentar la construcción del Modelo Científico Escolar de Arribo como un constructo teórico-metodológico que proporciona criterios para el posterior diseño de una secuencia didáctica que abordará el fenómeno biológico de la descomposición de alimentos dirigido a estudiantes de primaria. Se contó con fuentes de diversos orígenes (ideas previas, curriculares y científicas), expresadas en forma de modelos, lo cual permite comparar las entidades, propiedades, relaciones, reglas de inferencia y condiciones que componen el fenómeno biológico de la descomposición de alimentos por mohos. El trabajo propone como conclusión que el

Modelo Científico Escolar de Arribo constituye un apoyo para el diseño y la validación de las secuencias didácticas.

Shibboleth Kane Olvera Ramírez y David Ortega Camarillo presentan el capítulo 11 “Acercamientos a la experiencia estética en una propuesta de formación docente”, un análisis de experiencias vividas por los docentes de la primaria José Santos Valdez, durante un proceso de intervención enfocado en la exploración artística. Los objetivos se centraron en propiciar en el docente acercamientos a la experiencia estética a partir de una propuesta de exploración artística y provocar interés en los docentes acerca de los beneficios pedagógicos que las artes aportan a la educación y a su propia docencia. Parte de los resultados permite a los autores identificar y nombrar algunas cualidades que sirvieron para identificar acercamientos a la experiencia estética en la práctica de la educación artística.

En el capítulo 12 “La alfabetización como proyecto alternativo en la región Altos de Chiapas”, a cargo de Martina Hernández Sánchez y Antonio Carrillo Avelar, el objeto de estudio concierne a los maestros indígenas de educación primaria de la Región Altos del estado de Chiapas. Se presenta a un grupo de docentes organizados en el proyecto Milpas Educativas, quienes introducen una propuesta innovadora basada en el Método Inductivo Intercultural, en el que se plantea un proceso pedagógico significativo y culturalmente pertinente para los pueblos originarios y el fomento de una alfabetización a partir del respeto por la lengua y la cultura de la comunidad, y la modificación de lo instituido por las escuelas tradicionales, con la idea de preservar los conocimientos indígenas.

Lizbeth González Castro y Alma Dea Cerdá Michel, autoras del capítulo 13 “Propuesta metodológica de educación estética para bachillerato con énfasis en el cotidiano”, realizaron una investigación de corte cualitativo que partió de una perspectiva pragmática de la estética, y diseñaron una propuesta metodológica para

crear un taller de educación estética en un bachillerato de una zona popular del puerto de Acapulco. Se incluyen los resultados de las cinco sesiones del taller y del seguimiento de las trayectorias de los estudiantes.

En el capítulo 14 titulado “Labrar experiencias y narrar textiles, una aproximación a las fibras para adolescentes”, las autoras Julieta Irene Maldonado Gurin y Rosa María Torres Hernández presentan los resultados de la intervención realizada en una escuela privada de nivel secundaria, en el Ámbito de Autonomía Curricular, establecida en la reforma curricular de 2017 por la Secretaría de Educación Pública. A partir de la construcción de cuatro categorías de análisis: narrativa-ilustración textil, técnica textil y adolescencia e institución escolar, se pudo considerar la pertinencia de la Autonomía Curricular como espacio de desarrollo de experiencias creativas y comunitarias, el textil como elemento plástico-narrativo potenciador de experiencias, así como las limitaciones institucionales resultado de las restricciones oficiales e internas.

A continuación, Octavio Tixtha López y Cecilia Salomé Navia Antezana presentan el capítulo 15, “Modelo Ecológico de Intervención Educativa: análisis del conflicto y autonomía en estudiantes de bachillerato”, que muestra los resultados de una intervención educativa realizada en una escuela preparatoria del Estado de México durante los años 2017-2019. La intención fue contribuir al desarrollo de la ciudadanía de los estudiantes, al gestionar ambientes de paz que favorezcan la convivencia escolar, para que puedan reproducir este aprendizaje en diversos espacios, al momento de insertarse en la sociedad como miembros activos, responsables, empáticos y solidarios.

El capítulo 16, “La educación artística como mediador para la educación emocional en niños preescolares”, elaborado por Daniela Rodríguez Flores y Alma Dea Cerdá Michel, consiste en un estudio de caso sobre un grupo de tercer año de preescolar

en un jardín de niños de la Ciudad de México. El planteamiento señala cómo la educación artística favorece la educación emocional de los alumnos, haciendo uso de elementos de los procesos creativos y herramientas que confieren los lenguajes artísticos. Con base en los resultados obtenidos, las autoras señalan que la mediación efectuada por el docente-adulto es un componente decisivo para generar formatos de interacción entre los niños del grupo, de forma que adquieran suficiente confianza para explorar sus emociones y relaciones.

En el capítulo 17, titulado “Hacia el fortalecimiento del conocimiento geométrico especializado. Una propuesta de desarrollo profesional basada en la reflexión y acción colaborativa para profesores de primaria”, de Sergio Sánchez Ramírez e Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres, se aborda un importante tema: el conocimiento geométrico, y se incluyen los resultados de una intervención con un colectivo de docentes, de una escuela primaria pública en México, quienes participaron en una investigación-acción colaborativa en formato de taller. Los resultados muestran cómo la reflexión en colaboración tuvo diversos beneficios: el estudio de caso permitió reconocer diferentes perspectivas, ampliar conocimientos geométricos especializados para analizar sus propias acciones y tomar conciencia de las situaciones suscitadas en sus clases. El tipo de intervención documentada, además, hizo posible enriquecer conocimientos matemáticos y didácticos en construcción y establecer vínculos con los colegas de la propia institución.

El último trabajo del Campo II, el capítulo 18 “Formación docente: subjetivación del deseo”, de Marbella Bermúdez Avilés y Rosa María Torres Hernández, tuvo como propósito de investigación conocer los escenarios y modos de subjetivación del deseo de ser maestro, de los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio en Ciudad Nezahualcóyotl de la Licenciatura en Secundaria, plan 1999. La investigación contó con dos enfoques:

etnográfico y narrativas biográficas. Los resultados de la investigación dan cuenta de importantes elementos para crear subjetividades que se comprometan con la formación y con la propuesta de reflexión en un sentido profundo.

### CAMPO III. DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD

El Campo III se compone de seis capítulos sobre estudios de educación intercultural, temas de género y diversidad, educación ambiental y profesionalización indígena. La realidad educativa actual requiere profundizar en estudios interdisciplinarios para una mayor comprensión de la realidad educativa contemporánea.

El capítulo 19, el primero de este bloque, se titula “Construyendo para la educación intercultural bilingüe en la Montaña Alta de Guerrero”. Sus autoras Yodi Sánchez Pérez y Gloria Evangelina Ornelas Tarez realizaron un trabajo etnográfico en la Montaña Alta de Guerrero, experiencia que antecede a esta investigación y que sirve de experiencia investigativa. En este capítulo se expone la problemática que enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en la única escuela primaria donde confluyen maestros y alumnos originarios de la localidad. Muestra la riqueza cultural del entorno y la complejidad de la enseñanza, vinculada a la formación docente y a la tensión entre los imperativos comunitarios y las demandas del currículum escolar.

Náyade Soledad Monter Arizmendi y Leticia Ventura Soriano son autoras del capítulo 20 “Intervención con estudiantes de secundaria. Repensar los roles y estereotipos de género”, en el que se presentan los resultados de un trabajo de investigación-acción en el que participó un grupo de treinta estudiantes de tercer grado de una secundaria pública ubicada en la alcaldía de Xochimilco en la Ciudad de México. Se realizó una intervención

a fin de “problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre estudiantes, para promover la igualdad de género y la socialización de la convivencia respetuosa y pacífica”. Entre las nociones conceptuales que construyeron este trabajo se encuentran: convivencia, dispositivo de formación, cultura de paz y género.

El capítulo 21 titulado “Familias lesbomaternales y narrativas escolares”, de Alma Jessica Arciniega Soto y José Antonio Serrano Castañeda, parte de la opción metodológica del giro narrativo para comprender el sentido construido por familias lesbomaternales y su experiencia en el ámbito escolar. A partir de los relatos e historias de vida se indagó sobre esta problemática.

En el capítulo 22 “Sentidos de la profesionalización indígena desde una comunidad chatina de Oaxaca”, de Sergio Hernández Santiago y Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky, se explican los resultados de la investigación “Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de Valdés, Oaxaca”. A través del diálogo sostenido con jóvenes profesionistas de una comunidad chatina, se muestran los posicionamientos compartidos frente a la pregunta: ¿qué sentidos y significados adquiere la profesionalización para las juventudes que se reconocen como miembros de comunidades indígenas? El enfoque metodológico recupera la noción de la etnografía colaborativa con igualdad gnoseológica. La investigación se inscribe en el debate que tiene lugar en la región de Centro y Sudamérica sobre la educación superior y los pueblos indígenas.

Jeydi Lucero López López y Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince, autoras del capítulo 23 “Educación ambiental y uso sustentable de la energía desde los conocimientos de los profesores de secundaria en una comunidad ejidal de Chiapas”, abordan uno de los temas cruciales del mundo moderno: el problema ambiental. El capítulo expone parte de un estudio cualitativo que

se realizó en la comunidad de Tila, Chiapas, con la participación de profesores de una secundaria técnica, y que tuvo el propósito de identificar las problemáticas que surgen en la enseñanza de la educación ambiental y el uso sustentable de la energía como tema relacionado con el medio ambiente. El trabajo hace referencia a los conocimientos de los profesores y su formación en educación ambiental en las problemáticas de enseñanza en este campo, así como a la labor que ellos realizan en las comunidades ejidales, para promover el mejoramiento de las condiciones ambientales de las comunidades indígenas y rurales.

El capítulo 24, el último de este tercer apartado, “Abandono escolar en educación media superior, una manifestación de injusticia epistémica en la institución escolar”, de Luis Fernando Barajas Gómez y María Guadalupe Díaz Tepepa, analiza un complejo e importante tema: el abandono escolar en el nivel medio superior. Para el tratamiento de los resultados se adoptó un enfoque etnográfico-hermenéutico. Los presupuestos teóricos se construyeron con base en los trabajos de Paul Ricoeur y Miranda Fricker. Así, se observó que el abandono se encuentra estrechamente ligado a una serie de acciones aparentemente inconexas, presentes en la familia, la escuela y la comunidad, que son, en realidad, manifestaciones de prejuicio.

*Rosalía Menéndez Martínez*

CAMPO I  
CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS,  
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TECNOLOGÍA



## CAPÍTULO 1

# LAS TIC COMO RECURSO PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA. PROPUESTA FORMATIVA DIRIGIDA A DOCENTES

*Brenda Victoria Maya\**

*María del Pilar Cruz Pérez\*\**

## INTRODUCCIÓN

**E**n este texto se presentan los resultados de una investigación que derivó en una propuesta dirigida a atender necesidades de formación identificadas en el profesorado de educación básica. Por un lado, se detectó el requisito relativo a las recomendaciones nacionales e internacionales de incorporar las tecnologías a todos los procesos educativos en este nivel, y por otro, la necesidad de ofrecer una educación sexual integral (ESI), tema que constituye uno de los ejes prioritarios de la reforma educativa, pero cuya aplicación en las aulas sigue causando controversias e incertidumbre.

Para enmarcar la propuesta, a continuación se describe la problemática de la cual se partió, en la incorporación de las TIC y la relevancia que cobra la ESI en el contexto actual, para después arribar a los parámetros teórico-conceptuales que dieron sustento

---

\* Especialización en Educación Integral de la Sexualidad. Correo electrónico: [200927066@alumnos.upn.mx](mailto:200927066@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Ciencias Sociales y Políticas, Universidad Iberoamericana. Especialización en Educación Integral de la Sexualidad, UPN. Correo electrónico: [macruz@upn.mx](mailto:macruz@upn.mx)

al diagnóstico y, finalmente, exponer los resultados y la propuesta del taller “Descubro, investigo y aprendo una nueva forma de enseñar la sexualidad”, elaborado con base en las necesidades detectadas.

## LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN PROCESOS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA PRIMARIA: ORIGEN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El interés en realizar una propuesta formativa que favoreciera la incorporación de las TIC en procesos de ESI en la escuela primaria surgió a partir de la experiencia cotidiana y de las evidencias recuperadas en investigaciones previas que han demostrado, en principio, que los docentes no se consideran capacitados para cubrir la formación sobre educación sexual. Esto suele repercutir en una práctica en la que se priorizan mitos y estereotipos, se comparten conceptos erróneos y poco claros, o bien se prefiere tratar el tema sintetizado (Testa *et al.*, 2002).

Al respecto, un estudio realizado por Manzano y Jerves (2017), en el que se investigó el discurso sobre educación sexual de 180 docentes por medio de grupos focales, reveló que solo 24.4% (una minoría) se sentía seguro, competente y cómodo al impartir clases de sexualidad, mientras que 51.1% solo lo hacía una vez cada año o por requerimiento.

Por su parte Martínez (2019) refiere que es indispensable tener presentes las problemáticas derivadas de la falta de formación en educación sexual, entre ellas, el abuso sexual infantil que, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (citado en Senado de la República, 2019), resultan alarmantes para México, donde hay una ocurrencia estimada de más de cuatro millones, siendo los principales agresores padrastros y abuelos (30%), seguidos de los

tíos (13%), padres biológicos y primos (11%), vecinos (8%), maestros (7% ) y hermanos (3%).

De acuerdo con INEGI (2019), otro problema derivado de la falta de ESI es el inicio de una sexualidad temprana. Se estima que 30.1% de la población en México comienza a tener actividad sexual en las primeras etapas de vida, lo que suma un aproximado de 38.3 millones, de los cuales 13.2 millones son adolescentes de 12 a 17 años, que con frecuencia se exponen a contraer infecciones de transmisión sexual y a embarazos no deseados, en cuyo rubro se reportan cifras reveladoras en cuanto a que, entre adolescentes de 15 a 17 años que presentan un embarazo, 6.9% refiere no haber utilizado métodos anticonceptivos porque no los conocía, no sabía cómo usarlos o dónde obtenerlos.

A lo anterior se suma el uso de las TIC, que actualmente también influye en la población infantil y adolescente. La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares citada en INEGI (2019) señala que, de los 14.3 millones de niñas, niños y adolescentes de 12 a 17 años en México, 72.9% cuenta con un celular inteligente para acceder a internet y 41.5% se conecta por medio de una computadora de escritorio. Ello ha generado la necesidad de proporcionar a estudiantes y docentes herramientas que les permitan evaluar y seleccionar la información para transformar las prácticas en las escuelas.

Todo lo anterior suscitó las siguientes preguntas: ¿cuáles son los conocimientos previos de que dispone el personal docente para abordar los temas de sexualidad y cómo los ha incorporado a su práctica?; ¿cuáles son los recursos y materiales que se utilizan y qué resultados se han obtenido con su uso?, y finalmente ¿cuáles son las habilidades y dificultades que tienen los docentes en el uso de recursos digitales para la búsqueda y elección de los materiales que permitan cubrir las necesidades de los alumnos, y favorecer aprendizajes significativos?

Estos cuestionamientos llevaron a plantear como objetivo general la identificación de necesidades formativas de un grupo de docentes de educación primaria de la Ciudad de México, para abordar temas de sexualidad mediante el modelo de educación sexual que establecen los programas de la SEP. Así, se buscó adquirir las bases necesarias para diseñar una propuesta formativa que permitiera atender dichos requerimientos incorporando el uso de las TIC, y con tal finalidad se propuso en particular:

- Reflexionar teóricamente sobre la importancia de incorporar recursos tecnológicos en procesos de EIS de docentes de educación básica.
- Identificar las necesidades formativas de un grupo de docentes en cuanto al uso de TIC y la sexualidad, en función de las demandas actuales.
- Diseñar sesiones para la enseñanza de la educación sexual desde el enfoque sociológico para atender las necesidades de los docentes.

#### MÉTODO. UNA PROPUESTA PARA IDENTIFICAR NECESIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES EN CUANTO AL USO DE TIC EN PROCESOS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La realización del diagnóstico de necesidades formativas se centró en la metodología cuantitativa, mediante la aplicación de un cuestionario que incluyó preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple. Se aplicó a una muestra de docentes por medio del método denominado “bola de nieve”, que, de acuerdo con Ruiz Olabuenaga (2012, p. 65), permite “localizar a individuos que presentan características especiales, muy concretas a quienes se les pregunta y luego cada informante nos lleva por familiaridad,

por conocimiento o facilidad de acceso, a nuevos informantes que sirven de unidades de muestreo”.

En este caso, el cuestionario se aplicó de manera virtual a un grupo de 21 maestras del curso de capacitación didáctica para docentes de educación primaria, impartido por el Centro de Actualización del Magisterio de la Ciudad de México, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ubicada en la alcaldía Miguel Hidalgo, mediante el envío del vínculo por correo electrónico y WhatsApp.

## SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL EN EDUCACIÓN BÁSICA: HACIA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

La escuela es una de las principales instituciones donde los alumnos reciben información para incorporarse de manera exitosa en todos los ámbitos sociales e interpersonales, razón por la cual no se pueden omitir temas como la sexualidad, que forman parte integral de nuestro desarrollo social y personal pleno. De acuerdo con Szasz y Lerner (2000), la sexualidad es un espacio que construye significados personales, pero, además, está relacionada con la cultura, el contexto familiar, social y los medios de comunicación, en particular actualmente las TIC han transformado la forma de concebirla, incorporando nuevas prácticas y formas de relación (Soto, 2007).

Pese a lo anterior, en nuestro país la SEP ha determinado integrar en sus planes y programas de estudio una ES que considere la diversidad de expresiones y el reconocimiento y respeto a los derechos, aunque en la práctica se sigue privilegiando una enseñanza con enfoques biológicos y preventivos (SEP, 2019a; SEP, 2019b).

Para el análisis de las formas de enseñanza de la sexualidad, los estudiosos del tema han identificado seis enfoques. Sin embargo, a fin de delimitar la propuesta que aquí se presenta, se eligieron

los tres identificados con mayor claridad en nuestro país: el biológico, el preventivo y el integrador. El primero se retoma del sistema de salud y destaca aspectos exclusivamente biológicos: desarrollo anatómico y reproducción; el segundo busca transmitir información desde una visión de riesgo, abordando temas como prevención de ITS/VIH y embarazos no deseados, pero siempre desde una mirada que concibe la heterosexualidad como norma, omitiendo otras formas de expresión y prácticas sexuales, y el último tiene presente que la sexualidad es una construcción social, por lo que su enseñanza debe considerar el contexto, las necesidades, los derechos, así como la cultura y las tradiciones locales, para que las personas ejerzan una sexualidad plena (Rosales, 2011; UNESCO, 2014; Morgade, 2016; Medina, 2017).

El último enfoque se ha integrado en los programas educativos nacionales en educación primaria, gracias a las recomendaciones de convenios internacionales firmados y ratificados por nuestro país, tales como la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995) en Beijing, fueron la base para que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el periodo de 1990-2000 estableciera la necesidad de incorporar temas como: cultura de la prevención, educación sexual, desarrollo humano, y formación cívica y ética (Rosales, 2011; Medina, 2017; DOF, 2019; Rodríguez, 2011; SEP, 2016).

Se insistió en dicha situación en documentos más recientes, como en el acuerdo 15/05/19, el cual propuso que en los planes y programas de la nueva escuela mexicana de educación básica se implementara una ESI y generó cambios al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se señala que:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y

humanidades: [...], la educación sexual y reproductiva, el cuidado al medio ambiente, entre otras (DOF, 2019).

Así, los planes y programas de educación primaria actuales buscan promover una ESI que sea guía de navegación para la educación actual, donde se aborde la sexualidad desde el enfoque humanista, cognitivo, físico, social y afectivo. Sin embargo, la falta de formación docente ocasiona que, con frecuencia, la práctica concreta continúe centrada en aspectos biológicos y en la prevención de riesgos (SEP, 2017).

#### FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SEXUAL Y LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC

De acuerdo con García y Chikhani (2012), los docentes reconocen que las TIC pueden favorecer el aprendizaje significativo, pero estas ideas coexisten con posturas de resistencia y rechazo ante la falta de habilidades para el uso de estas herramientas o la necesidad de asistencia y apoyo para aplicarlas en la enseñanza. Esto provoca que amplios sectores de docentes nieguen el valor que pueden tener las TIC y los coloca ante una encrucijada entre el beneficio que aportan en el aprendizaje del alumnado y las complicaciones que provienen de su integración al aula, lo cual puede significar trabajo extra.

En nuestro país, los primeros pasos hacia la incorporación de las TIC a las aulas se establecieron en el Plan Nacional de Educación 1995-2000, donde se reconoció la capacidad de alcance, difusión y socialización de las tecnologías reduciendo las distancias, y se evidenció la preocupación por el avance de los medios de comunicación colectiva y el reto que implicaba el uso de las TIC en la escuela y la familia (Crovi y Garay, 2015).

Como resultado de lo anterior, a fines de los años noventa comenzó la incorporación de computadoras en las aulas. En 1997 dio inicio el programa pionero “Red Escolar”; para el sexenio 2000-2006 se dotó de equipos de cómputo en las escuelas y, posteriormente, en 2006 entró en vigor el proyecto piloto “Enciclopedia” (Crovi y Garay, 2015; Garay, 2019). Esta postura se mantuvo en el Plan de Estudios de Educación Primaria 2011, en el cual también se expresó la necesidad de desarrollar acciones y situaciones transversales que favorecieran el uso de TIC para la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas y sus contenidos (Santiago y Sosa, 2012; Santiago *et al.*, 2013).

Durante la gestión del presidente Enrique Peña Nieto, la inclusión de las TIC se estableció en el acuerdo 31/10/14, haciendo referencia al artículo 89 fracción I de la Constitución Política en el que se propone proporcionar una educación de calidad, mediante el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, con el cual se equipó con computadoras a las escuelas de educación primaria.

Además, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de diciembre de 2013, determinó la entrega de *tablets* a los alumnos de quinto y sexto grado de primaria, lo que se concretó en el ciclo escolar 2014-2015, de acuerdo con el principio de que este hecho sería el primer paso de la digitalización y alfabetización digital. No obstante, según Hernández (2016), la acción se interrumpió en 2016, lo que significó un rotundo fracaso y dejó en claro la insuficiencia de dotar de infraestructura o dispositivos a los espacios. Así, resulta evidente que se requiere dar asistencia a los docentes, como un gran reto y una oportunidad.

## UN ACERCAMIENTO A LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES EN TORNO A LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC Y EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD

Este apartado hace referencia a las necesidades identificadas de los docentes respecto a la formación en sexualidad y uso de las TIC, para lo cual se describen las categorías utilizadas en la realización de un diagnóstico que dio lugar a la elaboración de la propuesta formativa: un taller dirigido a la formación continua del personal docente.

Las *categorías de análisis* establecidas para la construcción del cuestionario diagnóstico buscaron investigar dicha realidad y se sustentaron en los conceptos, enfoques teóricos y prácticos que deben conocer los docentes para incluir contenidos de ES, además de integrar sus opiniones y las siguientes necesidades: formación profesional, información general sobre sexualidad y género, percepciones y experiencias en torno a género y sexualidad, habilidades y dificultades en el uso de los recursos digitales TIC. A continuación se muestran los resultados.

### *Formación profesional*

Se encontró que la muestra fue solo de mujeres, lo que revela la prevalencia de la feminización en esta profesión, que tradicionalmente sigue asignando a mujeres el papel de educadoras por excelencia. Además, se observó que más de 50% tienen edades de entre 24 y 31 años, y solo 50% refiere que tiene hijos, lo que limita la posibilidad de que tengan condiciones de tiempo y disposición para seguir realizando actividades formativas.

### *Información general sobre sexualidad y género*

En cuanto a la información sobre sexualidad y género, se encontró que una gran cantidad de docentes identifica que los principales problemas en México relacionados con la sexualidad se deben

a las violaciones sexuales que se cometen anualmente. Más de la mitad de las maestras señalaron que el impedimento para que una mujer alcance el orgasmo obedece a la educación represiva, lo que muestra la importancia de los aspectos sociales en la educación sexual de las maestras. Además, cabe mencionar que más de la mitad de las maestras afirman que la escuela es la institución donde se obtiene información de sexualidad, lo que reafirma las posibilidades de una buena recepción a propuestas de formación.

Asimismo, cuando se indagó respecto a lo que consideran que es la educación sexual informal, 5% de las participantes refirió que esta se debe abordar por el sistema de salud, mientras que 10% señaló las experiencias individuales y 85% no supo qué responder. No obstante, la gran mayoría pudo identificar la sexualidad como una construcción social (60%), mientras que 20% mencionó que todos los componentes de la sexualidad son innatos.

#### *Percepciones y experiencias en torno a género y sexualidad*

En este apartado se encontró que las docentes aún mantienen estereotipos de género muy arraigados, ya que por su respuesta a las actividades en que debían mencionar cuáles correspondían a las mujeres y cuáles otras a los hombres, se descubrió que la mayoría ubicaba a los varones en profesiones asociadas con poder y fuerza, como obrero y mecánico con 38%; mientras que a ingenierías, gastronomía y secretario se les dio menor importancia, con solo 4.7%. Posteriormente, con 9.5% se encontró que al varón se le considera el principal proveedor. Esto muestra la importancia de abordar esos aspectos en el taller que se propondrá, a fin de cuestionar a los participantes en cuanto a temas relacionados con la sexualidad.

### *Habilidades y dificultades en el uso de los recursos digitales TIC*

Finalmente, en este apartado se indagaron las opiniones de las docentes respecto a las TIC en cuanto a recopilación de la información, su uso o aplicación en sus clases y la frecuencia con la que utilizan estos recursos. Se encontró que 71.4% considera que los recursos tecnológicos son una herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje, aunque el uso frecuente de esta herramienta es de 38%. Las docentes señalan que se requiere de acompañamiento y enseñanza en el uso de las TIC y búsqueda de información sobre sexualidad. Estas respuestas reafirmaron la pertinencia de la propuesta y, en conjunto con los datos anteriores, se realizó la propuesta de un taller que se describe a continuación.

#### TALLER: “DESCUBRO, INVESTIGO Y APRENDO UNA NUEVA FORMA DE ENSEÑAR LA SEXUALIDAD”

El taller es una modalidad educativa que motiva el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos a través del diálogo y de la acción. Por ello, utilizarlo para abordar temas de educación sexual es pertinente en tanto que es una alternativa pedagógica que permite aprender haciendo, dentro de un ambiente lúdico y de participación activa, donde cada miembro del grupo es escuchado y tenido en cuenta (Vanegas, 2000, p. 12). En el taller es posible incorporar estrategias y actividades que ayuden al educador a apoyar el desarrollo de conocimientos a través de escuchar, enriquecer y motivar (Gutiérrez, 2009, p. 2).

Y para lograr lo anterior, el responsable de diseñar un taller de ES con una mirada integral deberá considerar que “no existe una conducta sexual única [...] Es necesario crear un clima de confianza sin prejuicios ni preferencias, de tal forma que cada

participante pueda formular sus opiniones, informarse y respetar la opinión de los demás” (Vanegas, 2000, p. 12). Esto no implica negar posturas propias, puntos de vista o experiencias, sino mantenerse neutral y evitar emitir juicios de valor ante comentarios, experiencias o información que compartan las y los participantes.

Vanegas (2000) propone que el diseño de talleres sobre ESI tome en cuenta los siguientes aspectos:

- Crear un ambiente que propicie la participación que motive a los integrantes.
- Aclarar expectativas e identificar la incidencia que los problemas
- Generar espacios que propicien la discusión de la información.
- Evaluar de manera continua a fin de cumplir con los objetivos

Estas recomendaciones no solo confirmaron que el Taller es la opción adecuada para generar aprendizajes significativos en ESI, cuyos objetivos, contenidos, actividades, productos y formas de evaluación también fueron guiados por la metodología propuesta por Díaz Barriga (2013).

Además, la propuesta incorporó el enfoque de equidad de género, a fin de favorecer una opción crítica y reflexiva, que cuestione los juicios, estereotipos y creencias que promueve la cultura (Mackay *et al.*, 2018). Y finalmente se contempló la implementación del uso de TIC para el manejo de temas de sexualidad.

### *Del diagnóstico a la propuesta. Bases para la definición de contenidos, objetivos, estrategias y recursos*

El taller “Descubro, investigo y aprendo una nueva forma de enseñar la sexualidad” se construyó considerando los referentes obtenidos del diagnóstico, los cuales se enlistan a continuación:

- Una educación sexual impartida desde la infancia permite disminuir miedos e ideas erróneas acerca del tema, además de que contribuye a reducir los problemas relacionados con la sexualidad.
- La enseñanza en sexualidad frena la educación represiva, como las docentes refieren.

Es necesario cuestionar los roles y estereotipos de género que aún se mantienen como parte de la ideología y que producen un gran impacto en la sociedad, al asociar actividades o profesiones de acuerdo con el sexo de las personas.

A pesar de que la mayoría estima que la incorporación de los contenidos de sexualidad en los planes y programas es adecuado, hay un grupo importante que se cuestiona sobre ello y sostiene que falta información para explicarlos.

El diálogo y la comunicación con los familiares constituyen parte de las preocupaciones que aquejan a las docentes, quienes afirman que en ocasiones la información se tergiversa.

Un alto porcentaje de docentes piensa que las TIC son una herramienta útil; sin embargo, solo 38% suelen utilizarlas con frecuencia y expresan que requieren acompañamiento para su uso.

El taller, que consta de ocho sesiones con una duración de tres horas cada una, se propuso como objetivo general proporcionar estrategias que orienten la labor docente para abordar temas de sexualidad desde el modelo sociocultural para una educación integral, haciendo uso de las TIC como una herramienta que favorece el aprendizaje de manera significativa, en relación con las necesidades identificadas en el diagnóstico.

## Actividades propuestas y materiales

**Tabla 1.1. Taller “Descubro, investigo y aprendo una nueva forma de enseñar la sexualidad”**

Sesión	Objetivo específico	Actividades y productos
1. Sexualidad	Que comprendan la importancia de una EIS en educación básica.	Elaboración de un cartel donde se presente la sexualidad desde un enfoque sociocultural.
2. Sexualidad infantil	Concientizar sobre la educación sexual en la niñez.	Realización de un cartel, sobre la identificación de una EIS, la importancia de romper los prejuicios y tabús en torno a la sexualidad en la niñez.
3. Ética y moralidad de la sexualidad-derechos sexuales	Reflexión en torno a los derechos sexuales.	Elaboración de un boletín digital sobre la importancia de los derechos sexuales, dirigido a la comunidad escolar.
4. Sexo-género	Identificación de las diferencias entre sexo y género y uso de las TIC.	Elaboración de una secuencia didáctica con apoyo de los recursos tecnológicos en relación al tema sexo-género.
5. Estereotipos y roles de género	Reflexionar en torno a los estereotipos y roles de género y sus diferencias.	Propuesta de trabajo por medio de un gráfico como mapa mental, infografía u otro medio digital.
6. Identidad de género	Reconocer la identidad de género.	Elaboración de una presentación, con temas como la diversidad sexual, identidad de género.
7. Embarazo en la adolescencia	Dinamizar el embarazo en adolescencia, desde un enfoque integral.	Búsqueda de información y recursos para la elaboración de una secuencia dirigida a adolescentes, desde un enfoque integral.
8. Sexualidad con padres y familias.	Realizar materiales que permita sensibilizar a los padres de familia.	Preparación de una estación de radio sobre los temas de sexualidad que abordarán con los padres de familia.

Fuente: elaboración propia.

## Seguimiento y evaluación

- Observaciones: clase muestra y cuestionario de evaluación inicial (listas de cotejo por sesión).

- Observaciones: respecto a las participaciones, el desenvolvimiento en la clase (navegación en la web y selección de la información de forma crítica).

## CONCLUSIONES

Tomando en cuenta que el objetivo de la investigación fue identificar las necesidades formativas de los docentes de educación primaria para tratar temas de EIS, los resultados obtenidos en la parte diagnóstica mostraron la importancia que otorgan las docentes participantes a su formación continua, como mecanismo para ofrecer herramientas que les permitan abordar de manera integral temas de sexualidad entre sus estudiantes. También se encontró que los docentes consideran importante el uso de las TIC, como refieren García y Chikhani (2012); sin embargo, hasta hace muy poco este uso no era frecuente en las aulas.

En ese sentido, la propuesta del taller que surgió de este diagnóstico cumple con el propósito establecido originalmente de proporcionar a los docentes un espacio para el desarrollo de habilidades digitales, que les permitan analizar y seleccionar información de manera crítica, como sostienen Crovi y Garay (2015); Perera, Leopoldo y Veciana (2013), para que el uso de las TIC en educación favorezca el aprendizaje significativo, la autorregulación, la motivación y mantenga el interés del alumnado. Así, la enseñanza de EIS y el uso de las TIC puede contribuir a derribar estructuras y contemplar formas innovadoras de acercar al alumnado a estos temas.

En suma, se espera que la aplicación del taller ayude a atender las necesidades identificadas en el diagnóstico, al permitir concretar las demandas que se hacen al personal docente de incorporar las TIC en los procesos educativos y llevar a buen término el propósito de poner los temas de sexualidad como ejes prioritarios de la reforma educativa.

## REFERENCIAS

- Crovi, D. y Garay, L. (2015). Educomunicación en América Latina. Tendencias y expectativas. En C. Bolaño, D. Crovi y G. Cima-devilla (eds.), *La contribución de América Latina al campo de la comunicación. Historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación* (pp. 293-337). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diario Oficial de la Federación* (2014, 31 de octubre). Acuerdo 31/10/14 DECRETO por el que se crea la Coordinación General aprende.mx, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, 1-4. Recuperado de: [http://www.-dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5366634&fecha=31/10/2014](http://www.-dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5366634&fecha=31/10/2014)
- Diario Oficial de la Federación* (2019, 18 de mayo). Acuerdo 15/05/19 por el que se reforma, adiciona y deroga diversas disposiciones de los artículos 3º, 31º, y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 6-7. Recuperado de: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019)
- Diario Oficial de la Federación* (2019, 30 de septiembre). Acuerdo número 30/09/19. Ley general de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 2-10. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Garay, L. (2019). La alfabetización digital, más allá del uso de las herramientas. Retos para la formación de ciudadanos en sociedades participativas. En P. Morabes y D. G. Martínez (comps.), *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/educación* (pp. 73-89). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.

- García, S y Chikhani, A. (2012). Percepciones que tienen los docentes de América Latina sobre las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Educación Comunicación Tecnología*, 6 (12). Recuperado de <http://revistaq.upb.edu.co>.
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 14(66). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México.
- Hernández, L. (2016, 10 de septiembre). SEP cancela entrega de tablets a las primarias. *Excélsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/09/10/1116078>
- INEGI (2019, 29 de abril). *Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril). Datos nacionales*. Recuperado de: [file:///C:/Users/victo\\_000/Documents/especialidad%20agosto/trabajo%20recepional/nino2019%20estadisticas.pdf](file:///C:/Users/victo_000/Documents/especialidad%20agosto/trabajo%20recepional/nino2019%20estadisticas.pdf)
- Mackay, R.; Franco, E., y Villacis, W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y sociedad*. 10(1), 336-342. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202018000100336](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202018000100336)
- Manzano, D., Jerves, E. (2017). Educación sexual: percepciones de los docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista: Educare* 22(1), 82-96.
- Medina, M. (2017). Formación de maestros en educación sexual. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.
- Morgade, M. (coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. México: HomoSapiens.
- Perera, C.; Leopoldo, F, y Veciana, P. (2013). Las TIC como instrumento de mediación pedagógica y las competencias profesionales de los profesores. *varona* (56). Recuperado de [redalyc.org](http://redalyc.org)
- Rodríguez, G. (2011). Sexualidad. En G. Rodríguez. *Género y educación sexual integral* (pp. 30-60), México: Ediciones Cal y Arena. Recuperado de [https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/YoDecidoMiFuturo/Genero\\_y\\_Educacion\\_Sexual\\_Integral.pdf](https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/YoDecidoMiFuturo/Genero_y_Educacion_Sexual_Integral.pdf)

- Rosales, A. (2011). Enfoques y conceptos relacionados con la sexualidad. *Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza* (pp. 17-26). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz Olabuenaga, I. (2012). ¿A quiénes investigar? ¿A cuántos? ¿Cómo se elige? En *Teoría y práctica de la investigación cualitativa* (pp. 49-68). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Santiago, G. y Sosa, N. (2012). Recomendaciones para la reformulación de políticas de incorporación de las TIC a la educación básica en México. *Desafíos y decisiones estratégicas*. XLII (4). Recuperado de: [redalyc.org](http://redalyc.org)
- Santiago, G.; Caballero, R.; Gómez, D., y Domínguez, A. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XLIII (3), 99-131, México: Centro de Estudios Educativos. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270288980004>
- Secretaría de Educación Pública (2016). Agenda sectorial para la educación integral en sexualidad con énfasis en la prevención del embarazo en adolescentes. Avances, líneas de acción en la ENAPEA. Recuperado de: [file:///C:/Users/victo\\_000/Documents/especialidad%20agosto/trabajo%20recepional/prevencion%20de%20embarazo%20en%20adolescentes.pdf](file:///C:/Users/victo_000/Documents/especialidad%20agosto/trabajo%20recepional/prevencion%20de%20embarazo%20en%20adolescentes.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2019a). *Ciencias naturales. Sexto Grado* (4ª ed.). México: SEP. Recuperado de <http://librossep.com/ciencias-naturales-libro-texto-sexto-grado-2019-2020-pdf/>
- Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Formación cívica y ética. Sexto Grado* (2ª ed.). México: SEP. Recuperado de <http://librossep.com/formacion-civica-etica-libro-texto-sexto-grado-2019-2020-pdf/>
- Secretaría de Educación Pública (2019-2020). Consejo Técnico Escolar. Fase intensiva. México: SEP.
- Senado de la República (2019). *México en el primer lugar en abuso sexual infantil*. Comunicado de prensa. Recuperado de <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/45796-mexico-primer-lugar-en-abuso-sexual-infantil.html>

- Soto, J (2007). *Ciberrelaciones: del sexo digital al romance (Una historia, un caso)*. México: UAM-I. Recuperado de: [www.lerif.net/mexique/TEXTES3/Mexico\\_2007/cibersex.pdf](http://www.lerif.net/mexique/TEXTES3/Mexico_2007/cibersex.pdf)
- Szasz, I. y Lerner, S. (comps.) (2000). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: El Colegio de México.
- Testa, M.; Núñez, M.; Ruiz, F, y Senior, A. (2002). Nivel de educación sexual de los docentes. 2(2), 107-114.
- ONU (1994). *Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo*. Recuperado de [www.un.org/popin/icpd/newslett/94\\_19/icpd9419.sp/1lead.stx.html](http://www.un.org/popin/icpd/newslett/94_19/icpd9419.sp/1lead.stx.html)
- ONU (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer*.
- UNESCO Oficina de Santiago (2014). IV. Construyendo un marco común en educación integral de la sexualidad. En *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias* (pp. 35-58). Recuperado de [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800)
- Vanegas, J. H. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.



## CAPÍTULO 2

# PRÁCTICA DOCENTE, EXPRESIONES ESTÉTICAS, ARTE Y DANZA EN CDMX

*Teresa Sánchez Cruz\**

*Alejandra Ferreiro Pérez\*\**

## INTRODUCCIÓN. ALAS DE FÉNIX, VUELO CONJUNTO

Entre 2013 y 2018 impartí el taller de arte-danza en el marco del programa *SaludArte*. Diseñado para atender a estudiantes con menores índices de desarrollo y académico de la Ciudad de México (CDMX), consistía en talleres de arte, deporte y asistencia alimentaria. Me desempeñé en barrios y colonias populares de la alcaldía Cuauhtémoc. Entre 2016 y 2017 di clases en la Primaria Cristóbal Colón, en el Barrio de La Merced.

La fiesta, el comercio, la vocación de resistencia y la defensa del espacio son quizá los rasgos más característicos de la identidad del barrio, producto de procesos históricos de larga duración. Destaca la diversidad sociocultural y etnolingüística, así como su configuración urbanística donde predominan edificios coloniales adaptados al comercio y la vivienda, sin lograr condiciones óptimas. Las vías de comunicación son insuficientes y caóticas, situación que en muchas ocasiones ha propiciado la tragedia. Basura, indigencia, descuido en la infraestructura, falta de espacios

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo, UPN. Línea: Educación Artística. Correo electrónico: [180927016@alumnos.upn.mx](mailto:180927016@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana. Maestra en Desarrollo Educativo, UPN. Correo electrónico: [aferreiro@upn.mx](mailto:aferreiro@upn.mx)

aptos para niños y discapacitados, prostitución y delincuencia son males endémicos que contribuyen a la estigmatización de sus habitantes. No obstante, se ha arraigado una tradición centrada en las festividades civiles y religiosas, además de las dinámicas de socialización del comercio y la organización en defensa del territorio ante cualquier propuesta externa.

La escuela se encuentra en un edificio antiguo, hoy en litigio, cuya única entrada es una puerta estrecha, oculta entre los puestos y anuncios comerciales. Se abre a un pasillo que conduce al único patio, lugar de actividades cívicas, deportivas, recreativas, consumo de alimentos y también espacio para el taller de danza-artes.

Ahí trabajé simultáneamente el programa de alfabetización visual “Mi película *SaludArte*” y la metodología *Limón4kids*. El primero era una propuesta del Programa General de Arte de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (hoy SEDU-CDMX), que consistía en brindar herramientas de producción audiovisual; la segunda, coordinada por la Fundación Limón de Nueva York y la Coordinación de Danza de *SaludArte*, proponía impartir elementos de danza escénica moderna y preservar el legado del coreógrafo José Limón.

*El Alado* surgió entre ambos proyectos. Así nombramos, los alumnos y yo, el proceso creativo que tuvo como pretexto la reinterpretación de *The Suite from the Winded*, obra de 1966, donde Limón explora el deseo de volar. Las alas del fénix son una metáfora de cómo los habitantes de un barrio popular se superponen a las adversidades que conlleva vivir entre el comercio informal, donde son frecuentes los incendios que asolan el mercado que da sustento a muchos de ellos. Las alas aluden al poder del arte, la experiencia estética y la educación artística como potenciadoras de la capacidad de acción y los vínculos comunitarios de los actores educativos con mundos de vida y expresiones estéticas propias.

La práctica docente abordada en sentido reflexivo fue el objetivo por alcanzar, además de determinar la relación entre educación artística y vínculos identitarios. Cuestioné las interacciones que posibilitaron expresarse, reflexionar, incidir como agente y establecer vínculos.

Busqué impulsar aspectos de la educación artística que favorecieran experiencias estéticas, artísticas y educativas, con base en la construcción de sentidos sobre lo comunitario, el arte y la docencia, así como el desarrollo de ciudadanos-agentes a partir de procesos creativos interdisciplinarios. Describí el taller, identifiqué las experiencias de aprendizaje de las artes y caractericé la práctica docente en relación con los planes curriculares, proyectos institucionales y miembros de la comunidad educativa.

En el transcurso del taller reuní 487 fotografías digitales y 212 minutos de video conformados por registros, entrevistas, y clips para productos videográficos, los cuales sistematicé y analicé posteriormente. El enfoque de la antropología visual me permitió interpretarlos como documento evocativo de mi experiencia y, aunque no se realizaron para la investigación, sustentaron la reflexión autobiográfica.

### *Cartografías previas*

Me anclo en trabajos que han demostrado que la educación artística, estética y por el arte puede incidir en la transformación social. Hay referencias en Latinoamérica (Jiménez, 2009) sobre la educación básica (Torres, 2011) y en los trabajos producidos en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagogía Nacional Ajusco-Centro Nacional de las Artes (CENART). No encontré investigaciones similares a esta.

Jiménez (2009) sostiene que el desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo y el pensamiento abstracto encuentran

una estrategia potente en la educación artística (p. 7), puesto que potencian la transformación de los ámbitos del conocimiento, los afectivos, sociales y espirituales, además de que promueven la construcción de ciudadanía y vínculos comunitarios.

Los valores para la vida que se adquieren al educar la sensibilidad y el goce de las formas de expresión de los otros son fundamentales para conocer, valorar y disfrutar las expresiones artísticas de diferentes culturas, además de reconocer y respetar la diversidad cultural y personal.

La inquietud por formar y evaluar habilidades y actitudes en el docente y las políticas públicas en torno a la educación artística son preocupaciones recurrentes en las investigaciones revisadas para este trabajo.

Torres (2011) y Michel (2017) revisan las reformas curriculares que orientan las tendencias de la enseñanza de las artes en México, lo que permite situar *SaludArte* y cuestionarnos su estatus.

La Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo (UPN Ajusco-CENART) aborda la generación de conocimientos e investigación en el campo de las artes, las características favorables del docente de artes y las posibles vías para alcanzarlas. Los alumnos desarrollan habilidades de enseñanza sobre diferentes disciplinas al reconocer sus elementos básicos y articulaciones (Michel, 2012). Son herramientas comunes a este trabajo la alfabetización en artes y la interdisciplina.

La bibliografía revisada no abunda sobre procesos capaces de dotar de sentido lo comunitario e incidir en los vínculos sociales que tienen lugar en espacios de diálogo, consenso y producción artística, como puede ser la experiencia estética en un taller de arte-danza. Este trabajo tampoco alcanza a hacerlo; sin embargo, se acerca a la comprensión de las posibilidades de la educación artística.

## MÉTODO

### *Ruta de vuelo*

En este estudio cualitativo echo mano de herramientas metodológicas eclécticas (etnografía, antropología visual, a/r/tografía<sup>1</sup> y narrativa autobiográfica) para la revisión e interpretación de los registros.

La narrativa autobiográfica esclareció la interrelación entre el *yo investigador* y el *yo docente*. Identifiqué los sentidos de arte y docencia que subyacen en mi práctica, así como su construcción dinámica e histórica a lo largo de mi trayectoria. Desde esta perspectiva, analicé el diálogo de saberes y valores estéticos, propios de los mundos de la vida de mis alumnos y de la mía puestos en juego. La revisión del contexto, la descripción del marco curricular y la exploración etnográfica me llevaron a reconocer el aspecto político de la docencia y del arte.

La práctica docente sucede en un contexto particular al que debe ajustarse. Las decisiones que toma cada maestro o tallerista responden a su identidad apoyada en supuestos ideológicos, nunca neutros, puesto que la docencia supone la “praxis de una política donde la utopía es posibilidad de cambio” (Ansotegui, 2016, p. 67), en solidaridad con el Otro.

Distingo educación artística, estética y por el arte y describo las nociones de práctica y experiencia con sus matices artísticos, estéticos, educativos y docentes, como referentes conceptuales. Me apegué a la idea de buenas prácticas educativas como ideal y revisé el proceso creativo interdisciplinario para analizar *El Alado*.

Me acerqué a las ideas de la educación por el arte de Herbert Read mientras estudiaba coreografía, y al mismo tiempo encontré a Morin (1999) y la educación para la comprensión humana. Tal

---

<sup>1</sup> La investigación basada en las artes involucra métodos de las disciplinas artísticas. La a/r/tografía vincula la visión del arte, la docencia y la investigación.

punto de vista guió mi trabajo cuando impartía el taller y continúa siendo pertinente para esta investigación.

Las decisiones obedecieron a mis intereses teóricos, metodológicos y personales que me encaminaron hacia la construcción de dos categorías: por un lado, analicé la práctica docente diversificada como facetas del alma cuyas acciones responden a la formación previa y la trayectoria, las interacciones con actores educativos y los objetivos específicos de cada encuentro: *Phrene*.<sup>2</sup>

Por otro lado, me enfoqué en el reconocimiento de las expresiones estéticas de los estudiantes. Propongo una perspectiva del arte en sentido amplio que permita influir en un mayor ámbito y con profundidad en los alumnos y sus entornos para acercarnos a la construcción de ciudadanos agentes conscientes: *Mitojtia*.<sup>3</sup>

### *La danza del fénix*

*El Alado* implicó una experiencia educativa crítica, puesto que se desarrolló como parte de un proceso creativo analizable en fases de conceptualización, planificación, divergencia, convergencia, consolidación y celebración (Woods, 1997). El trabajo de todo el año dio como resultado una coreografía que presentamos en el Teatro del Pueblo y una videodanza que se difundió en medios digitales. Antes habíamos obtenido diversos subproductos, como dibujos, guiones, secuencias de movimiento, videos. Los niños de todos los grados protagonizaron las actividades como gestores, creadores e intérpretes; tomaron el proyecto en sus manos y sumaron a otros profesores y padres.

---

<sup>2</sup> Del griego, 'alma', 'mente' o 'entraña'. Es un órgano del cuerpo, quizá el diafragma, con función respiratoria y vocal. Aquí designa las motivaciones del quehacer docente, indica elementos lógicos, emotivos y corporales; *phrene* reacciona, acciona e interactúa en concordancia con saberes, emociones y pensamientos.

<sup>3</sup> Forma reflexiva, 'me danzo', *de Itoj*, del náhuatl, 'danzar' o 'bailar'. *Itojtia*, "La danza", alude a lo ritual: 'lo que mueve'; significa ensayo, grupo, procesión: fiesta recreativa y religiosa. El sentido es amplio y reflexivo, involucra a la comunidad en el entorno, a los participantes en su relación entre ellos y con el contexto.

*El Alado*, nodo articulador de disciplinas, actores, entorno y exigencias institucionales curriculares, permitió negociar intereses y sentidos estéticos. La idea del vuelo en libertad propició producciones estéticas al impulsar el desarrollo de habilidades y lenguajes corporales, el manejo espacial y la conciencia corporal a partir de juegos creativos, exploraciones plásticas, el reconocimiento de otras formas de moverse y formatos visuales.

*El Alado* enfatizó el curso de los procesos educativos artísticos, involucró a todos los actores para una genuina celebración en comunidad al restar interés a los resultados o la presentación, aunque sí hubo experiencia escénica. La experiencia estética en educación artística potencialmente detona vínculos y transformaciones comunitarias a través de la experiencia *communitas* (Turner, citado en Geist, 2008, p. 101), en donde se ponen en juego las vivencias y las expresiones estéticas de los participantes. Ello requiere conciencia, reflexión y diálogo sobre los sentidos estéticos de docentes, alumnos y demás actores educativos.

Otro punto de interés radica en la peculiaridad del barrio donde las expresiones estéticas suelen tener lugar en el marco de festividades religiosas o civiles. Enfrenté la práctica en un entorno con sentidos sobre lo artístico, estético y educativo diferentes a los que yo sostenía. Mis alumnos y yo dialogamos para proponer una protoestructura (Geist, 2008, p. 10) que permitiera armonizar perceptos (Arnheim, 1986), sentidos y expresiones estéticas.

La experiencia *communitas* y la docencia reflexiva modifican el estatus de los participantes al generar espacios dispuestos para la discusión y el consenso de las diferencias o incomprensiones conflictivas. Como *mitojtia*, *El Alado* fue ese lugar de exilio, el no lugar distante de la protoestructura con otro tiempo y espacio, donde es posible otra percepción de sí mismo y del otro, “útil para recuperar la verdadera dimensión de cada cosa, la proporción de uno en los demás, pedacito de otros, y de la tarea de un escritor

en la gran obra colectiva de la que forma parte” (Galeano, 1979, citado en Ansotegui, 2016, p. 71).

Me encontré en *communitas* con los demás actores educativos, a partir de mi práctica y con mis presupuestos, en ese otro lugar de reflexión donde identifiqué mi alma e identidad docente: *phrene* con su origen histórico y dinámico forjado en la experiencia que sostiene los sentidos del arte y la docencia que subrayan la educación hacia la libertad y la comprensión.

La historicidad de la identidad docente también forja el horizonte interpretativo inherente a su práctica. Tal conciencia permitirá acercarnos a la comprensión de los múltiples horizontes que subyacen en las diversas perspectivas estéticas, morales, históricas del otro. Por ello, es pertinente la invitación a convertir en un hábito la práctica reflexiva orientada a lo inmediato, técnico, deliberativo, dialéctico o transpersonal (Day, 2007, p. 127).

Mi ser docente se ha construido en una trayectoria de vida que destaca la perspectiva amplia del arte y de la danza integradas que atiende al contexto, los participantes y sus relaciones para una práctica con experiencias de educación artística situadas, en forma semejante a como los *maseualmej*<sup>4</sup> entienden *mitojtia*. Asimismo, identifiqué la presencia de modalidades diversificadas del hacer en la práctica docente articuladas, sutilmente diferenciadas y en constante diálogo. De tal suerte, varias caras de *phrene* se expresan desde las entrañas, como sustento corporal que se materializa en las interacciones. Es una metáfora del alma docente, que tiene diferentes facetas. Es la dinámica de la identidad, donde la práctica se nutre de la experiencia y se gesta la expresión de una cara adecuada para la ocasión a partir de los saberes adquiridos en la trayectoria de vida. El uso de una palabra griega y otra náhuatl –*mitojtia* y *phrene*– hace referencia a la diversidad de orígenes que dan identidad al barrio. Así nombré las dos categorías que

---

<sup>4</sup> “Hombre común, gente del pueblo”.

surgen del análisis de los registros, para así dilucidar la práctica docente diversificada, dinámica e historizada, cuyos sentidos interactúan con los actores, y que requiere de la reflexión para ampliar el sentido del arte y la danza hacia una perspectiva interdisciplinaria, inclusiva y contextualizada que permita experiencias educativas críticas.

### *Arribos, camino que se hace al andar*

Las facetas de la cara del docente y el arte en sentido amplio son vías de análisis que se detiene, por el momento, en la construcción de *phrene* y *mitojtia*, respectivamente. La primera enfatiza las interacciones particulares y la segunda, la importancia de todas las expresiones estéticas en la educación artística, sobre todo las que son propias de los contextos de los estudiantes. *Prhene*, el alma docente, “fluye entre lo intelectual, el sentimiento y la práctica a través de la recreación, la indagación y el reaprendizaje de la comprensión del mundo y de nuestras experiencias y memorias” (Irwin, 2004, citado en Hernández, 2008, p. 104). La reflexión sobre mi práctica docente se centró en el Taller de arte-danza del ciclo escolar 2016-2017. Sin embargo, tiene antecedentes cuando inicié mi formación y práctica dancística; continúa hasta el momento en que escribo estas líneas y se proyecta hacia el futuro como un proceso continuo de conocer, hacer y producir.

La identidad puede dar origen a una nueva ramificación reflexiva en cualquier punto. Como un rizoma es recursiva, introspectiva, receptiva y relacional, como trabajo a/r/tográfico (Irwin, 2013, p. 109), donde la investigación es práctica de vida, de saber y hacer. Mis prácticas se convierten en lugares de investigación y yo, en investigadora de mi práctica.

Las voces, objetivos y motivaciones artísticas, educativos o investigativos de *phrene* aparecen articulados. Los aspectos que emergen de la formación artística, académica o de la experiencia docente previa se confunden. La motivación, pensamiento o

sentimiento predominante en la voz y acción de cada *phrene* apenas se vislumbra.

Maestra, artista e investigadora dialogan desde sus formas diferenciadas de hacer como almas, mentes, cuerpos que se expresan diferente en torno a motivaciones, voces, argumentos, objetivos, métodos, expresiones de sí diversos, quizá articulados por el sentido de arte y docencia que es uno, pero inacabado, dinámico e historizado.

El sentido de identidad personal y profesional “puede conceptualizarse como el resultado de la acción entre experiencias personales de los docentes en el entorno social, cultural e institucional” (Sleengers y Kelchtermans, 1999, p. 579, citado en Day, 2007, pp. 69), es “el proceso por el que una persona trata de integrar diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Epstein, 1978, p. 101, citado en Day, 2007, pp. 69). *Phrene* es un yo docente coherente e integrado.

El cuerpo docente (Torres, 2017) es aquel en el que se inscriben saberes y experiencias, por ejemplo: el reconocimiento de mi cuerpo ajeno al barrio, con mi propia historia inscrita, que pretendía incidir en los cuerpos de los niños que tenían otra historia, otro ideal y otro entrenamiento. Mi cuerpo tuvo que encontrar la forma de caminar por el barrio, ataviarme y conducirme apropiadamente, para que mi cuerpo docente y el de mis alumnos pudieran dialogar.

Los pequeños cuerpos en desarrollo de mis alumnos, formados en los bailes sonideros<sup>5</sup>, y el mío, adiestrado en danza académica, descubrimos encuentros horizontales en la clase. Aprendimos a escucharnos: yo a ellos, ellos a mí: entre ellos a sí mismos y al entorno. Pudimos valorar y aprovechar los recursos: cuerpos,

---

<sup>5</sup> Reunión popular con baile y música que usa equipos de sonido muy potentes que alteran e interrumpen la pista mientras la reproducen. Representan un referente de barrio y una propuesta estética particular en música y danza.

espacio, materiales, y al mismo tiempo exigir lo requerido para la clase como condiciones de trabajo, disposición de las partes, calidad, compromiso, vestuario y otros materiales.

### *Otras alas*

Como mencioné, el planteamiento curricular del taller proponía vincular la danza con el video. *El Alado* fue el nodo detonador de experimentaciones, exploraciones y composiciones que venían de las necesidades expresivas de los alumnos. Fungió como catalizador de intereses y preocupaciones y propició valoraciones y reflexiones sobre diversos temas: cuidado del entorno y el medio ambiente, tradiciones propias y ajenas, embarazo adolescente, delincuencia, inseguridad, expectativas, planes a futuro, entre otros.

La interdisciplina en las artes promueve vínculos que facilitan la solución de problemas, lo cual es generador de conocimiento y de otras formas de socialización, interacciones y relaciones con el entorno que pueden generar transformaciones sociales (Cabrera, 2016): *El Alado* es un ejemplo de ello.

Este modo de proceder en la educación puede incitar a otras formas de pensar y enseñar a pensar, es decir, a la construcción de otras lógicas: nuevas estructuras narrativas no convencionales que aspiran a alógicas con diferente orden, otro pensamiento y otra estructura (Bustamante, 2004, p. 169) diferentes a las narrativas que conocemos y podemos entender, porque se sustentan en lógicas convencionales: en este caso la lógica de la estética del barrio y la mía se rompieron para reestructurarse hacia sentidos más amplios, como en la noción de *mitojtia*.

Una situación que no tenía una forma prescrita para llevarse a cabo, el taller de arte-danza, exigió soluciones novedosas en donde la relación entre pensar y sentir, teoría y práctica, arte y ciencia permitió ensayos en que los sujetos transitaron hacia la producción de saberes más integrales, armónicos y menos fragmentados.

El llamado a la indisciplina (Bustamante, 2004) de la alógica y a la *con ciencia* que une las disciplinas hacia la vía de la inclusión resulta inminente en el contexto donde sucedió el taller.

Si nuestras indisciplinas pudieran restituir o crear otros órdenes para estar en función de vías armónicas inexploradas, más que en exclusiones ya de sobra conocidas, creo que podríamos avanzar en nuestro deseo de pensar y hacer a través de artes *con ciencias (sic)* (Bustamante, 2004, p. 170).

Es posible que el espacio *communitas*, precisamente, permita el nacimiento de alógicas y que las protoestructuras liminoides impliquen, justamente, un tipo de indisciplina con potencial incluyente y relaciones más horizontales entre los saberes de los alumnos y la docente en interacción con la propuesta curricular y los contextos sociales. La borrosidad entre los límites disciplinares ampliados permitió explorar de otra forma las expresiones artísticas, el conocimiento y los saberes, lo que extiende tanto las posibilidades del barrio como las de la academia.

El *ethos* de una sociedad, “la manera de ser y de sentir que su condición le impone” (Rancière, 2007, p. 2), corresponde con su juicio de gusto, que es, por tanto, un juicio social incorporado. Un saber implica conocer gestos técnicos del oficio (conjunto de conocimientos) y las características de su condición (distribución de las posiciones en el sistema), saber algo supone ignorar su contraparte; se cree saber cuando no se sabe lo que se ignora. El docente cree que sabe; sin embargo, esto puede desajustarse en la experiencia estética que descoloca la creencia y con ello la relación entre saber lo propio e ignorar lo ajeno.

El pensamiento entre disciplinas ayudó a ampliar la gama creativa y por tanto mundos posibles, en los que los saberes docentes y de los alumnos ensayaron otras relaciones. Quizás *El Alado* trastocó el ámbito de lo pensable y con ello los vínculos dentro del grupo, cuya dinámica se volvió mucho más participativa y comprometida. *El Alado* fue como *mitojtia*, en cuanto a que se vivió como una

experiencia estética que repercutió en los vínculos de los actores educativos al dotar de sentidos y comprometer el contenido de “lo comunitario”, en la ejecución del *performance* comunitario en donde pueden construirse subjetividades e intersubjetividades (Groppo, 2011).

En esta experiencia educativa crítica la danza, el video, la investigación, la festividad, la historia, la geografía se vincularon de modo que lograron espacios de protoestructuras indisciplinadas en donde los alumnos pudieron acercarse a la construcción alógi- ca hacia un pensamiento más integral y armónico.

## CONCLUSIONES

### *Utopía del vuelo con todos*

La apropiación docente de los planes institucionales queda como veta para continuar la indagación, puesto que los vínculos disciplinares que surgieron son un resultado trascendente hallado en esta investigación, el cual aporta elementos para propiciar experiencias educativas fluidas a partir de la incorporación de los elementos del mundo de vida de los alumnos en atención a los planteamientos curriculares

El currículum propone nociones que se resignifican y articulan en la práctica a partir de saberes docentes previos, que se articulaban con las expresiones estéticas de los alumnos, su corporalidad y significados, de modo que el vínculo educativo suscitó deseo de comunidad, reclamó una respuesta singular de radical autonomía, en que se transfiguró su forma de vida y asumió el compromiso ético de la autoconstrucción (Ferreiro, 2009, p. 10).

El docente de arte tiene en sus manos el potencial de encaminarse hacia relaciones más justas, como este trabajo lo demuestra, siempre que incluya aquello que ha quedado fuera de lo validado por las relaciones de poder, posturas que excluyen a los barrios

de la CDMX y sus habitantes. Reconocer al otro y su saberes es fundamental en el empeño de una sociedad menos desigual.

El otro es el sujeto de aprendizaje, el interlocutor con el que se supone un total vínculo de compromiso y empatía para crear y alcanzar mundos posibles, un mejor lugar, un horizonte de utopía que invita a avanzar con la esperanza de que somos seres inacabados en construcción constante, lo que es cierto para todos los actores educativos.

El sentido político de la docencia implica incidir en procesos cognitivos-reflexivos sobre el significado, la justificación y la orientación de la educación, artística (y en general); es “un impulso intelectual y político pragmático que implica la necesidad de examinar la validez del conocimiento que circula” (Santos, 2018, p. 30); es valorar los saberes de aquellos que se resisten y se revelan. Esta investigación sostiene que el docente, sobre todo en educación básica, debe ser consciente de que su práctica profesional es una práctica política y por ello ha de mantener una actitud reflexiva al respecto.

El barrio de La Merced, con sus fiestas, informalidad, modos de interactuar y comunicarse, la alegría y jocosidad de su mundo de vida, silbidos, albuces, todas sus expresiones estéticas tan ajenas a mí, cobraron otro sentido cuando interactuaron con el contenido curricular y mi identidad docente para favorecer que las alas del fénix se desplegaran y alcanzaran mayor altura. El reconocimiento del valor de otros saberes estéticos ante el contenido curricular en horizontalidad debe ser del interés de las instancias de formación docente.

La educación interdisciplinaria favorece reflexiones epistemológicas sobre las limitaciones del saber parcelado en el campo artístico o en otros, además de tener un fundamento ético-político que destaca la importancia de encarar contextos complejos de forma holística. Esta manera de proceder es deseable para el desarrollo de la educación artística y la educación en general.

La docencia en sentido amplio, incluyente y reflexivo, como se plantea en *phrene y mitojtia*, es afín a los principios de la descolonialidad (Ansotegui, 2016), que supone que la esperanza es el horizonte que nos insita a caminar a la utopía, cara a cara, frente al Otro del que somos responsables en mayor medida si se encuentra en posición de desventaja estructural, como mis alumnos.

Concluyo enfáticamente que no hay docencia sin disidencia (Freire, 1997, p. 23), puesto que el docente por fuerza debe mostrar una identidad activista (Day, 2007, p. 69) que busque proporcionar experiencias democráticas orientadas a la investigación, la colaboración, el compromiso con ideales y valores, para que el alumno pueda responder a su entorno y desarrolle habilidades para una ciudadanía capacitada y participativa.

Esta investigación abona a ello al proponer una actitud docente que favorezca dichos procesos. La metodología cualitativa y la ruptura interdisciplinaria debaten los principios hegemónicos del saber, mismos que excluyen ciertas prácticas, saberes y expresiones.

El sentido del arte, la estética y la docencia descrito en este texto propicia el diálogo con los otros cuyas expresiones son poco escuchadas. La delimitación teórico-metodológica y el reconocimiento del *yo* son un instrumento, para enunciar los sectores del saber y los sesgos con los que vislumbro, delimito y comprendo mi objeto de estudio.

Sostengo que una actitud pertinente y deseable para la educación artística requiere del análisis reflexivo del alma docente, *phrene*, y del cuestionamiento de los sentidos que subyacen en la práctica para propiciar que se amplíen y dialoguen con las expresiones de los actores educativos, como en *mitojtia*.

La educación artística y las artes son la manifestación del “espíritu transgresor de la utopía, capaces de contener el delicado proceso de transformación de la quimera en realidad” (Bloch,

1989, citado en Ansotegui, 2016, p. 77), para construir un mejor futuro para mis alumnos y la sociedad.

La perspectiva de las pedagogías decoloniales permite reconocer que la vía de la educación no formal, los procesos barriales por ejemplo, son todo un oasis en medio del camino hacia la utopía de lo posible. El horizonte de la esperanza es el motor pedagógico que hace renacer al fénix, perenne motivo de celebración.

## REFERENCIAS

- Ansotegui, E. (2016). La utopía son los otros. *Sociedad y discurso*, 29, 64-84.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bustamante, M. (2004). *Interdisciplina, escuela y arte*. México: CONACULTA-CENART.
- Cabrera, C. (2016). *Límite y emergencia*. México: CENART.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar*. Madrid, España: Narcea.
- Ferreiro, A. (2009). La práctica educativa como experiencia política. *Memorias X Congreso. Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Geist, I. (2008). *Antropología del ritual*. México: CONACULTA/INAH/ENAH.
- Grosso, A. (2011). Tres versiones contemporáneas de la comunidad. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 42, 49-68.
- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes*. Barcelona, España: Siglo XXI.
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25, 65-66, 106-113. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Jiménez, J. (2009). *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. España: Metas Educativas 2012.
- Michel, A. D. (2012). *Reflexiones sobre la Línea de Educación Artística, Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*. México: CNA.
- Michel, A. D. (2017). *Ser Tallerista*. México: UPN (Horizontes Educativos).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana/UNESCO.
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona, España: Paidós.
- Santos, B. de S. (2018). *Introducción a las epistemologías del sur*. En M. P. Meneses y K. A. Bidaseca (comps), *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Torres, R. M. (2011). *Las artes y su enseñanza en la educación Básica*. México: SEP/UPN.
- Torres, E. I. (2017). *Identidades, experiencias y saberes de maestros de danza clásica y contemporánea en la Ciudad de México* (Tesis de maestría), CENIDID, Ciudad de México.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.



### CAPÍTULO 3

## DESCOLONIZAR LA NARRATIVA HISTÓRICA “UNIVERSAL” EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TRANSITAR HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

*Dennis Saúl Miranda Palomares\**

*Xavier Rodríguez Ledesma\*\**

### INTRODUCCIÓN. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La hegemonía construida alrededor de la razón y la ciencia como las formas únicas de comprender y conocer la realidad ha dejado caer su velo sobre la propia forma de concebir y comprender el devenir de la humanidad. Por ello no es tarea fácil percatarse, hacer el análisis histórico, de la forma en que tanto la filosofía como la historia europea, que son y constituyen una visión netamente local, se han arrogado una pretensión de universalidad que se consolidó por razones políticas, culturales, ajenas a cualquier reflexión epistemológica. Así se fue conformando una narrativa hegemónica colonial, en el sentido en que la historia configurada por los europeos es la que ha predominado hasta nuestros días. De acuerdo con Adlbi:

Este sistema se encuentra inextricablemente ligado a unos campos semánticos, a unas redes de significados, a unas imágenes, a unos discursos –en

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo, UPN. Línea: La historia y su docencia. Correo electrónico: 210928008@alumnos.upn.mx

\*\* Doctor en Ciencia Política, UNAM. Maestro en Desarrollo Educativo, UPN. Correo electrónico: xrodrig@upn.mx

definitiva– que lo generan, lo legitiman y lo dotan de sentido; al mismo tiempo que estos también son producto del sistema y son generados y legitimados por el mismo (Adlbi, 2016, p. 21).

Por ejemplo, la periodización de la historia universal en Antigüedad, Edad Media, Moderna y Contemporánea evidencia la visión eurocéntrica y encubridora/eliminadora de las otras historias a las que nos referimos. De tal forma, hoy en pleno siglo XXI, seguimos enseñando desde la educación básica hasta el nivel superior este tipo de periodización, culturas por destacar, personajes, énfasis en procesos históricos conformadores de esa historia “universal”.

Por su parte, los profesores de historia son formados para enseñar la disciplina que los europeos han creado, y la mayoría de los historiadores en nuestro país seleccionan y reproducen temas de estudio e investigación acorde a ella. A decir de Plá:

en México la población indígena es obligada a pensar la historia del país en términos occidentales, y la población no indígena se le impide conocer los pluriversos cognitivos que existen allí para pensar el pasado. Por tanto, no son pertinentes a la diversidad cultural mexicana ni son relevantes para desarrollar la interculturalidad (Plá, 2016, pp. 65-66).

Frente a ello, hay un sector de la academia en el ámbito mundial que ha empezado a cuestionar la idea misma de la existencia de una historia universal y, por ende, los contenidos temáticos que con ese nombre se enseñan a lo largo y ancho de las escuelas en los diversos continentes. Quienes están comprometidos con la realización de esa crítica pretenden ubicar en sus justos términos históricos la aparición de esta “universalidad” de la historia europea que se ha impuesto a lo largo y ancho de todo el mundo y, en consecuencia, avanzar en el reconocimiento de la existencia de otras historias válidas y legítimas que han sido calladas y eliminadas sistemáticamente de esa narración hegemónica que

se enseña en los sistemas escolares (cfr. Said, 2004). Desde esta perspectiva, las batallas por la historia adquieren una connotación precisa y concreta, referida a las disputas dentro de las academias y sistemas educativos por la imposición y resistencia sobre qué historia(s) habrá(n) de enseñarse en la escuela.

En este contexto, es fundamental avanzar en la disección de la forma como se construyen y reproducen los mecanismos de control que subyacen en dichas narrativas hegemónicas. Es decir, descubrir lo que la modernidad ha encubierto en su discurso. De igual manera, la implementación del giro decolonial en las narrativas históricas que se construyen en los libros de texto de educación secundaria en México pretende conocer y comprender otras narrativas históricas, cuya finalidad sea generar otra postura histórica en el estudiantado mexicano y formas de considerar su papel en la historia que contribuyan al desarrollo y concepción de un modo de vida totalmente distinto al que impera en la actualidad.

## MÉTODO

Como sustento teórico-metodológico, partimos de dos conceptos clave:

- decolonización del conocimiento,
- pedagogía de la liberación.

Dichos conceptos surgieron de la necesidad de visibilizar que las narrativas históricas que se presentan en los libros de texto reproducen una historia eurocéntrica. Por ello es necesaria una pedagogía de la liberación que permita situarnos en una perspectiva distinta a la producida por la modernidad y, de esta forma, transitar hacia un horizonte de sentido transmoderno. La configuración de estos conceptos nos permitió obtener el marco hermenéutico

con el que nos acercáramos a analizar los planes y programas de estudio de Historia 2011 y 2017. En consecuencia, la investigación se enmarcó dentro de lo que se conoce como teoría decolonial, concepto recuperado del sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014a), quien es uno de los teóricos fundadores de esta corriente de pensamiento.

La perspectiva decolonial plantea la necesidad urgente de lograr ir más lejos que la modernidad y salir de las críticas acríicas que se han hecho a lo largo de todo el siglo xx. Veamos a qué nos referimos. Ir más allá que la modernidad plantea centrar nuestra crítica a partir de la visión de lo que la modernidad ha negado y llegar a lo que Enrique Dussel delinea como transmodernidad, es decir, completar la descolonización que comenzó en el siglo xix y quedar en definitiva descolonizados epistemológicamente para trascender la mirada eurocéntrica de la modernidad imperante.

Es necesario señalar que, como complemento necesario e ineludible del análisis desde la decolonialidad de los planes y programas de estudio realizados, la investigación avanzó en la construcción del concepto de pedagogía de la liberación, tomada de la filosofía de la liberación, la cual explicitaremos más adelante.

Dado el carácter de nuestro objeto de estudio y el tipo de análisis y reflexión metodológica que construimos, fue una investigación de corte teórico que se basó en una revisión documental, pues, a partir de las categorías analíticas ya señaladas (decolonialismo y pedagogía de la liberación), se realizó la revisión crítica de diversos libros, artículos y documentos, entre los cuales, obviamente, se contaban diversos materiales producidos por la Secretaría de Educación Pública en los que se incluía la información sobre los planes y programas de estudio de historia para la educación secundaria (2011 y 2017).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Se eligieron los planes y programas de estudio de Historia de 2011 y 2017 en razón de que ambos programas se encontraban vigentes en el momento en que se

### *Desarrollo de la investigación*

¿Qué es la descolonización de la narrativa histórica? Hoy en día la descolonización de la narrativa histórica se comprende desde la perspectiva decolonial que, en síntesis, plantea que el cambio de paradigma en la forma de pensarnos debe partir desde un *locus enuntiationis* distinto al producido por la modernidad. Se trata, entonces, de problematizar nuestro presente para conformar las estrategias que nos ayuden a salir de la opresión cognitiva a la que hemos estado expuestos.

El pensamiento decolonial busca tomar distancia del pensamiento eurocéntrico y plantea otra forma de comprender y actuar en la realidad. De tal forma, hoy encontramos la preeminencia de una narrativa que ha logrado jerarquizar una forma de dominio transgeneracional que ha pasado imperceptible con el paso del tiempo. A decir de Mignolo:

El paradigma decolonial lucha por fomentar la divulgación de otra interpretación que pone sobre el tapete una visión silenciada de los acontecimientos y también muestra los límites de una ideología imperial que se presenta como la verdadera (y única) interpretación de esos mismos hechos (Mignolo, 2007, p. 57).

Se trata de conformar un pensamiento otro que no esté ligado a las formas de opresión epistemológica, es decir, un pensamiento que ha gestado el proyecto civilizatorio europeo y que nos impide ver, comprender y aprehender la realidad desde otra perspectiva. Este pensamiento legitimador que surge en Europa y continúa en Estados Unidos es el que ha bloqueado, ha impedido, que reconozcamos y asumamos formas y alternativas de pensarnos desde un punto de vista distinto al producido por aquel proyecto civilizatorio moderno. Como afirma Rodríguez:

---

realizó la investigación y con la finalidad de mostrar que existe una continuidad entre los contenidos temáticos de dichos documentos.

Latinoamérica, y con ella México, se apropió de la filosofía política francesa, inglesa y estadounidense, de las ideas de la modernidad. La filosofía política de la modernidad fue adoptada pero no adaptada a nuestros países, por lo que nuestra historia es una historia excéntrica (Rodríguez, 2008, p. 74).

Si consideramos que la conformación del pensamiento europeo lo ha colocado en el pedestal más alto de la academia, podemos comprender cómo los pensadores que no somos europeos hemos sido marginados sistemáticamente para evitar a toda costa que pensemos por nosotros mismos y creemos alternativas que contribuyan a mitigar la brecha de desigualdad tan grande que se ha generado (cfr. Santos, B., 2009).

Hoy es menester que enfrentemos a toda costa la dominación que el colonialismo ha ejercido sobre nuestro pensamiento y logremos concebimos, reflexionarnos, pensarnos, desde otras coordenadas distintas a las que nos han impuesto. Este razonamiento es el que debe guiar nuestro actuar a fin de alcanzar un horizonte transmoderno<sup>7</sup> que nos ayude a conseguir un futuro más promisorio para la especie humana. Por ello consideramos un ejercicio académico, intelectual y político ineludible llevar a cabo la revisión del tipo de historia que se enseña a lo largo del sistema educativo nacional, y, en particular, para el caso de la investigación que realizamos, la impartida en el nivel de secundaria. De tal forma, el ejercicio de desopacar (usando un término de Paulo Freire) las características políticas y epistemológicas de la historia “universal” significa dar los primeros pasos necesarios para avanzar hacia una enseñanza de una historia construida en un lugar de enunciación distinto al planteado por la modernidad. De ser posible esto, lograríamos que los y las adolescentes de

---

<sup>7</sup> Este concepto es retomado del pensamiento de Enrique Dussel, quien plantea que un horizonte transmoderno es ir más allá de la modernidad desde una perspectiva distinta a la planteada por la modernidad.

nuestro país tomaran postura crítica de las narrativas históricas que se les enseñan y, a partir de ahí, puedan empezar a generar sus propias narrativas, pero con una lógica (política, cultural y epistemológica) distinta.

La investigación se centró en dar respuesta a la pregunta sobre lo que es la colonización del conocimiento. Para ello nos remontamos a la revisión de la llegada de los europeos al continente, para estudiar el proceso de dominación posterior a la conquista que trajo consigo la deshumanización de los habitantes de lo que ahora es América. Una vez delineado este panorama, se mostró la forma en que la dominación no solo ocurrió en el campo bélico, sino que trascendió hasta el campo filosófico que es donde se comienzan a tejer los hilos de la dominación epistémica. Partimos de la idea de que este ha sido un obstáculo fundamental para comprendernos desde otra perspectiva, ya que hemos asumido el concepto de “humanidad europea” y por esa razón no hemos encontrado la solución a nuestros problemas, debido a que seguimos andando en el camino que fue trazado por la modernidad. A decir de Bautista:

Uno de los problemas fundamentales de la ciencia social y la filosofía latinoamericanas es que razonan y piensan América Latina desde la cosmovisión que Europa tiene de nosotros y del mundo [...] y no desde la especificidad propia de la historia latinoamericana y mundial, que no es la misma porque tenemos otra historia que aún necesitamos des-en-cubrirla para vernos desde nuestro propio horizonte, desde lo que somos en la historia, y no desde lo que la modernidad occidental dice que somos (Bautista, 2014, pp. 47-48).

Así, mientras no logremos vernos en el espejo de nuestros problemas identificados y contruidos por nosotros mismos, no configuraremos una realidad distinta.

Ahora bien, la colonización del conocimiento se ejemplifica a través de las categorías de *descubrimiento* (de América) y *encuentro*

(de dos mundos) que siguen presentes en los libros de educación secundaria. Esto produce un encubrimiento de las atrocidades con las que actuaron los europeos contra los pueblos originarios, entre las cuales habría que mencionar el proceso de desvalorización gradual de toda forma de expresión cultural que habían creado los habitantes del continente, con lo que comenzó así la inferiorización de cualquier vestigio cultural que no estuviese apegado a los cánones europeos. Como asegura Dussel:

La América indígena recibe el impacto de la primera globalización –la conquista– y el racismo [...] todo lo cual produce el síndrome de la “colonialidad del poder” –en la sugerente expresión de Anibal Quijano–: el poder colonizador niega lo amerindio e impone lo europeo desde racismo sutil, y sin embargo no menos presente (Dussel, 2008, pp. 150-151).

Para darle solidez a nuestra argumentación fue necesario distinguir qué es colonialismo y colonialidad (Quijano, 2014b), cuyo objetivo fue mostrar que, a pesar de que hoy en día nuestros países latinoamericanos no son estados colonizados, las relaciones de poder coloniales siguen presentes. Tal y como afirma Grosfoguel:

Las estructuras globales múltiples y heterogéneas establecidas durante un periodo de 450 años de expansión colonial europea no se evaporaron con la descolonización jurídico-política [...] Seguimos viviendo bajo el mismo patrón de colonialidad del poder aun cuando las administraciones coloniales han sido casi erradicadas de la faz de la tierra (Grosfoguel, 2014, p. 384).

## RESULTADOS

Propusimos la construcción de una historia que recupere el pensamiento decolonial para así transitar hacia una pedagogía de la liberación. Con esta lógica, queremos dejar en claro que no

tomamos el concepto de “pedagogía de la liberación” de la obra de Paulo Freire (1978), sino que tratamos de construir un concepto que le dé forma a lo que intentamos generar en los estudiantes. Podemos apuntar que, por ejemplo, esta pedagogía consideraría como una de sus metas primeras que los estudiantes se sitúen fuera de las coordenadas impuestas por la modernidad, a fin de que visualicen que una de las bases epistemológicas de esta es la negación sistemática de otras estructuras de conocimiento distintas a la impuesta por esa occidentalidad. Para ello fue necesario tomar los conceptos de narrativa, a fin de proponer el uso de conceptos como “pensar cronohistóricamente” y “conciencia decolonial”. Dichos conceptos nos ayudaron a articular esa crítica de la historia que permite imaginar el tránsito hacia una pedagogía de la liberación.

El primer concepto (“narrativa”) nos permitió identificar el poder que la narrativa histórica tiene al modelar la subjetividad de los estudiantes. Por esa razón, es urgente partir desde las narrativas ocultadas por la modernidad. De esta forma, la subjetividad de los y las estudiantes tomaría una configuración distinta. Al asumir de pensamiento cronohistórico se genera un puente distinto para abordar con una perspectiva decolonial el tiempo y el espacio histórico. A diferencia de la noción tradicional dentro del mundo de la didáctica (pensar históricamente), nuestro concepto sugiere la idea de no separar los planos espaciales de los temporales, además de la necesidad de enseñarles a los y las estudiantes la relación que ha existido entre los actores humanos y no humanos, cuyo propósito radique en comprender los procesos históricos con una mirada distinta, sin que se asuma como la verdad única aplicable a todas las demás manifestaciones políticas, sociales y culturales.

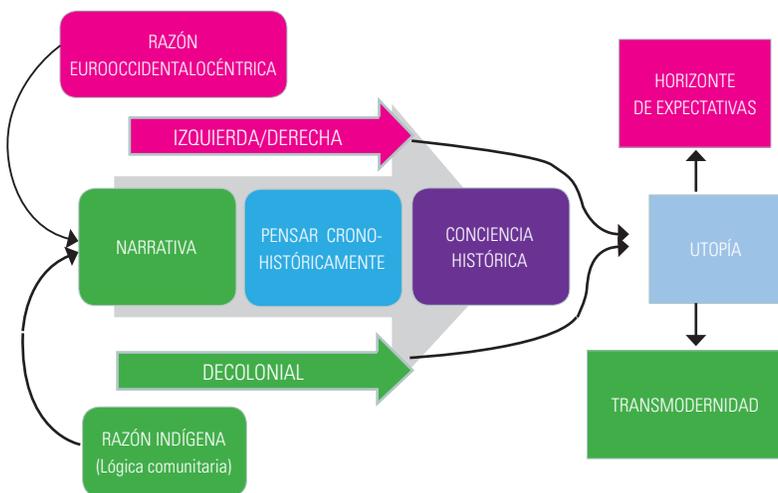
Por otra parte, en el concepto de “conciencia decolonial” están inmersos los procesos de reflexión que debe llevar a cabo el estudiantado de secundaria. Esta conciencia nueva, diferente, crítica,

se construye al problematizar desde una perspectiva distinta nuestro presente y tratamos de configurar una realidad con las narrativas que han sido negadas y ocultadas por el sistema moderno.

Una vez explicados sucintamente estos conceptos que fueron la base del análisis, podemos avanzar hacia la visualización de un horizonte transmoderno, aquel que se encuentra fuera de los parámetros de cosmovisión del proyecto civilizatorio europeo. De esta forma, estaríamos dando un paso elemental –aunque no el único– hacia esa pedagogía de la liberación que nos muestra que otro tipo de mundo es posible.

A continuación, presentamos el plano metodológico para transitar hacia esa pedagogía de la liberación, en el que se amalgaman los conceptos que actualmente se trabajan en la educación básica, de los cuales tomamos los que nos pueden servir para articular nuestra argumentación con una perspectiva decolonial.

**Figura 3.1. Plano metodológico para transitar hacia una pedagogía de la liberación**



Fuente: elaboración propia.

El plano de la Figura 3.1 nos muestra el camino que hemos de seguir para llegar a una pedagogía de la liberación y culminar en un *horizonte trans-moderno* (Dussel, 2015), es decir, salir de la *prisión cognitiva* en la que nos encontramos y vislumbrar un horizonte que nos ayude a observar la realidad desde una perspectiva distinta.

En el diagrama se muestran las categorías de: narrativa, pensar históricamente/cronohistóricamente y conciencia histórica. Por el lado superior comenzamos a estructurar la realidad desde una perspectiva eurocéntrica, que a partir de ahí se construye una narrativa que nos impulsa a pensar históricamente y eso nos da como resultado una conciencia histórica de acuerdo con la lógica eurocéntrica.

El plano tiene una flecha dentro de la misma dirección y en el mismo sentido tanto hacia el pensamiento de izquierda como al de derecha. La hipótesis para realizar esto es que, en lo relativo a la narrativa histórica hegemónica occidental eurocéntrica, tanto la izquierda como la derecha (a pesar de sus propuestas políticas opuestas) parten de una misma lógica, cuya manera de observar la realidad se coloca en la misma óptica, y tratan de llegar hacia un *horizonte de expectativas* (Koselleck, 1993) que les permita moverse en el espacio y utilizar el pasado como anclaje para comprender el presente.

Por el otro lado, se encuentra el pensamiento decolonial que se ciñe desde una perspectiva no occidentalocéntrica, es decir, se ancla con una lógica distinta a la del pensamiento de izquierda y de derecha. De esta forma, la narrativa que se construye es diametralmente opuesta y en ella salen a flote las narrativas que ha ocultado el pensamiento eurooccidental,. Así, se entiende la propuesta de avanzar hacia la construcción de un pensamiento cronohistórico, a fin de desarrollar una conciencia decolonial y aterrizar en un horizonte transmoderno.

Es necesario que logremos generar en los alumnos esa toma de postura en un lugar de enunciación distinto al producido por

la modernidad. Sostenemos que el cambio de paradigma debe comenzar dentro de los recintos escolares de educación básica.

### *Análisis*

Se realizó el análisis de la forma como un tema específico (la independencia de las trece colonias) está narrado históricamente en un libro de texto de educación secundaria. No está de más recordar que los libros de texto se elaboran en función de los temas abordados por el programa de estudios avalado por la Secretaría de Educación Pública a partir del plan de estudios de ese nivel educativo. Para el análisis se eligió un libro del programa 2011 y otro del programa 2017.

Sin duda, fueron importantes las luchas emancipadoras que el continente americano emprendió para liberarse del yugo imperialista. No obstante, llama la atención que en el Nuevo Modelo Educativo de 2017 apareciera como tema central por investigar la revolución de independencia de las trece colonias inglesas,<sup>8</sup> ya que en los programas anteriores no se le daba tanto peso a este hecho histórico, por lo cual podemos pensar que, según la perspectiva neoliberal que dejó sentir su impronta en el diseño de los programas de estudio, tal hecho histórico era fundamental, pues representa, ni más ni menos, que el nacimiento de la mayor potencia económica capitalista de nuestra contemporaneidad. Dicho tema se presenta de la siguiente manera en el libro de texto para primer año del NME 2017:

La independencia de las Trece Colonias de Norteamérica **fue uno de los movimientos revolucionarios más significativos de las sociedades occidentales en la historia moderna.** Con este, los colonos de los territorios británicos mostraron al mundo, por primera vez, **la importancia que tienen**

---

<sup>8</sup> El tema se trabaja en una de las Unidades de Construcción de Aprendizaje (UCA).

la organización ciudadana, la defensa de la libertad (Escalante *et al.*, 2018, pp. 28-29) [Las negritas son nuestras].

Los/as autores/as colocan la revolución de independencia de las trece colonias como adalid de las revoluciones atlánticas, incluso la llaman “uno de los movimientos revolucionarios más significativos de las sociedades occidentales en la historia moderna”. Ello es una prueba de cómo actúa el colonialismo epistémico dentro de las aulas, por lo cual de ninguna manera es casual que se haya elegido esa revolución en específico para ser analizada a profundidad dentro del programa de estudio de historia en las secundarias de nuestro país. Esta narrativa histórica presenta una nueva relación con el gobierno estadounidense. Cabe recordar que en años anteriores, (durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari), se había hecho algo similar cuando se intentó ajustar la narrativa de la Historia de México para así legitimar el Tratado de Libre Comercio y en esa medida ver a Estados Unidos no como un enemigo acérrimo, sino más como una nación amiga. Al respecto Salazar escribió:

El gobierno salinista abusó de la historia escolar para construir un discurso que justificara su presente: por medio de un revisionismo del pasado, intentó una nueva interpretación histórica en la que la modernización económica fuera la piedra de toque **para conformar una interpretación más cercana al libre cambio económico y a las relaciones con Estados Unidos** (Salazar, 2018, p. 167) [Las negritas son nuestras].

Como vemos, los intentos por cambiar la interpretación de los hechos históricos no han cesado a lo largo de las últimas décadas. Ahora, en el pasado sexenio (el “peñato”), se ocupó de presentar una historia de Estados Unidos más amigable. Prueba de ello es la narrativa histórica que se configuró en el libro de texto analizado. Al respecto nos dicen Rodríguez y Plá (2018, p. 135): “la

coartada historiográfica para tan profunda atención a ese proceso de independencia radica en la necesidad de revisar el ciclo de las revoluciones burguesas que explican el surgimiento de la sociedad moderna de índole capitalista y liberal”. Al momento de profundizar en el estudio de una de las revoluciones burguesas, la subjetividad de los alumnos está siendo conducida a dar por hecho que el origen de la sociedad moderna se remonta al movimiento independentista de los colonos ingleses, además de partir de una realidad que no se asemeja a las condiciones de opresión que se vivían en las colonias españolas. Más adelante Rodríguez y Plá argumentan:

**la definición de ese tema es evidentemente de carácter ideológico y político** pues, en estrictos términos historiográficos **sería mucho más importante** –aunque también cuestionable didácticamente– **estudiar con tal nivel de profundidad** la revolución francesa o, mejor aún, **alguna de las independencias latinoamericanas** las cuales sirven para ubicar las líneas de desarrollo histórico compartidas con esa región del planeta (Rodríguez y Plá, 2018, p. 135) [Las negritas son nuestras]

Los autores claman por que se pueda estudiar una revolución que se asemeje al contexto mexicano, tal y como Bhabra (2020) lo ha dejado de manifiesto en su reciente texto *El pensamiento social global visto a través de la revolución haitiana*. Hoy cabría agregar que lo acertado de esa selección diferente de temas de estudio (revoluciones de independencia latinoamericanas) obedecería no solo a tener una cercanía con el desarrollo histórico de nuestro país, sino a que dichos movimientos se enmarcan dentro de una tradición revolucionaria que lucha contra la opresión de los pueblos que han sido marginados y conquistados sistemáticamente. No olvidemos que la independencia de las trece colonias inglesas se realizó para defender los privilegios de una naciente clase burguesa-industrial que intentó exterminar a las comunidades indígenas que habitaban esa parte del continente.

## CONCLUSIONES

Vemos, pues, que es necesario evidenciar el carácter colonialista de las narrativas históricas dentro de la educación secundaria, en específico en la denominada Historia “universal” para exhibir las implicaciones epistémicas, políticas, culturales y económicas que subyacen en la manera en que se muestran las narrativas. Como afirma Boultedja:

Seremos mendigos mientras aceptemos como universales las divisiones políticas que dividen el mundo blanco y a través de las cuales ellos conciben los conflictos sociales y las luchas que engendran. Seremos mendigos mientras permanezcamos prisioneros de su filosofía, su estética y su arte. **Seremos mendigos mientras no cuestionemos su versión de la Historia** (Boultedja, 2017, p, 103) [Las negritas son nuestras].

En primer lugar, las implicaciones políticas de hacer tal análisis y, consecuentemente, superar esa narrativa construyendo otras distintas y diferentes son colosales. Así, a partir de la investigación se propuso que toda la historia “universal” que se ha construido en los deciles más altos de poder sea abatida y reconstruida con un parámetro diametralmente distinto al que se ha generado. No se trata solo de enseñar y aprender una historia por tener mayor “validez” que otra; tampoco de caer en reduccionismos sin sentido que no nos llevan a configurar otra alternativa. Al contrario, consideramos que es necesario ser conscientes de que la Historia producida por la modernidad no ha servido para configurar un nuevo sujeto histórico que se emancipe por completo de los grilletes del aprisionamiento epistemológico.

En segundo lugar, es fundamental mostrar las narrativas históricas de los pueblos que han sido marginados sistemáticamente por el proyecto civilizatorio moderno. De esta forma, no solo

recuperamos una gran parte de la memoria humana, sino que partimos de un *locus* enunciativo distinto al producido por el sistema moderno. Dicho sea de paso, este lugar de enunciación permitirá observar la falta de justicia en la justicia que ha planteado el sistema moderno, la falta de verdad en la verdad que han configurado a lo largo de los siglos.

La propuesta de empezar desde la negación es fundamental para reafirmar y redignificar las estructuras de conocimiento y de sentido de los pueblos originarios del continente americano o de cualquier parte del mundo donde se le ha negado el derecho a existir dentro de sus parámetros de cosmovisión. Partir de las víctimas del sistema moderno nos coloca en un horizonte de visibilidad realmente crítico de la realidad. Como asegura Dussel:

todo esto se construye sobre la *afirmación o re-conocimiento* originario de la dignidad de la víctima [...] la lucha autoconsciente con responsabilidad y la esperanza de una sociedad más justa se transforman, desde dicha *afirmación o re-conocimiento*, y hacen posible la emergencia de un nuevo sujeto histórico (Dussel, 2011, p. 325) [cursivas en el original].

Rescatar las lógicas comunitarias de nuestros pueblos originarios y sobreponer la comunidad por encima de los parámetros individuales que permean con gran fuerza en las sociedades capitalistas. De tal forma, es factible que, dadas las circunstancias actuales, podamos contar con un horizonte transmoderno de posibilidades, cuyo propósito se centre en generar una nueva forma de abordar el estudio de la historia “universal” y su enseñanza.

## REFERENCIAS

Adlbi, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. México: Akal / Inter Pares.

- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid, España: Akal.
- Bhambra, G. (2020). El pensamiento social global visto a través de la Revolución haitiana. En: B. de Sousa Santos, y M. Meneses (eds.) (2020). *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del Sur* (pp. 51-74). México: Akal/Inter Pares.
- Bouldedja, H. (2017). *Los blancos, los judíos y nosotros. Hacia una política del amor revolucionario*. México: Akal/Inter Pares.
- Dussel, E. (2008). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid, España: Trotta.
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, España: Trotta.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal/Inter Pares.
- Escalante, P. et al. (2018). *Conecta Más. Secundaria. Historia 1*. México: SM.
- Freire, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2014). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global. En B. de Sousa Santos y M. Meneses (eds.) (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 373-405). Madrid, España: Akal.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. México: Gedisa.
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77.
- Quijano, A. (ed.) (2014a). *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Lima, Perú: Editorial Universitaria.

- Quijano, A. (2014b). Colonialidad del poder y clasificación social. En: B. Santos y M. Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur. (Perspectivas)* (pp. 67-107). Madrid, España: Akal.
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- Rodríguez, X. y Plá, S. (2018). Gatopardismo y enseñanza de la historia. Análisis de los Planes y Programas de estudio propuesto por el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica en México. *Cuestiones pedagógicas*, 27, 2018/2019, 27-142.
- Said, E. (2004). *Orientalismo*. Barcelona, España: DeBolsillo.
- Salazar, J. (2018). *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*. México: UPN.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO/Siglo XXI.

## CAPÍTULO 4

# LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL MÚSICO PROFESIONAL: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN DE LA ENSEÑANZA MUSICAL

*Janitzio de la Concha Pichardo\**

*Alma Eréndira Ochoa Colunga\*\**

### INTRODUCCIÓN. PROBLEMATIZACIÓN

**E**l trabajo de investigación que a continuación se presenta se caracteriza por ser una reflexión sobre la acción de la enseñanza musical. Los factores que se tomaron en cuenta para problematizar esta investigación parten de reconocer que, en el ámbito laboral de un músico, existe una relación continua entre el arte y la educación, por la cual el artista debe responder a las demandas de la educación.

Así, resulta interesante mencionar que muchos de los intérpretes o ejecutantes musicales se relacionan con este ámbito de trabajo, a pesar de que gran parte de las escuelas especializadas de nivel superior no están tomando en cuenta que la enseñanza es una importante fuente de trabajo, para los egresados de estas y otras disciplinas, como la composición o la musicología. En consecuencia, las instituciones especializadas de la carrera musical no presentan ninguna propuesta de aprendizaje que complemente los conocimientos específicos, (los musicales) con los

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo, UPN. Línea: Educación Artística. Correo electrónico: [arpazuldc@gmail.com](mailto:arpazuldc@gmail.com)

\*\* Doctora en Educación Musical, Escuela Nacional de Música, UNAM. Maestra en Desarrollo Educativo, UPN. Correo electrónico: [aocchoa@upn.mx](mailto:aocchoa@upn.mx)

pedagógicos. Considerar esta realidad podría apoyar esta otra salida laboral, como lo ha sostenido Hemsy de Gainza (2002).

Tomar en cuenta que el músico intérprete puede integrarse a la enseñanza le permitiría tener una mejor trayectoria en su formación y así perfeccionar su desempeño en el área educativa. Dicha situación implica una reconfiguración de la identidad como profesional de la música que aborda la enseñanza, pues tradicionalmente se considera que el músico que enseña no cumple con las expectativas de una carrera artística y por ello su única opción laboral es la docencia. Esto supone varios problemas: la falta de preparación pedagógica, la insuficiente apreciación del trabajo educativo, la nula conciliación entre la actividad musical y la enseñanza, entre otros obstáculos para una adecuada asimilación de la función del profesorado.

Es posible ser un excelente músico. Sin embargo, esto no siempre es garantía de un óptimo proceso de la práctica educativa, independientemente del nivel requerido en el terreno laboral, básico, medio o superior. En este sentido, se habla de toda una cadena de inconsistencias académicas que van desde la formación superior musical, hasta los jardines de niños, atravesando por primarias, secundarias y prepas que tienen a bien incluir la clase de música, que en muchas ocasiones es impartida por un músico ejecutante que no cuenta con las herramientas pedagógicas necesarias para construir un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso; por ende no es posible conseguir todos los beneficios del aprendizaje musical.

## MÉTODO

### *Marco teórico-metodológico*

Los aspectos teórico-metodológicos destacados que dieron sustento a la problemática, los resultados y el análisis de esta investigación se describen de la siguiente manera:

- 1) Se analiza la función de la institución especializada en la formación del músico y la influencia de esta última en sus egresados, al momento de dar clases. El objetivo es profundizar sobre el origen de la enseñanza musical y sobre la estructura que la ha conducido a las aulas generales y especializadas.
- 2) Se pretende mostrar que, en la educación profesional artística, no siempre hay una correspondencia entre lo que proponen los programas de estudio, lo que se aprende y lo que realmente exige la vida laboral. Esta situación se tomó en cuenta como otro factor importante en la problematización, de modo que, desde los preceptos de Donald Schön (1998), Michaud (1992), y Pacheco y Díaz Barriga (2007), se hace referencia a la aproximación de la “epistemología en la práctica”, con base en lo que algunos profesionales aprenden durante la carrera y lo que hacen realmente al egresar de las universidades, lo que reveló la importancia de relacionar las profesiones con el mundo del trabajo, el cual actualmente debe ser considerado desde distintas posibilidades de desarrollo.
- 3) Considerando los puntos anteriores, se afirmó que, para el artista, los procesos de inmersión en el trabajo educativo exigen adecuaciones de pensamiento, de aptitudes, de conocimientos y ajustes en la identidad que tiene como músico y al mismo tiempo como un profesional de la educación. Esto se relaciona con la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes, y, por ende, de necesitar lo que aquí se llamó la reconfiguración de la identidad que, en este caso, se logra al transitar por esta experiencia como docente. Para resaltar la línea que apoyó la reconfiguración de la identidad en el músico, se encuentran los autores Esteve *et al.* (2006), así como Pérez (2007).
- 4) Desde el planteamiento, el estado de la cuestión y el marco teórico de esta investigación se reconocen los diversos

procedimientos de reinención que ocurren en el perfil profesional de estos artistas al participar en la docencia. De igual forma y en estos apartados, se señaló a grandes rasgos cuáles son los nuevos conocimientos que un músico debe aprender al enseñar, lo que proporcionó una mirada general de la formación del docente de esta disciplina.

- 5) Por último, se recuerda la importancia de la enseñanza musical y por ende la necesidad de una fuerte preparación pedagógica que este profesional del arte requiere. En este sentido se menciona que la educación musical es un recurso para el aprendizaje escolar y debería ser considerado como parte de la formación integral de los sujetos y de igual forma es preciso promover actividades y prácticas artísticas dentro de la escuela como factores importantes de la educación en general. Así, la enseñanza de la música busca que la capacidad de memorización, atención y concentración faciliten las facultades necesarias para entrelazarse con otros aprendizajes como el lenguaje, la lectura, la psicomotricidad y el cálculo matemático, tan necesarios para el desarrollo óptimo de niños y adolescentes hoy en día. Sobre esta situación Hemsy de Gainza (2002) comenta que el “rescate de la pedagogía musical” debe partir de comprender que la “pedagogía musical es pedagogía” (p. 81), lo que implica que pensar en la educación musical es reconocerla en el currículum como parte del contexto educativo y escolar.

En esta síntesis del estado de la cuestión y el marco teórico cabe mencionar que se encontraron varios trabajos que abordan este tema. Sin embargo, en México no se había realizado una investigación sólida al respecto, lo que hizo bastante pertinente este estudio. En consecuencia no ha sido posible acercarnos a un trabajo cuantitativo que muestre graficas o tablas sobre la importancia de preparar a los músicos profesionales dentro del campo de la

educación y menos aún fue posible encontrar algún tipo de investigación que mostrara las deficiencias de la educación en general al no tomar en cuenta de manera formal la enseñanza a través de las artes.

Por lo tanto, apenas recientemente se ha despertado el interés por comprender y reflexionar sobre los contenidos de aprendizaje que proporcionan las escuelas especializadas de educación superior, donde desde hace un siglo siguen sin tomar en cuenta que la inmersión al campo laboral no solo ocurrirá en el arte, en este caso con la interpretación musical, sino que la docencia integra una parte de la óptima profesionalización para cualquier disciplina que se quiera enseñar.

### *La enseñanza musical y los enfoques cualitativos en la metodología de la investigación*

El método de investigación utilizado en este trabajo es cualitativo y el enfoque de análisis es fenomenológico, es decir que se toma como centro el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente en el que ocurre el fenómeno estudiado, que, en este caso, es la enseñanza musical y la identidad profesional. De acuerdo con este enfoque de investigación, se aclara que la opinión, experiencial y de reinterpretación de la vivencia del otro, es válida para resaltar algún fenómeno o experiencia por estudiar.

En este caso se refiere a los procesos de inmersión a la enseñanza musical, donde la finalidad es reconocer los beneficios de este tipo de aprendizaje, y de igual forma resaltar la importancia de la preparación que necesitan estos profesionales del arte para cumplir con dos funciones: La primera será buscar complementar la formación musical superior con la preparación pedagógica y así obtener las herramientas necesarias para conformar una práctica docente reflexiva. La segunda surge de este primer proceso, pues al encontrar una formación especializada que tome en cuenta la

docencia como parte del ejercicio laboral de un músico profesional, se estará reforzando todo un sistema de enseñanza musical que, como se ha mencionado, se refleja desde la educación básica general. Para argumentar teóricamente la investigación de tipo cualitativo se tomaron en cuenta autores como Eisner (1998) y Gibbs (2007).

### *Desarrollo de la investigación*

Para dar significado y desarrollo a esta investigación cualitativa, se utiliza como técnica de interpretación una entrevista semiestructurada, la cual se conforma por preguntas de tipo informal, pero sí se toman en cuenta el tema principal y los posibles subtemas que se puedan desarrollar en esta plática. De esta manera se consideró la opinión de seis músicos profesionales que dan clases, los cuales se enlistan a continuación.

Los participantes pertenecen a dos grandes categorías. La primera corresponde a músicos que dan clases en escuelas generales. Entre las características que los distinguen figuran que son músicos profesionales, viven en su mayoría de dar clases, imparten la materia de música o arte, en los cuatro niveles de educación básica y media superior; son músicos que han concluido la carrera, pero en su desempeño profesional han buscado otras formas de sustento laboral que no necesariamente consisten en trabajos como intérpretes. Esta categoría está integrada por:

- Licenciado instrumentista, especialidad en guitarra (FAM-UNAM). Maestría en Desarrollo Educativo (UPN) línea de educación artística. Docente de música y cargos de gestión académica en una preparatoria de la UNAM, desde hace 20 años.
- Licenciada instrumentista, especialidad en arpa clásica de la Escuela Superior de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes (ESM-INBA) y de la Facultad de Música de la

Universidad Nacional Autónoma de México (FAM-UNAM). Tiene experiencia de 15 años frente a grupos de primaria y secundaria en la materia de enseñanza musical.

- Licenciado instrumentista, con especialidad en contrabajo jazz, con formación inicial de instrumentista clásico (ESM-INBA). Tiene experiencia de siete años frente a grupo de secundaria, con la materia de expresión artística, donde enseña música, dibujo y artes plásticas.

Un segundo grupo corresponde a la categoría de músicos que dan clases en escuelas profesionales, algunas características de estos participantes los describen como: músicos que viven de la interpretación musical principalmente y que complementan su desarrollo profesional con el dar clases. Son músicos profesionales que se desempeñan en las orquestas del país, o bien que trabajan en grupos de cámara o como solistas, es decir conforman un grupo que es llamado “La elite del panorama musical profesional”, y en el que se incluyen los siguientes músicos:

- Instrumentista y solista, con especialidad en violín. Graduado del Conservatorio Estatal Tchaikovski de Moscú. Es un representante distinguido de la escuela violinística en México; ex director de la ESM-INBA. Ha fungido como jefe de la cátedra de violín y profesor en la (FAM-UNAM) por diez años y en la ESM-INBA desde hace 27 años.
- Licenciada y maestrante instrumentista, con especialidad en arpa de concierto. Es originaria de Nueva York, nacionalizada mexicana desde hace diez años. Durante 25 años ha impartido clases de instrumento y música de cámara, en todos los niveles de enseñanza de escuelas especializadas de México y otras partes del mundo, como el Conservatorio de Brooklyn y la Escuela de Música de Manhattan.

- Licenciado instrumentista certificado en prácticas pedagógicas, con especialidad en flauta. Graduado del Conservatorio de París. Maestro y ex subdirector de la ESM-INBA. Director artístico de la banda sinfónica de alientos en la ESM-INBA.

En congruencia con lo anterior cabe señalar que, para describir las narraciones de los músicos participantes y como respaldo de la mencionada técnica de interpretación (la entrevista semiestructurada), se propuso un enfoque de investigación complementario, reconocido como identidad narrativa. Este enfoque se utilizó con el fin de entender la experiencia docente de los participantes a través de sus propios relatos.

Para dar un mayor significado a lo compartido por los maestros-músicos, se tomaron algunas ideas y teorías de interpretación que fueron de tipo social, hermenéutico o fenomenológico. Autores como Schütz, Berger, Luckmann y Ricoeur fueron de apoyo para la resignificación de las pequeñas narraciones o relatos de las experiencias docentes, que los colegas y maestros de música compartieron en este trabajo.

### *Resultados de la investigación*

Con objeto de dar cuenta de los resultados que arrojó el presente estudio, es importante recordar que la investigación cualitativa es un asunto de interpretación del investigador sobre lo que dicen y hacen los participantes. Esto implica realizar un análisis desde una nueva perspectiva, como menciona Gibbs (2007), para considerar los acontecimientos, las acciones, las normas, los valores, entre otros, desde el punto de vista de aquellos a quienes se estudia.

El análisis de estos datos permitió generar tres ejes temáticos de la investigación con el fin de describir la perspectiva de este grupo de músicos inmersos en la educación musical, ya sea desde las escuelas generales o las especializadas.

### *Ejes temáticos:*

#### *Experiencias significativas en la formación de la carrera musical*

Lo que se buscó reconocer en este eje temático es la influencia que pueden ejercer los docentes y las instituciones profesionales de música en los estudiantes de esta disciplina y cómo podría esto tener un impacto en la enseñanza musical de la que son partícipes.

Para mostrar un resultado general de lo que se encontró en este eje, se formuló la pregunta: ¿De qué manera la formación que recibe un músico contribuye a la experiencia de enseñar? La respuesta sintetizada de todas las participaciones destaca, en primera instancia, que en la carrera musical influyen muchos factores para concluirla de manera satisfactoria y que, en efecto, sus programas de estudio están enfocados plenamente a la formación de músicos. Ello puede complicar la actividad docente, ya que, en relación con la consulta sobre los parámetros de enseñanza, estos no siempre fueron inclusivos, objetivos ni creativos y más bien suele ser un tipo de formación paralela. Es decir, la educación del músico se enfoca principalmente al desarrollo de habilidades para convertirse en el más virtuoso, en el solista, o el que mejor toca, lo que confirma de nueva cuenta que la interpretación musical es lo primordial en esta profesión artística, pero pocas veces se comprenden los procesos de enseñanza-aprendizaje que implica el fenómeno educativo.

#### *¿Qué sucede cuando egresan los músicos de las escuelas especializadas?*

En este eje se pretende observar cómo el desarrollo profesional de los músicos participantes fue realizándose, con la finalidad de dar claridad a los procesos de resolución artística, que cada uno de los entrevistados tuvo en relación con la formación, el egreso y sus implicaciones laborales específicas. Por lo tanto, la pregunta que

sintetizó las respuestas de todos en este eje fue: ¿Cuáles son las repercusiones de no contar con un bagaje conceptual y práctico de pedagogía musical? Las orientaciones sobre esta se centraron en factores que son determinados por el contexto social y económico, pues una respuesta en común es la opción de recurrir al ámbito educativo por la seguridad de una remuneración económica. Pero el acercamiento de los intérpretes o ejecutantes a la enseñanza no ha sido un tránsito fácil, pues los entrevistados reconocieron sentir inseguridad, fastidio o frustración en la docencia, sobre todo aquellos profesores que dan clases en escuelas generales, situación que confirma que este tipo de emociones o acciones pueden ser transmitidas en las clases de los maestros e interferir con el proceso de enseñanza-aprendizaje del que sean responsables.

De la pregunta mencionada también se resume que en todos los casos, excepto con uno de los maestros, que sí tuvo una formación pedagógica, el dedicarse a la docencia se debió a la contingencia de alguna situación y por los alumnos, empleando su sentido común. Ello quizás no esté mal en un principio; pero, según los propios participantes, el haber contado con más herramientas de enseñanza les hubiera aclarado un poco más el panorama del ejercicio docente, para que, al abordar esta otra ruta de trabajo hubiesen logrado mejores resultados en sus clases, sobre todo al principio de sus prácticas docentes.

#### *Músicos profesionales y experiencia docente*

De este tercer eje se pudo describir a grandes rasgos lo que sucede cuando un músico que se ve inmerso en la docencia al no tener preparación pedagógica debe transformarse a sí mismo, por medio de la práctica y la experiencia que este nuevo saber le brinda. El presente apartado aborda el tema principal, es decir el de la enseñanza musical y la identidad profesional del músico, pero considerado en relación con los obstáculos, virtudes y desencuentros

que se pueden presentar a través de las experiencias de este grupo de músicos como docentes.

Para sintetizar la información recabada, se planteó la siguiente pregunta, ¿Cuáles son las expectativas que encuentra el músico profesional al ser maestro? Lo que se observó en todas las entrevistas es que al principio casi ninguno de los participantes esperaba nada al dar clases, salvo un sueldo estable. Solo dos de los profesores tenían alguna expectativa de su quehacer docente, ya que desde siempre les gustó enseñar. Otro factor general que se encontró en los participantes es que actualmente este grupo de músicos han tenido que renovar varias circunstancias de su práctica docente con relación a cómo comenzaron, pues como se ha mencionado antes, al no contar con una preparación pedagógica no se hace sencilla la labor educativa sobre todo para los maestros que enseñan en escuelas generales, donde según ellos mismos, deben realizar aún más adecuaciones a la especialidad en la que fueron formados.

A la fecha, todos excepto una de las participantes siguen dando clases y aseguraron que han logrado estar contentos con el trabajo docente ya sea de lleno o completando su participación musical profesional. La profesora que ya no labora en la docencia estaba en escuelas generales y decía que estaba ya muy cansada de dar clases y prefería tocar. Sin embargo, para pagar su instrumento (un arpa de concierto, de un costo muy elevado) debía trabajar y saldar la deuda que tenía, lo que consiguió gracias al ámbito docente.

La revisión de los porcentajes analizados mediante otros estudios, así como por la propia observación, muestra que casi todos los músicos, en algún momento de sus vidas han o siguen participando en la docencia, en todos los niveles de enseñanza y con varias posibilidades que ahora existen para compartir este conocimiento.

A continuación se muestra una lista de porcentajes hecha por Pérez (2007), que ilustra la ocupación docente en el ámbito musical profesional:

- Según un estudio realizado en 1998 en el Reino Unido, 48% de los titulados en conservatorios británicos hasta 1991 tenían tres o más trabajos.
- Solo 17% obtenía todos sus ingresos de un solo trabajo.
- El 37% obtenía un salario fijo por su ocupación principal (la interpretación musical).
- Entre los músicos de orquestas 63% trabajaban regularmente en la docencia.

Así, este trabajo permite corroborar que la enseñanza está sumamente ligada a la disciplina musical, por lo que se hace necesario que las escuelas especializadas de nivel superior tomen en cuenta esta otra opción laboral, como algo importante dentro del desarrollo de estos artistas, no solo para que los egresados de estas instituciones puedan trabajar en la enseñanza. De tal modo, al considerar esta preparación pedagógica como aspecto sustantivo de la formación del músico profesional, es posible identificar la contribución para que aquellos niños y adolescentes que tienen la oportunidad de integrarse a la educación logren un acercamiento sin juicios o prejuicios negativos preestablecidos, sino reconociendo la riqueza que ofrece el trabajo educativo en cualquier ámbito que vaya a convertirse en su ocupación académica, ya que los beneficios de aprender a través del arte se encuentran no solo en el desarrollo académico, sino también en el social, cultural, sensitivo y emocional.

### *Análisis de la investigación*

El análisis de una investigación cualitativa es en sí mismo una interpretación y construcción del mundo que se estudia. En este caso, el análisis se realizó mediante categorías, que reconocieron como importante todo aquello que los entrevistados construyen desde la parte humana, como las actitudes y los sentimientos, la forma de pensar y de actuar su propia realidad como músicos

profesionales insertos en el ámbito educativo. Esto permite considerar la representación de un conjunto de dimensiones de la experiencia musical con relación a la experiencia educativa.

Por lo tanto, a partir de los ejes de investigación antes descritos, se puede afirmar que es importante reflexionar sobre la formación del músico en la educación superior, observando con mayor detenimiento la actividad docente como una de las líneas laborales del ejercicio profesional. Pues el no contar con algún aprendizaje, materia o taller que respalde la parte docente de un músico profesional, afecta toda una cadena de aprendizajes en torno a la educación artística, la cual sigue buscando su lugar en la enseñanza integral de niños y adolescentes que estudian en las escuelas generales públicas y privadas de nuestro país. El aclarar el ejercicio del maestro de música en estos espacios podría fortalecer las experiencias, vivencias y saberes del trabajo musical, y además enriquecer la formación general y solidificar de mejor manera la especializada.

Sin embargo, estas instituciones no toman en cuenta la situación con la formalidad que se requiere. Esto se demostró en la investigación a través de la revisión de los programas de estudio de la Escuela Superior de Música (plan 1998), que en efecto no incluyen ninguna alternativa de aprendizaje pedagógico; su formación está dirigida especialmente a la interpretación musical y a la competitividad según distintas perspectivas de la ejecución. Esta situación dificulta un avance en la inclusión de otras ocupaciones laborales, como en este caso la docencia.

Otro factor importante en el eje del egreso de estos profesionales retoma la opinión de Hemsy (2002), cuando habla del perfil del músico egresado de las instituciones de nivel superior y comenta que estas universidades y escuelas deberían ofrecer a los futuros músicos: nuevas carreras musicales y programas de estudio que en su estructura puedan integrar las disciplinas tradicionales junto con las nuevas orientaciones, al igual que opciones laborales alternativas, que retomen todas estas inquietudes

profesionales relacionadas con el ámbito musical y entre las que, por supuesto, figura la docencia.

En este mismo eje, para Pacheco y Díaz Barriga (2007) la globalidad actual limita las condiciones de beneficio para las profesiones en términos de oportunidad, permanencia y desarrollo ocupacional. Estos autores comentan acerca de las profesiones y el egreso de estas que el elegir una profesión significa “iniciar un proyecto de vida, desempeñar un papel útil en la sociedad en la que se vive, así como darle sentido y recompensa emocional a la vida individual, por contribuir desde la profesión, a una mejor calidad de vida en general” (p. 81). Sin embargo, si desde la formación no se toma en cuenta que existen otros caminos de profesionalización, como la formación pedagógica en la carrera del músico, es probable que este disfrute del que hablan los autores sea nulo y que por lo tanto el desempeño se vea limitado.

Desde los puntos de vista de la formación y la salida escolar, es posible notar la tensión existente entre el ejercicio profesional y la formación superior, es decir, el desempeño profesional en las disciplinas artísticas experimenta nuevos retos impuestos por nuestra sociedad cambiante. Por lo tanto, hace falta indagar hacia adónde se dirigen los procesos de formación en las escuelas especializadas, sobre todo, al egresar de ellas y al buscar obtener una correlación entre los conocimientos adquiridos y el plano laboral real de la actualidad. En consecuencia, si se reconoce que la incorporación al sistema educativo requiere de habilidades distintas al solo ejercicio musical, y se mira este panorama desde donde corresponde, será posible mejorar el ejercicio profesional docente del músico. En congruencia con lo anterior y para abordar el eje de la identidad, se preguntó ¿Cómo asume el músico profesional una identidad laboral, al estar en el ámbito educativo? La respuesta no puede generalizarse, pero sí proporciona algunos elementos al respecto; por ejemplo, se reconoce que, en efecto, el músico profesional busca desenvolverse como artista y no en la

docencia. Entonces, en la práctica docente es preciso realizar un ajuste continuo de conocimientos y habilidades para el músico, lo que confirma este proceso de reconstrucción de la identidad laboral, personal y artística.

Touriñán y Longueira (2001) nos dicen que “toda práctica requiere además de conocimientos teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el “qué hacer” y “qué ser” de la persona en formación” (p. 16) y al introducirse en el ámbito profesional. Para Touriñán y Longueira, la formación es “un proceso de transformación del sujeto a partir del cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (p. 21).

## CONCLUSIONES

Este trabajo nos lleva a determinar que la educación artística en México, así como en otros países latinoamericanos, es un terreno que está en vías de reconocimiento, no solo en la educación básica, sino también en la formación superior, por lo que muchas veces no encuentra una relevancia social a las propuestas de investigación educativa que reconocen la importancia de la enseñanza a través del arte, donde se conciba la música, por ejemplo, como parte de una formación integral del ser humano, donde no solo se favorezcan los aprendizajes académicos, sino también las áreas afectivas, emocionales, expresivas y creativas.

Para esto es necesario que el músico:

- Se conciba como un agente capaz de tener un bagaje formativo, lo que supone contar con elementos pedagógicos para impartir una enseñanza.

- Considere la riqueza del acercamiento al trabajo docente en su propio ejercicio musical.
- Se capacite continuamente en la docencia para ejercer una mejor profesión musical en los ámbitos escolares.
- Reconozca el acercamiento a la docencia como un área importante de desarrollo social.

Con lo expuesto hasta ahora, se reconocen varios factores que describen a grandes rasgos cómo se vive la enseñanza musical en nuestro país. Al respecto, hay que aclarar que la docencia no solo es transmitir un conocimiento, sino una forma de ver la vida, de cómo se entiende el contexto, de cómo se entiende la sociedad y de cómo se plasma todo esto a través de la música y la enseñanza.

## REFERENCIAS

- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona, España-México: Ediciones Pomares.
- Díaz, T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista musical chilena*, 69 (versión impresa).
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (D. Cifuentes y L. López, Trads.) (Título original: *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*). Barcelona, España: Paidós.
- Escuela Superior de Música (1998). *Plan de Estudios del nivel Superior (INBA)*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa* (T. Del Amo y C. Blanco, Trads.) (Título original: *Analyzing Qualitative Data*). Madrid, España: Ediciones Morata.

- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires, Argentina-México: Grupo Editorial Lumen.
- Michaud, I. (1992). ¿Enseñar arte? Análisis y reflexiones de la escuela de arte. Transcrito del ejemplar inédito (francés). México: Biblioteca de las Artes (formato digital).
- Pacheco, T., y Díaz Barriga, A. (2007). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. Barcelona, España-México: Ediciones Pomares.
- Pérez, Y. (2007). Critical analysis on the educational task of musicians. Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1). Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Título original: *The reflective practitioner. How professionals think in action*). Barcelona, España: Paidós.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2001). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En J. M. Touriñán (coord.), *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica* (pp. 196-237). Coruña, España: Netbiblo.



## CAPÍTULO 5

# LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR FRENTE A LAS POLÍTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN

*Zabdiel Quintana Salvador\**

*Marcelino Guerra Mendoza\*\**

### INTRODUCCIÓN. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

**E**l 21 de octubre de 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP) promulgó la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS). Con esta se pretendía, por un lado, atender los problemas históricos característicos de este nivel: la falta de cobertura, equidad y eficiencia terminal y, por el otro, elevar la calidad de la educación mediante modificaciones al currículo y los mecanismos de gestión con los que operaban las escuelas.

Antes de que la RIEMS llegara al aula surgieron programas de capacitación y actualización de los maestros a través del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), cuyos diplomados estaban orientados al desarrollo de un conjunto de competencias genéricas sin ningún vínculo con la materia o campo que el profesor enseñaba.

Con la RIEMS, aparecieron los discursos de las competencias docentes y la calidad educativa con una excesiva proclividad a vincular el éxito o fracaso escolar con lo que los docentes hacen

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo, UPN. Correo electrónico: [210928004@alumnos.upn.mx](mailto:210928004@alumnos.upn.mx)

\*\* Maestro en Políticas Públicas Comparadas, FLACSO. Maestro en Desarrollo Educativo, UPN. Correo electrónico: [mguerra@upn.mx](mailto:mguerra@upn.mx)

o dejan de hacer. En esta reforma, no solo la profesionalización docente implicó determinados procesos que requerían de los maestros la actualización disciplinar y didáctica, sino que, además, se establecieron nuevos cambios en la dinámica de su trabajo.

Habían transcurrido cinco años desde la introducción de la RIEMS cuando la Reforma Educativa 2013 fue promulgada. En el caso de la Educación Media Superior, ambas reformas actuaron simultáneamente; se dio continuidad a los diplomados del PROFORDEMS para el desarrollo de las competencias docentes, pero se adherieron nuevos criterios relativos a las condiciones del trabajo docente:

- Aparece como criterio constitucional la calidad educativa, vinculada con mecanismos para garantizar que esta se cumpla: la actualización, capacitación y la evaluación del desempeño docente.
- Se establece la idoneidad del docente como expresión del logro de dicha calidad.

Estas disposiciones se concretaron en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). A partir de ello, la profesionalización en este nivel comprendía el desarrollo de ciertas competencias; además, se sumó el mecanismo de evaluación para distinguir a aquellos docentes que podían permanecer en el servicio de quienes debían ser despedidos.

A partir de ello, este nuevo profesionalismo se trata de cambios progresivos en el escenario de acción docente que reestructuran y redireccionan su ejercicio, así como las condiciones de su trabajo. Desde la introducción de la RIEMS hasta la actualidad, se detectan tres momentos que, en su conjunto, articularon los nuevos modos de gobierno y control sobre la práctica y el trabajo de los docentes y funcionaron con distintas estrategias y programas (Figura 5.1):



modos. La RIEMS ordena a los docentes el cumplimiento de un conjunto de desempeños que ellos no asimilan de manera súbita ni lineal, sino que otorgan sentido y significación a sus acciones a partir de información que se les hace llegar (Pérez Cerón, 2014). No obstante, esas disposiciones pueden ocasionar que los profesores consideren la reforma como una imposición, porque los obliga a modificar la práctica, el discurso y la posición laboral (Chávez Gómez, 2014).

En consecuencia, hay desencuentros entre los ideales que plantean estas políticas y la realidad por la que atraviesan los profesores. Se producen tensiones y resistencias derivadas de las acciones con las que se impone la reforma, porque se establece una nueva racionalidad que afecta las condiciones de su trabajo y las formas impositivas de ejercer poder y control (Díaz Méndez, 2015).

Por ende, no es de extrañar que continuamente se informe que los diplomados en competencias no responden a las necesidades de formación, pues no aportan a sus contextos y tampoco contribuyen a que el docente tenga elementos para comprender y ejecutar los requerimientos de la reforma (Gutiérrez Ponce y Rivera Morales, 2012; Díaz Ordaz y Pons, 2015).

Los estudios hasta ahora presentados reflejan que las políticas educativas de reforma no bajan directamente a los docentes y ellos las aplican. Más bien, los docentes se posicionan, se resisten o se sedimentan; asumen algunos roles, a veces a la fuerza, a veces muy convencidos, pero siempre muestran una actitud frente a ello.

También dan cuenta de que la introducción de las reformas es percibida entre los docentes como un ataque directo a las condiciones establecidas. Se trata de nuevas demandas que alteran las prácticas existentes y que se experimentan como pérdida de las condiciones y derechos laborales ganados (González, Rivera y Guerra, 2017, p. 170).

Ahora bien, si las investigaciones de los últimos 12 años muestran que los profesores aun no logran los cometidos por los que

todas estas estrategias se han planteado y justificado, ¿qué objeto tiene entonces este esquema de profesionalización?

Al parecer estamos frente a un engranaje discursivo, estratégico y político, un dispositivo, como diría Foucault (1980), que busca el control y la regulación de los sujetos, construye nuevos discursos sobre la docencia que afecta y trastoca las condiciones de trabajo y vida de los maestros. Son formas particulares de ejercer el poder que “conduce al maestro hacia un repertorio de conocimientos, prácticas y deberes acerca de la docencia, que encuentran su base en una determinada noción de profesional” (Fardella, 2012).

Sin embargo, estos aspectos no siempre son visibles, hay que examinarlos a la luz de lo que producen, de las dimensiones que se trastocan y las prácticas que se generan. En estos momentos, y con ánimos de problematizar, cabe preguntarse ¿qué ha provocado en todos estos años todo este esquema de profesionalización en los docentes?

## SUSTENTO TEÓRICO

Se plantean dos nociones con las que se analizó y se armó el entramado conceptual: la noción de *dispositivo* planteada por el filósofo Michel Foucault (1980) y *la epistemología social* de Thomas Popkewitz.

Foucault problematizó con la noción de dispositivo cómo se articulan y operan los mecanismos que hacen posible el poder. El dispositivo es un conjunto heterogéneo, que incluye lo dicho y lo no dicho: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas administrativas, proposiciones científicas, morales, entre otros. El dispositivo es la red que se establece entre estos elementos; siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder y saber (Foucault, 1988).

Según Foucault, la relación saber-poder se manifiesta en formas discursivas que legitiman unas formas de saber y de verdad que se vuelven prácticas discursivas y que dan lugar a unas figuras de episteme. Por ello, el saber no es un objeto del poder, pero sí un instrumento para ejercer poder. Los elementos del dispositivo se entrecruzan, se relacionan y algo generan; los discursos se convierten en prácticas que los sujetos llevan a cabo a lo largo de su vida sin cuestionarlas, lo que, a su vez, produce subjetividades, formas de ser cuya intención es gobernar.

Popkewitz, influido por el pensamiento de Michel Foucault, acuñó el término “epistemología social”, para historizar críticamente las prácticas de poder que afectan y producen otras prácticas sociales que alteran o producen cambios. Por ello, Popkewitz (1994) encuentra necesario contemplar las reformas como parte de un proceso de regulación y control social.

Para Popkewitz, ningún concepto aparece de la nada y tampoco es una conformación natural. Por ello es fundamental preguntarse de dónde viene y cuáles son las condiciones que han permitido su desarrollo y concreción. De acuerdo con Popkewitz, es necesario considerar las reformas como un concepto histórico y cambiante, como un proceso que está relacionado con las pautas de regulación social de la escolarización, que no solo transmite ideas sobre las prácticas, sino que puede considerarse como un lugar estratégico desde el que se organiza, ordena y regula cómo se debe ver el mundo, actuar sobre él y hablar de él.

Las prácticas de formación y profesionalización del profesorado forman parte de esa regulación social. Son un elemento más de todo un esquema de regulación, pero no son los únicos. Esta regulación despliega otros que, en su conjunto, forman una red o, como diría Foucault, un dispositivo.

Se trata de la suma de discursos, procesos, mecanismos y acciones para reorientar la práctica de los docentes. En la articulación de estos elementos emergen relaciones de poder tendientes

a modificar y reconfigurar las formas de saber, hacer y decir de los profesores, procesos que persisten y coexisten a lo largo del tiempo, por lo que resulta necesario también entender que son procesos históricos situados.

Un análisis profundo del dispositivo de profesionalización posibilita, por un lado, entender su conformación y anatomía: los discursos con los que se fundamenta, los saberes que la componen y promueven, sus fases, acciones y modos de operar, así como sus transformaciones, cambios y rupturas. Pero, además, abre el campo de estudio para profundizar sobre sus efectos en los profesores; cómo reestructuran la experiencia que repercute de una u otra manera en su práctica y en su vida.

## MÉTODO

### *Ruta metodológica*

Se optó por una estrategia metodológica de corte cualitativo como sistema de ideas y prácticas para tratar el conocimiento de lo social (Tarrés, 2004), la investigación cualitativa como espacio de múltiples prácticas de indagación más que la replicación fiel de métodos específicos (Denzin y Lincoln, 2018).

Se empleó el estudio de caso para dar cuenta de la situación de un grupo de profesores de bachillerato tecnológico, por lo que no es materia de este estudio buscar la representatividad, sino el grado de profundidad con el que se aborda el problema. Además, se empleó el análisis del discurso político para ahondar en las implicaciones que el discurso de la RIEMS y su estrategia de profesionalización tienen de fondo.

### *Estrategia analítica*

Como se ha señalado, se retomó la noción de dispositivo y la epistemología social a modo de instrumentos o, como el mismo

Foucault señala, como “una caja de herramientas analíticas” que permitió construir ejes con los cuales se problematizó la serie de eventos ocurridos por el despliegue de las estrategias de profesionalización en EMS: los procesos de capacitación, actualización, certificación y evaluación propiciados desde la creación de la RIEMS. Estos ejes de análisis fueron los siguientes: Eje de los discursos y Eje de los mecanismos.

De estos dos ejes, se derivó la comprensión y estructura que conforma la anatomía del dispositivo de profesionalización y lo que este dispositivo tiende a regular, que es la práctica de los maestros. De ello surgió el tercer eje: el de los efectos, por el despliegue de los discursos, los mecanismos y las estrategias de la profesionalización en el trabajo y la vida de los profesores.

#### *Sujetos e instrumentos*

Para ahondar en dichos aspectos, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con ocho profesores que laboran en un Centro de Estudios Industrial y de Servicios (CETIS) ubicado en la alcaldía de Iztapalapa. Son profesionales con diferentes formaciones y trayectorias que laboran en una zona considerada marginada, de alta incidencia delictiva debido a la cercanía del plantel con el Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha Acatitla.

El diseño de estas entrevistas se realizó con base en los momentos más cruciales que vivieron los profesores como parte del dispositivo de profesionalización: la introducción de la RIEMS, los diplomados del PROFORDEMS, los procesos de certificación del CERTIDEMS y la evaluación docente. En ese diálogo con el otro, lo que está en juego son las conexiones interpretativas que hacen posible atribuir significado a una serie de sucesos individuales (Káiser, 1994).

Una vez realizadas las entrevistas se emplearon las técnicas de la teoría fundamentada para leer, analizar y codificar la información producida. A partir de las entrevistas y los relatos de los

profesores, a continuación se describe cómo todo este esquema fue recibido, cuáles son los cambios que generó y qué efectos se produjeron. Todo ello da cuenta de la trama generada que se vincula y proyecta en:

- Cambios en las condiciones de trabajo.
- Desprofesionalización y capacitación para la función de profesionalización forzada.
- La conformación de nuevas prácticas e identidades.

## RESULTADOS

*Cambios en las condiciones de trabajo:*

*Nuevos roles y metodologías*

Una parte esencial de los cambios fueron las nuevas disposiciones y lo que ellas requerían de los docentes. Con la RIEMS los docentes tuvieron que comprender las nuevas disposiciones a partir de las cuales debían trabajar. Al preguntar a los profesores: ¿qué implicó la introducción de la RIEMS?, los profesores encuentran que ello supuso, en primer lugar, entender los nuevos conceptos que se introducían para comprender el sentido pedagógico y didáctico del cambio propuesto.

*No entendía los tecnicismos que tiene. Sin embargo, teníamos que estudiarla para poder entender lo que se pretendía en la reforma. Tienes que meterte a leer y leer para poder entender esa situación. Para mí sí fue muy complicado (D1).*

El cambio también requirió interiorizar preceptos de la reforma, transitar de una metodología a otra, atender nuevas demandas y requerimientos. Para los profesores se trató de una transición repentina que los obligó a adaptar su práctica para enseñar de

acuerdo con un modelo por competencias que desencadenó choques con sus concepciones, prácticas, hábitos y rutinas.

*Se planteó que deberíamos de dejar de ser el maestro tradicional, se empezó a quitar el término de profesor y se empezaron a usar términos como facilitador. La importancia ya no era lo que se aprendía, sino lo que sabía hacer el alumno (D5).*

Pero eso apenas fue el comienzo. Hubo otro tipo de cambios que en su conjunto visibilizan relaciones de poder y dominación sobre su práctica: el cambio sobre la concepción del profesor como guía o mediador. Al preguntar a los profesores sobre su opinión con relación al rol que la RIEMS menciona sobre su trabajo, ellos señalan que tuvo implicaciones prácticas, como reajustes y nuevas formas de relacionarse con los alumnos, el currículo y la escuela, que se convierten poco a poco en nuevas y crecientes funciones y trabajo para el docente.

*Ahí fue donde se planteó por primera vez que deberíamos de dejar de ser el maestro tradicional, se empezó a quitar el término de profesor y se empezaron a usar términos como facilitador. Se decía que el docente ya no era el clásico que venía a recitar una clase, sino a guiar a los alumnos para que adquirieran conocimiento (D5).*

*(L)a reforma educativa te cambia el nombre de docente, tú ya no eres docente, no eres profesor, no eres nada. Eres guía del conocimiento, al ser un guía de conocimiento se pierden todos los valores, tú ya no eres un profesional de la educación, simplemente vienes como un guía con el alumno y el alumno tiene que exponer y buscar su propio aprendizaje. Ahí es donde encuentro la contradicción (D1).*

Cada vez más el profesor es llamado a resolver problemáticas de diversa índole, a la vez que se le solicita llevar a cabo su trabajo con pleno apego a las reglas, códigos y protocolos de la normatividad institucional.

### *La desprofesionalización y capacitación para la función*

Para que la RIEMS llegara al aula, se requirió el cambio metodológico de los docentes. Para ello, se ofrecieron los cursos de actualización del PROFRODEMS, un programa de diplomados cuyo propósito fue, por un lado, desarrollar en los profesores las competencias necesarias para la enseñanza por competencias y, por otro lado, el redireccionamiento de su trabajo en el aula. Cuando se les preguntó a los profesores sobre su opinión de estos diplomados respondieron que se les indujo a cumplir periodos extensos de capacitación que requerían tiempo extra fuera de su jornada laboral. De forma obligatoria o voluntaria, los profesores atendieron los cursos.

*Cuando me lo presentan fue como: “es obligatorio, lo debes tener, porque si no, ya no, ya no vas a tener trabajo” (D2).*

Según las autoridades, los profesores harían un cambio metodológico para la transformación de su práctica. Sin embargo, ellos reconocen situaciones de conflicto por la apresurada manera en que se les hizo atender dicho programa.

*Se firma por decreto que la educación ahora es un modelo educativo basado en competencias; pero ¿se fijaron en las condiciones de estructura, y las estrategias en la preparación de los maestros? No. Todo fue al vapor. En las políticas no por decreto se van a hacer las cosas con sueños y con blablablá, se necesitan las condiciones. No solamente estoy hablando de los espacios físicos, sino también de la preparación de los docentes. Ya se decretó y luego luego me mandaron al diplomado. ¿Qué no primero me tienen que mandar al diplomado y después exigir trabajar por competencias? (D4).*

Los docentes encuentran poco o nada significativo haber participado, debido a factores tan variados que van desde las condiciones en las que se solicitó su participación, la forma como se desarrollaron las actividades, hasta aquellas que tienen que ver

directamente con el desempeño y conocimientos de los asesores que impartieron el diplomado.

*Lo que vemos en esos cursos, diplomados, etc., nunca aterrizan, siempre nos dejan a la mitad. Ahí nada más nos dijeron, “tienes que hacer esto y esto para cumplir con lo que te pide la RIEMS” (D1).*

*Ahí nos dieron pura teoría. Se generaron muchas situaciones con los maestros que estaban inconformes, porque no sabíamos de qué nos estaba hablando (D3).*

Descontento y desconexión son algunas de las expresiones de los profesores con relación al PROFORDEMS. La inmediatez con la que se llevó a cabo, aunada a la obligatoriedad con la que se impuso, provocaron que los docentes recordaran esta etapa de forma negativa, descontextualizada y poco fructífera para su quehacer.

Las funciones de los profesores se vieron delineadas por las proyecciones y ambiciones de reforma en lugar de sus necesidades formativas. Como resultado, se acumulan experiencias negativas que, con el tiempo, se traducen en resistencia, tensión y desánimo.

*Siempre hemos tomado todos los cursos porque te obligan, porque tienes que entregar tu constancia, pero realmente ¿participas en él? ¿realmente lo tomas? ¿realmente lo usas? Ahí estaría la cuestión (D4).*

Parece que esta urgencia por capacitar a los docentes refleja más un proceso de gestión que de formación.

### *Profesionalización forzada*

Desde 2013, los profesores vieron afectada su condición laboral como producto de la unión de otro dispositivo: el de la evaluación. El cruce de estos dispositivos afectó algunas dimensiones vitales del gremio. Los docentes ahora accedían a los cursos de

formación con la esperanza de acreditar las evaluaciones, de conservar los derechos ganados. De ello da cuenta la jefa de docentes al externar:

*Los maestros estuvieron muy estresados, se enfermaron, otros renunciaron. Varios compañeros prefirieron irse antes que ser evaluados (D3).*

Al estar de por medio la estabilidad laboral, la inducción y la participación de los profesores se ve reflejada en una profesionalización mediada por mecanismos punitivos diseñados para regular y controlar. Al narrar cómo vivieron la introducción de la reforma de 2013, los profesores comentan:

*Al haberse modificado el artículo tercero constitucional, ya no pudimos hacer nada. Tuvimos que llegar forzosamente. Fuimos un franco político que nos perjudicó en lugar de beneficiarnos (D7).*

Son dos momentos de la profesionalización que trajeron consigo una serie de situaciones que impactaron en la vida y memoria de los docentes, pero también hicieron visibles nuevas formas de conducir y gobernar al profesorado so pretexto del cambio, la mejora y la calidad en la educación.

*En una evaluación se supone que te van a decir dónde estás fallando, o al menos te van a hacer ver los puntos que tienes que corregir, y aquí no nos dijeron eso (D6).*

Se aprecia que, con el paso del tiempo, los asuntos institucionales se fusionan con los educativos. Entonces se justifica el incremento del trabajo administrativo como condición necesaria para cumplir con los objetivos educacionales. Al parecer, ser docente hoy en día se trata más de desempeñar un rol que de ejercer una profesión. El trabajo docente hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad; es tener que decidir entre

cumplir o atenerse a las consecuencias, entre adaptarse o resistir, profesionalizarse o morir en el intento.

### *La conformación de nuevas prácticas e identidades*

Hasta ahora parecería entonces que hay un redireccionamiento del trabajo docente para regularlo e intensificar su carga. Sin embargo, al analizar el testimonio y relatos de los profesores, aparece también una nueva apropiación e identificación respecto a su trabajo, que se han encarnado en los discursos con los que los docentes se expresan sobre sí mismos y sobre su actuar, que se inserta a nivel micro en su subjetividad.

*Es un cumplimiento que debemos de dar, porque, de acuerdo con la modificación que hubo en el artículo tercero constitucional, ahí te menciona que debemos proporcionar educación de calidad (D1).*

Con el paso de los años, el dispositivo de la profesionalización se ocupó de otros aspectos además de solo hacer que los profesores se apropiaran de teorías pedagógicas, preceptos de la reforma y la aplicación de ellas. Como resultado de su continuidad y perfeccionamiento, este dispositivo ha logrado introducir elementos de la política educativa a modo de fundamento pedagógico con el que los docentes conducen y fundamentan su práctica; ha producido nuevos discursos y lógicas de actuar en ellos. *“El hecho de que planees, que revises tu temario, el hecho de que te capacites y que busques alternativas para que los jóvenes aprendan, yo creo que eso me hace una maestra de calidad” (D2).*

Este es otro nivel de apropiación, producto de esa negociación que en primera instancia se vive como tensión, pero termina por aceptarse. *“es una orden. Y una orden hay que cumplirla. Todos estos tipos de programas proponen mejoras, ninguno va a ir en contra del avance hacia la excelencia en la educación” (D4).*

## *Discusión*

En los últimos 30 años, se ha vuelto cada vez más común que las políticas educativas de reforma definan las características del trabajo docente a partir de un listado de atributos y funciones con las que se ha de llevar a cabo la práctica en la escuela, que originan “nuevas” concepciones y discursos sobre la docencia, con nuevas características y más funciones sobre lo que los docentes han de ser y hacer. Así el trabajo docente se regula y transforma en función de las políticas y pedagogías en boga.

Con ello, la docencia se convierte en una actividad que tiene lugar entre lo organizado y lo impredecible, se va volviendo cada vez más una labor llena de incertidumbre y complejidad; se intensifica, se fragmenta porque la profesionalización que se proporciona enseña a ser multifuncional. De tal modo, la práctica docente se instrumentaliza y el docente se cosifica.

La nueva profesionalización que emerge a partir de la RIEMS va en ese camino. Se constituyó a partir de discursos pedagógicos vinculados a las ideas de cambio, mejora y transformación de la práctica docente con estrategias que buscan el desarrollo profesional. Sin embargo, al analizar los elementos que la conforman y los mecanismos que emplea, se conforma más como un sistema de gestión y administración del trabajo y control de los maestros.

La profesionalización es un engranaje más en todos estas redes de poder, ya que propició el desarrollo de nociones sobre las cuales se edificó un sistema de rendición de cuentas. Es también un discurso que se propone como una representación legítima y hegemónica de la práctica, que, al diseminarse en las subjetividades de los docentes, introduce modificaciones en la forma en que miran su realidad.

Todo este proceso tiene un fin utilitario en el que los periodos formativos operan aspectos que van más allá del trabajo. Hay una producción de orden más profundo sobre los docentes en la que aparecen más tensiones, conflictos y pérdidas.

El dispositivo de profesionalización no solo es coercitivo, también es productivo. Se aprende a trabajar en condiciones de intensificación de la carga administrativa; se aprende a resistir y a ser multifuncional. No obstante, en este afán de perfeccionamiento, se ha perdido la participación de los maestros en la construcción de su saber y en la movilización de esos saberes para promover la reflexión y la transformación de su práctica.

## CONCLUSIONES

### *Consideraciones*

Es preciso pensar en nuevos horizontes formativos que apuesten por la formación como un proceso de cambio, de acción profunda sobre la persona, de un trabajo sobre sí mismo, que es interno, pero también en compañía de otros. En este proceso de formación, la experiencia juega un papel determinante en esa etapa de transición, porque la experiencia “establece una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas como consecuencia” (Dewey, 1998, p. 125). Es decir, permite a quien se forma el descubrimiento de las conexiones detalladas de nuestras actividades con lo que ocurre como consecuencia (Dewey, 1998, p. 129) porque en eso consiste la experiencia, en una continuidad. Toda experiencia retoma algo de lo que ha pasado antes y modifica de algún modo la que viene después (Dewey, 2004).

De ahí que la experiencia esté ligada a la reflexión sobre la situación vivida que brinda al sujeto esquemas de actuación, pero sin ser estos costumbre o mecanización de una rutina. El propio Ferry (1997) advierte al respecto:

Es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra

los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo.  
(p. 56)

El propósito de esta formación no es únicamente dar cuenta de lo que le sucede en la cotidianidad al profesor, abordar la experiencia a través de narrativas, de autobiografías o entrevistas, es la oportunidad de proporcionar a los maestros un espacio para el autocuestionamiento sobre el sentido de su actividad, para lo cual, se retoma la experiencia como insumo de trabajo que compromete a formadores y maestros a resignificar esas experiencias para hacer de ellas una constante reelaboración en tanto proceso de reflexión.

## REFERENCIAS

- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). *La educación media superior: situación actual y reforma educativa*. México: FCE/SEP/SEMS.
- Chávez Gómez, C. (2014). *La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en dos bachilleratos de Oaxaca: La apropiación de los docentes* [Tesis de maestría], UNAM, Ciudad de México.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (comps.) (2018), *The SAGE handbook of qualitative research. Fifth Edition* (pp. 43-101). California, Estados Unidos: SAGE.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díaz Méndez, J. (2015). *Tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la riems*. México: UPN.
- Díaz Ordaz, E. y Pons Bonals, L. (2015). *Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la*

- enseñanza lingüística y literaria. *Revista de Investigación Educativa* (20), 167-191.
- Fardella Cisternas, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21 (1), 209-227.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas, UBA.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*. 3(50), 3-20.
- González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: UPN.
- Gutiérrez Ponce, A. y Rivera Morales, A. (2012). *El imaginario docente sobre la riems. Docentes: Procesos de formación, trayectoria e identidad*. México: RDI.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación* 49(50). Alemania: IDCC.
- Lozano Medina, A. (2011). *La reforma Integral a la Educación Media Superior. Situación y posibilidades en la formación docente*. México: UPN.
- Pérez Cerón, L. (2014). *El perfil del docente en la riems: expresiones e interpretaciones de los profesores del bachillerato tecnológico* (Tesis de maestría), UNAM, Ciudad de México.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106.
- SEMS (2008). *Reforma Integral a la Educación Media Superior*. México: SEMS.
- Tarrés M, L. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: COLMEX/FLACSO.

Zorrilla Alcalá, F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles educativos*. XXXVII (número especial), 35-54.



## CAPÍTULO 6

# VIOLENCIAS EN UNA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO: UNA LECTURA DECOLONIAL

*Beatriz Elideth Jiménez García\**

*Alicia Estela Pereda Alfonso\*\**

### INTRODUCCIÓN. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

**E**ste artículo presenta los resultados de una investigación sobre la violencia en un grupo de estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria pública ubicada al norte de la Ciudad de México. Propone explicar las expresiones racistas, sexistas y homofóbicas en los intercambios verbales, corporales y gestuales, como manifestaciones de discriminación que reproducen factores estructurales y socioculturales, específicamente ideologías como el patriarcado, el heterosexismo y la raza.

En México, la discriminación escolar que se sustenta en distintas categorías como raza, clase, orientación sexual, entre otras, ha sido escasamente estudiada (Velasco, 2016; Velasco y Baronet, 2016; Zurita 2019). Sin embargo, la investigación educativa revela un interés creciente en torno de la violencia, como surge de los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa correspondientes al periodo 2003-2012.

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, UPN. Correo electrónico: [200928009@alumnos.upn.mx](mailto:200928009@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Sociología, COLMEX. Maestra en Desarrollo Educativo, UPN. Correo electrónico: [apereda@upn.mx](mailto:apereda@upn.mx)

En este informe, el área destinada a los estudios sobre convivencia, disciplina/indisciplina y violencia, muestra una gran variedad de enfoques teóricos y dispositivos metodológicos para abordar estos temas en todos los niveles educativos y en diversos contextos (Furlán y Spitzer, 2013).

No obstante, también, revela ciertas áreas de oportunidad vinculadas con el estudio de la violencia ya que, en su mayoría, adoptan un enfoque exploratorio, descriptivo o diagnóstico, sin profundizar en las explicaciones o interpretaciones estructurales o socioculturales de la problemática. Además, los estudios que asocian la violencia con distintos ejes de diferenciación social tienden a investigar una sola categoría, por ejemplo género y violencia, discapacidad y violencia, entre otras. Sin embargo, las primeras observaciones informales con el grupo escolar mostraron la intersección de distintas categorías, para justificar la construcción de identidades objeto de discriminación y violencia.

Así, eran frecuentes expresiones como “negro” o “indio”, empleadas como apelativos entre los jóvenes; los comentarios homofóbicos referidos a estudiantes adscritos a la diversidad sexual, que también alcanzaban a los alumnos callados, tímidos, descalificados por la ausencia de agresividad que el resto interpretaba como un rasgo femenino. Además, proliferaban los insultos lesbofóbicos y las agresiones verbales hacia las compañeras, por rasgos como la emotividad, la fragilidad y el chismorreos, asociados con la feminidad.

Pese a lo anterior, el estudiantado compartía características sociales, económicas, culturales, familiares y personales que, en lugar de generar lazos de compañerismo y solidaridad, eran utilizadas para agredirse de manera habitual, ante la mirada impasible o impotente de los adultos del plantel. Por lo expuesto, esta investigación propone indagar: ¿Qué factores ideológicos sustentan la discriminación racista, sexista y homofóbica entre el estudiantado de una escuela secundaria de la Ciudad de México? Para

responderla, se abordó el estudio de la intersección entre raza, género y sexualidad desde el enfoque decolonial.

## MÉTODO

### *Sustento teórico-metodológico*

El enfoque teórico de la decolonialidad se origina en América Latina en la década de los años noventa del siglo xx, aunque sus antecedentes se rastrean en la teoría de la dependencia y en la teoría del Sistema-Mundo de los años sesenta y setenta de ese siglo. Para adentrarnos en esta propuesta conviene distinguir entre las nociones de *colonialidad* y *colonialismo*. Esta última se refiere específicamente al momento de la conquista de los pueblos mesoamericanos por naciones europeas, e incluye el proceso de dominio político y militar que garantizó la explotación de la población y de sus recursos en beneficio de los conquistadores. El proceso de colonización llegó a su fin en el momento de las independencias políticas de las colonias (Restrepo y Rojas, 2010, pp. 15-16).

Ciertamente, el colonialismo fue un hecho brutal que derivó en el sometimiento de los pueblos originarios de América y, en algunos casos, en su exterminio total. Sin embargo, a través del proceso denominado *colonialidad*, tuvo consecuencias violentas que persisten hasta nuestros días en distintos ámbitos sociales. Este proceso consiste en interiorizar las ideas de superioridad, jerarquía y dominio de los europeos, las cuales reducen el pensamiento de los habitantes americanos a niveles extremos de inferioridad y sometimiento. Al respecto, Restrepo y Rojas mencionan:

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación (2010, p. 15).

La cita anterior evidencia que la colonialidad posee efectos a largo plazo, en tanto los pueblos colonizados interiorizan estas jerarquías como un orden natural y, por ende, incuestionable, que devalúa la percepción de lo propio y lo ubica en una posición de inferioridad. La colonialidad ejerce esta naturalización jerárquica por muchas vías; pero los ejes vectores que perduran en la subjetividad y, por lo tanto, en la realidad, están relacionados con el poder, el saber y el ser.

Al referirse a la colonización del poder, Quijano (2020, p. 862) plantea que la reproducción de las relaciones de dominio se logra al estratificar y clasificar a la población bajo el concepto de *raza*, que produce nuevas identidades históricas, como indios, negros, mestizos, ubicadas en una posición de inferioridad frente al blanco europeo y conquistador. Pese a las independencias políticas de las naciones colonizadas, esta clasificación racista y jerárquica permanece vigente. En un principio, la noción de colonialidad se enfocó en las relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto que controlaban la fuerza de trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad de los unos hacia los otros de manera coercitiva (Quijano, 2020, p. 329). Pero, actualmente, la colonialidad abarca otras categorías de análisis: colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad del género.

La expresión *colonialidad del saber* alude a la negación de los saberes de los pueblos dominados y a la imposición, como único saber válido y universal, de aquel generado en Europa. Así, el conocimiento producido en las colonias no se consideraba parte del saber humano universal.

A su vez, la *colonialidad del ser* aparece en contacto estrecho con la invención del concepto *raza* que, como señalamos anteriormente, establece una relación jerárquica entre Occidente y los pueblos dominados. Al respecto, Maldonado Torres señala que:

la superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa (2007, p. 132).

Para comprender la efectividad de esta invención, recuperamos las palabras de Grosfoguel (citado en Restrepo y Rojas, 2010, p. 188), para quien “el éxito del sistema mundo moderno/colonial consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido piensen sistemáticamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes”.

Por último, la noción *colonialidad de género* se refiere a una matriz de opresión en que las categorías raza, clase social, género y sexo se consideran variables co-constitutivas. Al respecto, Lugones (2008) señala que el discurso moderno colonial no solo estratifica a la sociedad en función de la raza y la clase social, también instala dicotomías vinculadas con el género y la sexualidad, que fueron igualmente cruciales en el establecimiento de la colonia en América. Así, “el dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo y el patriarcado están inscritos con mayúsculas y hegemónicamente en el significado mismo del género” (Lugones, 2008, p. 78). La opresión de género no puede considerarse como universal ni aislada de otros sistemas de opresión, de lo contrario contribuye a degradar e invisibilizar la dimensión ideológica de este constructo, a la vez que niega el carácter situado de la experiencia de las mujeres.

Con base en estas aportaciones teóricas, y para dar respuesta a la interrogante planteada después de los primeros acercamientos a la escuela donde se realizó esta investigación, el trabajo adoptó un enfoque etnográfico, centrado en la observación y en la escucha. En este contexto, resultaron significativas las palabras de Segato (2012), quien propone ahondar en la comprensión del vínculo entre género y colonialidad a partir de una práctica de

investigación que ella denomina “antropología por demanda”. Basada en la escucha etnográfica, “produce conocimiento y reflexión como respuesta a las preguntas que le son planteadas por quienes de otra forma serían, en una perspectiva clásica, sus objetos de observación y estudio, primero de una forma inadvertida, y después teorizada” (Segato, 2012, p. 2). Las reflexiones de la autora contribuyeron a resignificar los primeros encuentros con el grupo, donde la situación del alumnado planteaba una interpelación en busca de respuestas.

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Al momento de realizar el estudio, la escuela contaba con una matrícula de aproximadamente 600 estudiantes, entre 12 y 16 años, debido a la presencia de repetidores en los tres grados. La población estaba compuesta por vecinos del lugar y de colonias aledañas, aunque destacaba el número de migrantes internos de distintas entidades de la República, y de quienes dejaron sus colonias en la Ciudad de México, para trasladarse a la periferia por razones económicas. Los estudios socioeconómicos mostraban que los ingresos familiares no excedían dos salarios mínimos por día, con altas tasas de desempleo, y gran parte de la economía familiar dependía del comercio informal.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010), la zona no se encontraba en situación de marginación, porque cubría los servicios básicos de vivienda, educación, sanitarios, transporte y empleos. Pero, una parte de la población padecía marginalidad económica y social: falta de vivienda digna, bajos niveles educativos y culturales, inestabilidad en el empleo o actividades al margen de la acumulación de capital, y escasa participación y representación política (Delfino, 2012). A lo anterior se añadían altos índices de violencia en la zona, como asaltos a mano armada,

asesinatos, narcomenudeo, entre otros hechos que afectaban directamente a sus pobladores y, por ende, al estudiantado del plantel.

El trabajo de campo se realizó con un grupo de tercer grado, del turno vespertino, integrado por 33 estudiantes, la mayoría hombres, durante dos meses, con una frecuencia de, al menos, dos visitas semanales. Se realizaron observaciones en cuatro asignaturas: Formación Cívica y Ética, Español, Música e Historia, registradas en un diario de campo que incluyó las siguientes descripciones: *a.* Espacio físico; *b.* Interacciones docentes-estudiantes, *c.* Interacciones entre estudiantes. También se registraron diálogos informales con la investigadora durante los recesos, en los cambios de asignatura y en los horarios de entrada y salida. Además, se realizaron 15 entrevistas en profundidad con estudiantes de ambos sexos. De acuerdo con la propuesta de Ruiz (2004), el análisis del contenido abarcó tres niveles del lenguaje: de superficie, analítico e interpretativo. Esto permitió la redacción de un metatexto que se presenta parcialmente en este artículo.

El código utilizado para las citas fue: EM.1:12, o EH.1:12, donde EM y EH corresponden a Estudiante Mujer o Estudiante Hombre; el primer número identifica a la persona entrevistada y el número detrás de los dos puntos corresponde a la página de la transcripción.

## RESULTADOS

A continuación describimos la dinámica de las relaciones entre estudiantes. Para ello, recuperamos las interacciones de un subgrupo de chicas, identificadas como “las que se sientan en la puerta del salón”. También presentamos a un subgrupo de varones, caracterizados como “los que se llevan pesado” y, finalmente, narramos la situación de Romina, una alumna que es objeto de las agresiones del grupo.

### *Las que se sientan en la puerta del salón*

El grupo estaba integrado por cinco mujeres, quienes desplegaban una actitud de superioridad en las interacciones con los demás. Ocupaban la fila próxima a la puerta del aula, desde donde observaban lo que ocurría dentro del salón, en los pasillos y corredores contiguos. Rara vez dialogaban con sus compañeras; por el contrario, las ignoraban o les dirigían miradas serias o comentarios descalificatorios en voz alta. También generaban malentendidos que enemistaban a las demás estudiantes entre sí. Para ello, difundían chismes que afectaban la reputación de alguna compañera, hasta que el rumor alcanzaba dimensiones públicas. Así, mantenían un marcado divisionismo entre las chicas, controlaban al grupo y acaparaban la atención de los varones. Al dialogar con ellas, reconocieron las desavenencias con sus compañeras, pero culpaban a las demás por los conflictos, y las tachaban de “muy payasas”. Al preguntarles por el significado de esta expresión, una integrante del subgrupo dijo: “Creen que nadie las merece, y también siempre quieren llamar la atención de los niños, y no nos parece” (EM.2:3). Sin embargo, los comportamientos que censuraban en las demás coincidían con los que ellas adoptaban en la escuela: mostraban mucha atención al aspecto físico, se maquillaban el rostro, llevaban el cabello teñido y decorado con tiaras o moños, modificaban el uniforme escolar al entallar y acortar la falda, reemplazaban las calcetas por medias y usaban chaquetas o chalecos de distintos materiales. Durante el descanso caminaban en grupo, de uno a otro extremo del patio, contoneándose ante los demás y externaban muecas o comentarios ofensivos destinados a quienes encontraban a su paso.

El profesorado no mencionó estos comportamientos; por el contrario, encomió la dedicación de las jóvenes a las actividades académicas. Desde la perspectiva del estudiantado, estas jóvenes ejercían influencia en la toma de decisiones de las y los profesores, circunstancia que las tornaba muy peligrosas. Además, estas

chicas establecían alianzas con los varones cuando agredían a otros integrantes del salón mediante apodosos o golpes. Finalmente, al describir las relaciones entre el alumnado, una de ellas mencionó: “Hay violencia y mucha, porque discriminan a las personas o se burlan de ellas. Se burlan de altos, chaparritos, gordos, flacos, de los que tienen acné, de los morenos” (EM.5:2), pero en ningún momento se reconoció como parte del problema.

### *Los que se llevan pesado*

Este subgrupo estaba conformado por trece varones con muy bajo desempeño académico y una reputación negativa no solo entre el profesorado, sino ante el resto del grupo. Se distribuían en la parte trasera del salón, con las bancas desalineadas y mucha basura en el piso, sin importar las indicaciones del docente en turno. Entre ellos se agredían físicamente y con apodosos e insultos que propinaban a los demás compañeros de ambos sexos e, incluso, a algunos docentes.

En varias entrevistas, reconocieron que en su salón “se llevan más o menos” (EH.2:1), y que hay mucho *bullying*, especialmente entre los varones. Pese a lo anterior, describían sus prácticas como juegos: “Se llevan pesado, pero todo lo hacemos jugando” (EH.4:1); sin embargo, reconocieron la pérdida de control, cuando agredieron físicamente a uno de ellos. Pero responsabilizaron al compañero agredido, porque “le gustaba llevarse pesado y lo tiraron y lo patearon, y pese a eso no entendió y se siguió llevando” (EH.1:2).

Sin embargo, otro integrante de este subgrupo comentó que en su salón “no pasa nada, todos se llevan bien, no tienen problemas entre ellos y menos con el profesorado” (EH.3:2). Estas palabras contradecían las observaciones realizadas, porque precisamente este interlocutor agredía a las chicas con apodosos como “puerco” por su sobrepeso, “la negra”, en alusión al color de piel de la destinataria, e incluso, “mi negra”, una expresión con connotación

sexual ofensiva, destinada a un compañero del salón. Pese a la violencia ejercida en el grupo, este joven siempre escapaba de las consecuencias de sus actos porque, como señaló otro entrevistado: “Los maestros no siempre se dan cuenta, pero cuando lo hacen, no saben quiénes son los que participan en el desorden. Amenazan con mandarte a la Dirección, pero no pueden hacerlo porque no saben quién es el responsable” (EM.1:3). De este modo, persistía la impunidad porque los agresores resultaban invisibles para los adultos, pero, también, debido al silencio de los compañeros.

### *Romina*

Esta alumna padecía distintas agresiones, especialmente de los dos grupos descritos. Así, al ingresar al salón, la joven escuchaba expresiones como “se fue la luz”, que ella interpretaba como alusiones a su color de piel. También, la apodaban “negra” y “la negra”, e incluso, recibía “zapes”, es decir, golpes en la cabeza, dentro y fuera de la escuela. Ella sentía que las compañeras “la miraban feo”, es decir, con desprecio, la ignoraban o le hacían gestos ofensivos “nada más por ser así” (EM.4:2). Con esta última expresión, Romina aludía a su color de piel. En entrevista, la niña reconoció que experimentaba un sentimiento de malestar; pero, a continuación, agregó que en su grupo “todos tienen sus apodos, se llevan así, luego le ponen apodos hasta a los maestros” (EM.4:1). Del comentario de Romina parecía surgir una especie de aceptación resignada ante la violencia que padecía en el grupo.

## ANÁLISIS

Para profundizar el análisis de las observaciones y diálogos con el estudiantado, retomamos la noción de colonialidad como matriz o modelo de poder en el que se entretajan distintos vectores o

ejes. En este sentido, ninguna de las prácticas del grupo puede considerarse como un hecho aislado. Por el contrario, dichas prácticas constituyen una modalidad de interacción compartida que se caracteriza por las agresiones y la violencia, sobre todo las que remiten a rasgos o comportamientos socialmente devaluados (Zurita, 2019, p. 35). Más allá de las interpretaciones centradas en el *bullying* o acoso entre escolares, las expresiones verbales que utilizaban para nombrarse entre sí se referían a marcadores identitarios como la raza, el género y la sexualidad, los cuales desempeñaban un papel decisivo, no solo para la reproducción de las posiciones subordinadas que estos jóvenes ocupaban socialmente sino en relación con la construcción identitaria por medio de esos epítetos. Así, la construcción social y la percepción de sí mismos se alimentaban mutuamente.

En este punto, resulta llamativo el control que ejercían las chicas ubicadas en la puerta del salón, cuando revisamos sus prácticas a la luz de la distinción que establece Lugones (2008, p. 85) entre el lado claro/visible del género, en contraposición con el lado oculto/oscurito. Con la finalidad de profundizar en esta distinción, retomamos las aportaciones de Álvarez y Noguera (2016, pp. 136-137), para quienes el primer polo de esta distinción expresa “de hecho y de derecho, el dominio hegemónico de lo que significa ser hombre y ser mujer dentro de la tradición occidental”. Por el contrario, el lado oculto/oscurito del género “ha escondido la brutalización, el abuso y la deshumanización de la colonialidad del género”. Desde ese punto de vista, cuando las jóvenes del subgrupo agredían a las demás compañeras, la distinción entre ambos polos del género permite una lectura que difiere de la rivalidad entre mujeres, postulada por la construcción social moderna del género.

Así, la violencia entre compañeras y las alianzas con los varones del grupo pueden interpretarse como intentos de aproximación al significado dominante de ser mujer (burguesa, blanca,

heterosexual) y, en el proceso, distanciarse de la dimensión oscura del género que las condenaría a la invisibilidad, a la exclusión y a la violencia. De ahí la preocupación y el interés por diferenciarse de las demás mediante el cuidado del cuerpo, la apariencia personal, los adornos y los arreglos en sus vestimentas. Pero, también, por medio del control de las demás mujeres a través de un factor relevante en sectores más conservadores: la buena reputación, un capital social valorado para asegurarse el respeto de los demás.

Para profundizar en este valor, la reputación, recuperamos las aportaciones de Lugones (2008), para quien una de las expresiones de la matriz de poder colonial fue el control y la diferenciación entre la sexualidad permitida y la prohibida. La distinción estableció la diferencia entre la mujer humana, femenina, y aquellas que por biología eran hembras de la especie animal pero no mujeres y, por ende, no femeninas. Lo dicho nos lleva a pensar que, desde el lado luminoso del género, el ser mujer se externa mediante el recato, el pudor, la buena reputación. Desde ese punto de vista, las reflexiones anteriores remiten a una situación radical: la distinción entre mujer y hembra. El primer concepto asocia feminidad y buena reputación como requisitos para alcanzar el modelo o ideal al que debe adscribir la mujer blanca, burguesa, heterosexual. El segundo concepto refiere a quienes pueden ser sometidas, maltratadas, violentadas, en tanto hembras de la especie humana, a quienes se niega su condición de mujer.

Aunado a lo anterior, otro mecanismo de diferenciación empleado por “las que se sientan en la puerta del salón” consistía en la discriminación racial. En este caso, Romina encarnaba la expresión del lado oscuro, brutalidad, del género. Así, cuando recibía las agresiones físicas y verbales por su color de piel, ella y todo el grupo sabían que su diferencia designaba un lastre social, pues llevaba implícita la carga de un discurso histórico que cristalizaba en el apodo “la negra” (o “el o la india”, según sea el caso), el cual la marginaba socialmente, a la vez que reproducía el estereotipo

de que los negros (o cualquier otra identidad subalternizada) no son gente. Aunado a lo anterior, las miradas y los gestos de desprecio que Romina percibía en el grupo fungían como normalizadores de la violencia. En palabras de Chirix (2004) estos gestos “actúan como estímulos específicos de respuesta en donde, tanto el emisor como el receptor, comprenden el significado de valor o desprecio” que llevan impreso. Así, “se aprende a lastimar con las miradas y los gestos para tomar el control sobre el comportamiento” (Chirix, 2004, p. 214).

Como se desprende de las descripciones previas, frente a las agresiones, el estudiantado carecía de recursos o estrategias para detenerlas y detenerse. En el caso de Romina, sus respuestas pueden leerse desde dos miradas: la primera, como resultado de la apropiación subjetiva de su diferencia como un rasgo negativo, al evitar cualquier contestación ante las agresiones verbales y físicas. La segunda lectura muestra la pasividad de Romina como una estrategia de sobrevivencia que culminó en un repliegue sobre sí misma frente a la violencia.

Por último, llama la atención el lugar que ocupaba el grupo de los varones “que se llevan pesado”. Al respecto, podríamos plantear que, por sus expresiones y agresiones entre ellos y contra los demás, reproducían un modelo de masculinidad tradicional constituido sobre la base del ejercicio de poder entre hombres y sobre las mujeres y otros grupos sociales subordinados (homosexuales, infantes, adultos mayores, etcétera). Sin embargo, esa perspectiva da por supuesta la universalidad de la categoría hombre.

En atención a esa crítica, también es posible considerar que estos jóvenes con bajo rendimiento académico, con escaso o nulo reconocimiento entre sus compañeros, que ocupaban una posición marginal en el salón y que se valían de la fuerza de sus agresiones físicas y verbales para relacionarse entre ellos y con los demás, trataban de jugar un doble papel: hacia el interior del grupo, actuaban una masculinidad hegemónica (Connel, 1995, como

se citó en Bermúdez, 2013) entendida como “un patrón de práctica que legitima, produce y reproduce el dominio de hombres sobre mujeres y sobre hombres subordinados” (p. 287). En este sentido, apelar a expresiones sexistas, homofóbicas (“mi negra”, dirigida a un compañero del subgrupo, como expresión de este “llevarse pesado”) y, también, racistas ubica a otros compañeros en la posición de una masculinidad subordinada relacionada con hombres homosexuales discriminados por su apariencia femenina (Bermúdez, 2013), lo que nos lleva pensar en una interpretación propia de la masculinidad hegemónica que les estaba negada fuera de la escuela. Además, el silencio de los compañeros no solo posibilitaba la impunidad en el salón, sino que los vuelve cómplices de la reproducción de la violencia, asumiendo una masculinidad conservadora (Connel, 1995, como se citó en Bermúdez, 2013) que disfruta de los beneficios del mundo de los hombres.

En efecto, por las características socio-económicas de las familias de origen, por la exclusión social y económica que enfrentaban, por habitar en zonas de alta marginalidad y violencia social, por las escasas expectativas educativas asociadas con el bajo rendimiento escolar, y por las limitadas oportunidades laborales, estos jóvenes se encontraban muy lejos de pertenecer al sector de los varones más próximos al ejercicio de una masculinidad dominante.

## CONCLUSIONES

Al inicio nos preguntamos por los factores ideológicos que sustentaban la discriminación y la violencia entre el estudiantado de una escuela secundaria pública de la Ciudad de México. Llegar a esta interrogante no fue sencillo. Primero, porque nuestra mirada estaba atravesada por la construcción social y teórica de la violencia en términos de *bullying*, una perspectiva que agrupa todo un espectro de agresiones: física, psicológica, verbal, institucional,

entre otras. Segundo, porque, en líneas generales, las investigaciones empíricas consultadas no lograban articular las distintas categorías identitarias desde un enfoque interseccional.

Por esa razón, una de las aportaciones de este trabajo consiste en utilizar un enfoque asentado en el nivel teórico –la decolonialidad– con escasa aplicación en la investigación empírica del campo educativo, a fin de analizar la interseccionalidad entre raza, clase, género y orientación sexual, para explicar situaciones de violencia y discriminación en el nivel micro escolar en relación con factores ideológicos.

Asimismo, esta perspectiva teórica permitió observar la violencia más allá de la distinción entre violentadores, violentados y espectadores, una tipología que caracteriza cierta división de rasgos de personalidad, de actuaciones, y de responsabilidades en los comportamientos agresivos. En cambio, centramos la mirada en los grupos subordinados, no solo por el lugar que tienen en la estratificación social, sino por las diversas condiciones y situaciones en las que transcurren sus vidas.

Entonces, percibimos la violencia desde una doble dimensión: por un lado, como un esfuerzo por distanciarse de los criterios de clasificación y diferenciación de las poblaciones que derivan de discursos de larga data. Y, por el otro, como una trampa del propio dispositivo de subjetivación que, de no mediar otras intervenciones, culminaría con el reconocimiento de sí en términos devaluados.

Así, desde el punto de vista de los resultados de la investigación, podemos concluir que el estudiantado de los dos grupos descritos trataba de aproximarse al lado claro/luminoso del género, específicamente, del ser mujer y ser hombre, dentro del polo dominante de ambas categorías. Pero esta situación les impedía construir lazos de solidaridad, complicidad o camaradería y, por el contrario, enfrentaba a todos en una lucha sin cuartel donde la violencia se naturalizaba o se percibía como un juego.

La perspectiva adoptada nos obligó a poner de cabeza nuestras ideas previas en relación con las categorías de género, hombre y mujer, y, en paralelo, abrió a una mirada donde las agresiones podrían revisarse como búsquedas de reconocimiento grupal y social, como estrategias de distanciamiento de las construcciones identitarias que poseen un impacto social devastador y perpetúa la violencia estructural sobre quienes la ejercen, confinándolos a una especie de círculo del cual resulta muy difícil liberarse.

Por último, compartimos algunas ideas que surgen para afrontar esta problemática. Antes, insistimos: la violencia no puede atenderse exclusivamente en la escuela, con dispositivos pedagógico-didácticos o protocolos que homologuen los procedimientos. El espacio educativo requiere una sinergia entre las instituciones que abarque desde el diseño de los planes y programas hasta la revisión del currículo y los libros de texto, desde la formación crítica en las Instituciones de Educación Superior hasta la capacitación entre docentes, entre estudiantes y con la comunidad, para dismantelar, con un enfoque de derechos, las categorías identitarias que se potencian mutuamente para profundizar en la discriminación.

## REFERENCIAS

- Álvarez, A. y Noguera, A (2016). Introducción a la colonialidad de género en mujeres jóvenes y niñas indígenas, *Plumilla educativa*, 18, 134-145.
- Chirix, E. (2004). Subjetividad y racismo: la mirada de las/los otros y sus efectos. *Revista de Estudios Interétnicos*, 18, 211-222. Recuperado el 13 de junio de 2018 de <https://www.-yumpu.com/es/document/read/14384098/rev-rel-interetnicas-18o-idei-instituto-de-estudios-interetnicos->

- Delfino, A. (2012, julio-diciembre). La noción de marginalidad en la teoría latinoamericana: surgimiento y actualidad. *Universitas Humanística*, 74, 17-34.
- Bermúdez, M. (2013). Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: Notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21(1), 283-300.
- Furlán, A y Spitzer, T. (coords.) (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, COMIE-ANUIES, México.
- INEGI (2010) Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/71>, el 15 de marzo de 2017.
- Lugones, M. (2008, julio-diciembre). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión Decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (44). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Segato, R. (2012). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. Recuperado de [https://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero\\_y\\_colonialidad\\_](https://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_)

- en\_busca\_de\_claves\_de\_lectura\_y\_de\_un\_vocabulario\_estrategico\_descolonial\_ritasegato.pdf*, el 27 de abril de 2018.
- Velasco, S. (2016, enero-abril). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (226), 379-408.
- Velasco, S. y Baronett, B. (2016, julio-diciembre). Racismo y escuela en México: reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación*, 7(13), 1-18.
- Zurita, U. (2019, mayo-agosto). Violencia escolar en México por identidades y sexualidades no normativas: una mirada desde la interseccionalidad. *Acta Sociológica* (9), 33-61.

## CAPÍTULO 7

# LA POLÍTICA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL SECTOR SOCIAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO: 2018-2019

*Fernando Cortés Alvarado\**

*Andrés Lozano Medina\*\**

## INTRODUCCIÓN

**E**l presente artículo tiene como base la investigación que se realizó en la Maestría en Desarrollo Educativo, que tiene como título “Los procesos de formación y capacitación para el sector social cooperativo en la Ciudad de México”.

Considerando lo anterior podemos afirmar que el cooperativismo en México desempeña un papel cada vez más relevante al ofrecer alternativas de autoempleo, cobertura social y diversos beneficios económicos y sociales. Para fortalecer su propuesta, considera como factor elemental el diseño de una oferta educativa que influya con principios y valores en los saberes y relaciones económicas y sociales de los cooperativistas. Parte de un marco jurídico constitucional orientado al desarrollo del sector social de la economía que, en forma distintiva, ubica la relevancia de la educación y capacitación como elementos de una política pública de Estado que asegure la viabilidad económica y social de los organismos empresariales de carácter colectivo y cooperativista.

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Política Educativa, UPN. Correo electrónico: [180927015@alumnos.upn.mx](mailto:180927015@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctor en Sociología, UNAM. Maestro en Desarrollo Educativo. Línea: Política Educativa, UPN. Correo electrónico: [alozano@upn.mx](mailto:alozano@upn.mx)

En el caso de la Ciudad de México, existen antecedentes de vinculación, interlocución y trabajo conjunto entre el Gobierno de la Ciudad de México (GCDMX) y el movimiento cooperativo local. Un ejemplo significativo lo representa la Secretaría del Trabajo y Fomento al Empleo (STYFE) de dicha ciudad, cuya encomienda jurídica de dar cobertura a la capacitación, apoyo financiero, acompañamiento, vinculación y asistencia técnica a las sociedades cooperativas y sus asociados es fundamental para ellas.

Sin embargo, en la visión de la STYFE (Reglas de operación, Cooperativas CDMX, 2018) que detecta la importancia de la educación y la capacitación, permea la concepción de que la capacitación se reduce a la mera transmisión de conocimientos cuyo fin es lograr el incremento técnico-operativo, como factores que permitan lograr eficiencia y productividad, por lo que este tipo de capacitación está desvinculada de otros procesos de carácter conceptual y estructural que afectan no solo el desarrollo de las organizaciones cooperativas, sino su existencia misma y su fortalecimiento como modelo para crear empleo con una visión humanista y empresarial.

En la investigación realizada (Cortés, 2020) fue evidente que la capacitación y la asistencia técnica que realizan los programas institucionales de la STYFE no son resultado de una política educativa clara, con objetivos estratégicos, con el diseño de un programa de formación integral que incluya objetivos y resultados de aprendizaje, evidencias de aprendizaje, y mucho menos con una vinculación con los procesos productivos que encadenen conocimientos y metodologías conceptuales que aborden las relaciones internas y externas de las sociedades cooperativas para el logro de sus objetivos. Como consecuencia, la falta de contenidos adecuados impacta de forma negativa en sus procesos organizativos.

Ante este cúmulo de necesidades en el ámbito de la educación y la capacitación del sector cooperativo, la presente investigación cobra relevancia, ya que sus aportes constituyen las bases iniciales para la innovación y la reorientación de los programas

de capacitación instituidos por el GCDMX, con el diseño de una política educativa dirigida al desarrollo de metodologías específicas y actualizadas para la educación, la capacitación y la asistencia técnica de los asociados en empresas colectivas.

En este contexto, la hipótesis de la que se partió fue que la formación y la capacitación que en materia de cooperativismo se ha realizado en la Ciudad de México corresponde, en términos de resultados, a diversas concepciones y propuestas metodológicas que conciben y aplican instituciones públicas y que se reflejan en la sostenibilidad, permanencia y viabilidad económica y social de las sociedades cooperativas.

Por ello, la pregunta que se construyó versa sobre los resultados que la STYFE ha obtenido como producto de procesos de diseño, planeación, ejecución y evaluación de actividades de formación y capacitación, orientadas al fomento y desarrollo del sistema cooperativista.

A partir de lo anterior, se fijó como objetivo general analizar la política de formación y capacitación institucional entre dicha instancia y el sector social de la economía, al poner en marcha el *Subprograma de Fortalecimiento y Desarrollo a las Cooperativas 2018* (SFCD 2018) con énfasis en los documentos que acreditan las tareas de formación y capacitación que en materia cooperativa se han realizado. Para alcanzar el objetivo, en una primera fase se abordaron con una perspectiva del enfoque institucional las conceptualizaciones y las categorías que se derivan de la política pública y educativa y su aplicación en el proceso de capacitación. Se profundizó sobre las diferencias y las similitudes de la formación y la capacitación como componentes del desarrollo organizacional y a la educación cooperativa como doctrina. Por último, se realizó la descripción de los procedimientos metodológicos e instrumentales para la investigación de campo.

La segunda fase de investigación fue resultado de una indagación esencialmente documental consistente en el análisis a nivel

*micro* del enfoque de políticas institucionales, centrado en la fase de implementación como política educativa y considerando el marco regulatorio y las Reglas de Operación de las cooperativas beneficiadas del SFCD-2018. Dicho análisis tuvo la finalidad de comprender los objetivos de formación y capacitación existentes en el sector.

Posteriormente, la tercera fase de la investigación se complementó con la ejecución de actividades de campo con una metodología cualitativa de corte descriptivo. Por ello se abordaron tres estudios de caso sobre miembros de sociedades cooperativas beneficiadas por el SFCD-2018. Así, se aplicaron entrevistas semiestructuradas que permitieron rescatar información de los miembros cooperativistas sobre los contenidos recibidos por parte de la STYFE, su importancia, la pertinencia y desde luego el impacto en sus organizaciones. Asimismo se recuperó el testimonio de un instructor de capacitación adscrito a la STYFE, a fin de obtener evidencias de desempeño y material informativo, para analizar a profundidad la metodología de los cursos, con el propósito de contrastarlo con el problema de formación establecido en la hipótesis. Finalmente, una vez que se sistematizaron los hallazgos y se transcribieron las versiones estenográficas acerca de las opiniones expresadas por los entrevistados, se estableció un diagnóstico que ayudara a comprender la forma como realizan sus actividades dentro de la organización, a partir de la capacitación recibida por la STYFE.

## POSTURAS SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y ACCIONES DE GOBIERNO

Siendo el análisis de la política de formación y capacitación el hilo conductor del presente artículo, el propósito de este apartado es indagar de manera sucinta el contenido epistemológico

del concepto de política pública y su relación con la política educativa, lo cual permitirá delimitar su significado específico e identificar las características distintivas respecto de las acciones de gobierno. De acuerdo con Aguilar (1993, p. 36), la política pública es un conjunto de: “decisiones de gobierno que incorporan la opinión, participación, corresponsabilidad y el dinero de los privados en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes”. Por otro lado, Flores Crespo (2008, p. 16) afirma que la política en su concepción más amplia es un: “curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando”. Por lo tanto, dado que la educación forma parte de los sectores que debe atender el gobierno, la política pública le otorga un tratamiento implícito a la educación, en las vertientes de los derechos humanos y la constitución y explícito en la normatividad y acciones institucionales. De ese modo la política pública reconoce a la política educativa no solo como un medio para satisfacer las necesidades de formación de sus habitantes, sino como proyecto de nación. Desde el momento en que se plantean acciones y procesos educativos de formación, se alude a las políticas educativas como resultado de la implementación de estrategias y procedimientos que son instrumentadas por agentes que cumplen un determinado papel en las instituciones y que representan la organización y estructura de la sociedad que impulsa el gobierno para cumplir con los objetivos planteados.

Según estos principios, se puede analizar con el enfoque institucional el cómo, el por qué y el para qué los gobiernos toman decisiones e institucionalizan los medios de acción en la solución de problemas a partir de su propia concepción e intereses. Según afirman Shepsle y Bonchek (2005, p. 291), las instituciones permiten el establecimiento de estructuras y procedimientos de acción política en la regulación y solución de problemas políticos.

Estas funciones se encuentran orientadas en las agendas de gobierno y constituyen las bases de la formulación e instauración de políticas que incentivan la acción colectiva, con resultados en la solución, equilibrio y prevención de conflictos sociales, económicos y políticos.

De acuerdo con la teoría económica institucional de Douglas North (1990, citado en Díaz *et al.*, 2007, p. 43), “las instituciones son las normas y reglas restrictivas que rigen en la sociedad, condicionando y dirigiendo el marco de relaciones que se producen en ella” (Díaz, Hernández, Urbano, 2007, p. 43). A su vez, Merino (2013, p. 11, 17) expone que las acciones de gobierno son las formas en que interviene el Estado deliberadamente para corregir o modificar una situación social que se reconoce como problema público.

Esto implica que las instituciones son las que establecen la estructura de incentivos de una sociedad y, por tanto, las instituciones políticas y económicas determinan el desempeño económico a largo plazo de los empresarios sociales y las cooperativas que ven limitadas sus acciones por la estructura institucional y que afectan el desempeño económico, ya que, con el marco institucional y jurídico existente, condicionan mediante su estructura de incentivos y oportunidades las acciones de los diversos actores en la sociedad.

#### ENFOQUES EDUCATIVOS: SU RELACIÓN CON LAS EMPRESAS SOCIALES

El propósito del presente apartado consiste en identificar las relaciones epistemológicas entre los conceptos de educación, formación, capacitación y educación cooperativa como ejes articuladores para el desarrollo, impulso y organización de las sociedades cooperativas.

De acuerdo con Reza (1995, p. 119), la educación es un proceso continuo de enseñanza- aprendizaje por medio del cual el individuo adquiere una serie de conocimientos en el medio ambiente que lo rodea y que hace posible su supervivencia. A su vez, Rojas (2013, p. 46) observa que la educación formal parte de un proceso fundamentalmente teórico-abstracto, en el que existe un sujeto que educa a otros a través de una interacción dialéctica y contribuye al tránsito de la conciencia crítica de la realidad. Así, este educador desempeña un papel fundamental al facilitar la elevación del nivel cultural de conocimientos y favorecer la formación ético-moral.

En este contexto, Reza (1995, p. 119) explica que el concepto de *formación* alude a un proceso educativo de largo plazo, o bien, a la generación de conocimientos que se adquieren con la práctica a partir de la experiencia, cuyo proceso permite la preparación integral del hombre para una vida activa, productiva y satisfactoria, así como para un eficiente desempeño en cualquier nivel de calidad y responsabilidad, y con una participación consciente en la vida social, económica y cultural

Por otro lado, Rodríguez (1991, p. 74) señala que la capacitación genera actitudes hacia el logro de los objetivos organizacionales, la cual constituye un componente que agrega mayor rentabilidad y que propicia que el individuo interiorice y ponga en práctica las variables de motivación, realización, crecimiento y progreso, además de que contribuye a las relaciones humanas en el grupo de trabajo, puesto que fomenta la cohesión en dichos equipos, por medio de la mejora de las comunicaciones entre grupos e individuos. En la misma línea, Agudelo (1978, p. 31) afirma que la capacitación es la acción de impartir sistemáticamente un conjunto de contenidos teóricos y prácticos que conforman una ocupación para trabajadores con cierto grado de conocimientos y experiencias previas en ocupaciones afines.

De acuerdo con este análisis, existen posturas que buscan un punto de contacto entre la educación y la capacitación. Rojas

(2003, p. 35) establece que la educación es necesaria para preparar al sujeto en su contacto inicial con el objeto: por lo tanto, como una fase imprescindible en el proceso de capacitación. Refiere que la educación es una esfera formativa que otorga sentido ético, perspectiva histórica, y un compromiso social a la capacitación; a su vez, la motivación que genera la educación provoca una sinergia positiva que influye en la actividad de capacitación y viceversa, además de que ambos procesos contribuyen significativamente a la construcción de capacidades empresariales y ciudadanas.

Con este panorama, Dutch y Reyes (1988) sostienen que la capacitación es ante todo educación y en consecuencia el aprendizaje del trabajo mismo constituye por un lado el objeto de la materia y por otro el fin primordial del proceso de capacitación.

Para el caso de la educación cooperativa, como doctrina, la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) le otorga un peso importante, porque se parte de un conjunto de conocimientos, principios y valores básicos, y con filosofía propia, que la definen como la organización social por excelencia por tener una identidad propia reconocida internacionalmente, y que están presentes en los diferentes tipos de organización. Por tanto, la ACI afina el quinto principio referente a la educación y formación, el cual proporciona a los socios, a los representantes electos, a los directivos y a los empleados, para que puedan contribuir de forma eficaz al desarrollo de sus cooperativas (Iaidlaw, 1999, p. 129). Eguía destaca que: “la educación cooperativa es un proceso dinámico, permanente, progresivo, flexible y con retroalimentación que aspira a forjar al Hombre Autogestionario en los valores y principios de la cooperación” (2001, p. 221).

De esta manera, la educación y la capacitación son las piezas centrales para transmitir lo que se denomina el marco doctrinario del sector, que permite la formación y profesionalización de los asociados, a partir de un modelo trazado para su propio

desarrollo, no solo para combatir las desigualdades sociales y la falta de recursos, sino para asegurar una convivencia social más digna. La educación permite el desarrollo de las competencias y capacidades necesarias para cumplir con los objetivos fundamentales propuestos por este modelo de desarrollo.

## PRINCIPALES RESULTADOS DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN INSTITUCIONAL

### *Política de formación*

Los resultados que se presentan se desprenden de una indagación documental a nivel *micro* sobre la política de capacitación implementada por la STYFE en el último año de gestión del gobierno de Miguel Ángel Mancera. Los datos recabados forman parte de la política de *Apoyo para el Desarrollo de las Sociedades Cooperativas de la Ciudad de México* (ADSC), en concurrencia con el *Subprograma de Fortalecimiento y Desarrollo a las Cooperativas* (SFDC 2018).

El SFDC 2018 forma parte de la política social de ADSC, cuya implementación está a cargo de la STYFE. El subprograma es el conjunto de acciones que responden a una política social que opera desde 2012. Entre sus objetivos generales está el de brindar apoyos directos e indirectos a organizaciones sociales otorgando capacitación a los socios que no cuentan con conocimientos sobre la administración, producción, comercialización y promoción de una sociedad cooperativa, y que han trabajado de manera empírica (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2018, p. 489, 492).

A continuación, se describen las directrices institucionales del SFDC-2018, como resultado de la política de apoyo al sector.

**Tabla 7.1. Reglas de operación 2018 del Subprograma de Apoyo para el Desarrollo de las Sociedades Cooperativas de la Ciudad de México**

Indicadores	Directrices Institucionales
Política específica	Proporcionar de manera directa, o a través de personas bajo su revisión, físicas o morales, asesoría, capacitación y adiestramiento para la constitución, consolidación, administración y desarrollo de las Sociedades Cooperativas, así como para la producción, comercialización y consumo de los bienes y servicios necesarios para los actos que establece la referida Ley.
Eje de acción	Fomento y garantía del trabajo digno o decente: empleo y autoempleo, salario remunerador y seguridad social, capacitación para y en el trabajo, seguro de desempleo y reinserción, inclusión y no discriminación: permanencia, salario e ingreso remunerador.
Articulación con otros programas y acciones sociales	Con el propósito y la finalidad de impactar positivamente en los ingresos y el nivel de vida de los habitantes de la Ciudad de México vinculados al movimiento y al sector cooperativo, este Subprograma es un instrumento de política pública, que se suma a otros programas sociales que brindan apoyo a desempleados, mujeres jefas de familia, jóvenes, adultos mayores, indígenas, personas con discapacidad y los que se enfoquen a mejorar las condiciones de trabajo, salud, vivienda, educación y alimentación de las familias de los trabajadores, por lo que se vincula con otros programas de la STyFE y del Gobierno de la Ciudad México.

Fuente: elaboración propia con base en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* (2018).

Las reglas de operación (RO) plantean que la fase de implementación del SFDC 2018 está constituida por líneas de acción, entre las que destacan:

**Tabla 7.2. Reglas de operación 2018: Líneas de acción**

Eje	Enfoque institucional de la política de formación y capacitación	Fases de implementación del subprograma
1	Proporcionar servicios de asesoría en formación cooperativa, capacitación para el desarrollo cooperativo, asistencia técnica especializada.	Impulsar la creación de nuevas sociedades cooperativas, de igual manera, a través de apoyos económicos directos e indirectos, consistentes en capacitación técnica, formación cooperativa y asistencia técnica especializada, para fortalecer procesos productivos de comercialización.
2	La STyFE dará asesoría en formación cooperativa a las organizaciones sociales beneficiarias.	La STyFE brindará capacitación para el desarrollo cooperativo a las organizaciones sociales beneficiarias, a través de la institución de educación superior correspondiente.

Fuente: elaboración propia con base en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* (2018).

### *Capacitación organizacional*

Un aspecto relevante es que las RO establecen que la STYFE designará, mediante el Comité Técnico de Evaluación, a la institución de educación media superior correspondiente, para brindar los servicios de capacitación sobre el financiamiento y la operación de la Sociedad Cooperativa, así como el Servicio de Asistencia Técnica Especializada, por medio de Instructores previamente contratados para este fin. De acuerdo con el informe de Evaluación Interna reportado por la STYFE, se contrataron los servicios profesionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN), para dar acompañamiento y capacitación para la formación de Nuevas Sociedades Cooperativas (Evaluación Interna 2018, *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 26-06-2018, pp. 175, 266.).

Al no encontrar información en el portal de la STYFE sobre los documentos y los criterios empleados para la selección del IPN, se solicitaron las actas de las sesiones ordinarias y extraordinarias en el portal de Transparencia de la Ciudad de México que dieran información sobre el procedimiento de selección del Comité Técnico de Evaluación para dichos fines. De acuerdo con el acta obtenida, fechada el 27 de julio de 2018 en sesión ordinaria, la STYFE adjudicó de forma directa al IPN los “Servicios Profesionales para cubrir las Actividades de Capacitación para el Desarrollo Cooperativo” asentando: “Toda esta capacitación se requiere contratarla con el Instituto Politécnico Nacional, que cuenta con un plan de capacitación acorde con el Programa mencionado”.

De acuerdo con el testimonio del instructor entrevistado, que formó parte del cuerpo interdisciplinario del IPN encargado de impartir la capacitación a las personas que integraron sociedades cooperativas del SFDC-2018, la implementación de la capacitación institucional no corresponde con el tipo de curso, los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, los resultados de aprendizaje, los indicadores de satisfacción y los materiales de apoyo didáctico, a falta de una metodología especializada en el desarrollo de

las sociedades cooperativas que involucre el fortalecimiento de su identidad empresarial-cooperativa y el impacto en sus operaciones. Del mismo modo, miembros de las tres organizaciones indicaron que las sesiones de capacitación fueron improvisadas al no contar con metodologías y contenidos temáticos con enfoque de cooperativismo y asentaron el desconocimiento de los instructores sobre cooperativismo y la falta de acompañamiento y asistencia técnica durante los cursos y después de ellos.

En lo relativo al impacto de la capacitación recibida sobre contenidos de la Educación Cooperativa y su doctrina, se pudo observar que las tres organizaciones tienen una limitada concepción de la cooperación, pues desconocen los principios y los valores cooperativos. Sin embargo, reconocieron algunas diferencias entre una empresa privada y una cooperativa, pero en la práctica reproducen los modelos que caracterizan a la empresa mercantil. También se encontró que son sociedades enteramente familiares y mantienen una concepción respecto de que la cooperación atrae mejores beneficios en la familia como estructura organizativa, que con personas desconocidas. Sus posicionamientos denotan la conformación de líderes internos que deciden el rumbo de la organización con los principios de confianza, trabajo en equipo y unidad familiar.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Resulta evidente que, en el enfoque institucional, existe una política establecida para el sector, que de manera general define las áreas responsables y los lineamientos de acción institucional que configuran un sistema sincrónico para el desarrollo de los procesos de coordinación y articulación. Al analizar las RO del Subprograma, se desagregan las acciones generales de la política institucional, hasta llegar a un punto de concreción que supone la puesta en marcha de tareas puntuales.

Sin embargo, el enfoque institucional explica la estructura de regulación de procesos con un sustrato de intereses de diverso tipo, que inciden en el conjunto de disposiciones normativas y reglas inadecuadas, cuyas condiciones dirigen el marco de relaciones que se producen, por lo que resulta evidente que, en materia de implementación, no se incorporan procesos de ejecución definidos y claros para satisfacer las necesidades de capacitación que las empresas sociales requieren en esencia. Los cuestionamientos saltan a la luz, porque a lo largo de todo el mapeo de las RO no se reconocen objetivos, directrices, estrategias, acciones, componentes, ejes ni en general, rutas de acción medibles vinculadas a la formación y capacitación de forma concreta y específica.

Una de las razones que explican la ausencia de tales componentes es que la autoridad tiene una concepción sobre la capacitación y la formación que está razonada e interpretada de manera distinta a la de los mismos cooperativistas. Es decir, carece de una comprensión integral del modelo económico y social que pretende impulsar, con el acompañamiento correspondiente de una política educativa que influya en los procesos de capacitación que aseguren el fortalecimiento del perfil económico y social de los individuos que forman parte de una organización colectiva. Su visión está condicionada por la desvinculación de sus criterios de diagnóstico, con los procesos y metodologías de formación. Y la acción institucional recae en la instrumentalización de sus procedimientos como una medida de imposición, cuando colocan la capacitación como requisito para el financiamiento, y no necesariamente como la razón de ser del subprograma. Este hecho evidencia que las instituciones son las que van a normar y a aplicar las reglas restrictivas, cuyas condiciones dirigen el marco de relaciones que se producen (Díaz *et al.*, 2007, p. 43).

Otro ámbito que complementa el panorama descrito se refiere a los estudios de caso, que arrojan como resultado situaciones previsibles. Partiendo de la premisa de que la formación obedece

a la conformación y adquisición de valores que dan soporte al crecimiento y en donde están presentes acciones y efectos como un campo de significación, los socios cooperativistas en su mayoría carecen de los principios doctrinarios en los que se asienta su organización. Los hallazgos no solo muestran la ausencia de formación como un proceso para lograr el asentamiento de una identidad basada en el sentido de pertenencia, sino que también están excluidos los procesos de capacitación entendidos como el perfeccionamiento técnico de habilidades y actitudes para el adecuado desempeño de sus funciones.

Lo anterior confirma la hipótesis de que la formación y la capacitación que en materia de cooperativismo se ha realizado en la Ciudad de México corresponde, en términos de resultados, a concepciones y propuestas metodológicas concebidas y aplicadas por instituciones públicas y organizaciones sociales sobre la materia, sin considerar las características de la sociedad cooperativa, y que no garantizan la sostenibilidad, permanencia y viabilidad económica y social de las unidades económicas cooperativas.

## CONSIDERACIONES FINALES

Al ponerse en marcha la política pública de capacitación, por medio del programa de ADSC se observan componentes que muestran inconsistencias en su diseño, ya que, para atender la problemática social que se pretende revertir, se generan acciones reactivas o casuales, pues dichas acciones de gobierno no cuentan con un modelo de política educativa propositiva, intencional y planeada. En consecuencia, su implementación en el SFDC-2018 impide la concatenación de acciones específicas y concretas de un modelo de formación, por lo que la STYFE debe tomar en cuenta los ejes articuladores de pluralidad, gobernanza y democracia, que implica el flujo de iniciativas para el establecimiento de sus

programas, considerando el movimiento cooperativo, académicos y otras instituciones gubernamentales, encargadas de poner en marcha acciones para el diseño de sistemas de capacitación acordes con la educación de los adultos en centros de enseñanza y educación media superior, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo de Normalización y Certificación Técnica (CONOCER), considerando las directrices de una política educativa eslabonada.

Por último, se debe cambiar el contexto en que se hace política pública en materia de impulso de capacidades para el desarrollo de emprendimientos cooperativistas. Por un lado, equilibrando con acciones de formación a partir de una narrativa que considere la necesidad de contar con instituciones que fortalezcan la identidad cooperativa de manera integral, de modo que el Estado intervenga como factor estratégico en el impulso y legitimación del cooperativismo. Y por otro, agregando a los académicos y la más amplia intervención de los propios cooperativistas y sus organismos de formación, puesto que en ellos recae la responsabilidad de unificar, expandir y fortalecer esta forma de organización social para el trabajo, mediante programas de promoción para el desarrollo económico y social.

## REFERENCIAS

- Agudelo, S. (1978). *Terminología básica de la formación profesional en América latina* OIT. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR.
- Aguilar, Luis F. (1993). Estudio Introductorio en *La implementación de las políticas públicas*, México: Porrúa.
- Cooperativas de las Américas, Región de la Alianza Cooperativa Internacional. *Principios y Valores Cooperativos*. Recuperado de <http://www.aciamericas.coop/Principios-y-Valores-Cooperativos-4456>

- Cortés, A. F. (2020). *Los procesos de formación y capacitación para el sector social cooperativo en la Ciudad de México* (Tesis de maestría), UPN, Ciudad de México.
- Díaz J., Hernández R. y Urbano, D. (2007). *Teoría económica institucional y creación de empresas*. El comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos. XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDM, 1, 2007, 43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ser-vlet/libro?codigo=275383#volumen33898>
- Dutch, I. y Reyes, R (1988). *Hacia una concepción teórico-metodológica de la capacitación*. Documento II. México: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, FAO, Desarrollo rural y capacitación: *Una propuesta metodológica alternativa*. México: Inca rural.
- Eguía, F. (2001). *Introducción a la teoría de la cooperación*. México: Confederación Mexicana de Cajas Populares/Caja Popular Mexicana, S. A. P.
- Evaluación Interna 2018 (2018). *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 26 de junio de 2018.
- Flores Crespo, P. (2008). Análisis de política pública en educación: línea de investigación. Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de: <http://www.ibero.mx/web/filesd/inide5.pdf>
- Gaceta Oficial del Distrito Federal* (2018, 31 de enero). Reglas de Operación del Programa de Apoyo para el Desarrollo de las Sociedades Cooperativas de la Ciudad de México (COOPERATIVAS 2018).
- Guízar, R. (2013). *El desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Iaidlaw, A. (1999). *Las cooperativas en el año 2000*. Argentina: Alianza Cooperativa Internacional.
- Merino, M. (2013). *Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica.

- Reza, J. (1995). *El ABC del administrador de la capacitación (y también del capacitador y de cualquier facilitador de procesos educativos)*. México: Panorama.
- Rodríguez, J. (1991). *Administración moderna del personal* (7ª ed.). México: Thomson.
- Rojas, J. (2003). *Las cooperativas en México*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Rojas, M. (2013). *La enseñanza del cooperativismo y la economía solidaria en doce universidades mexicanas*, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Shepsle, K., Bonchek, M. (2005). *Las fórmulas de la política. Instituciones, racionalidad y comportamiento*. México: Taurus/CIDE.



## CAPÍTULO 8

### EL PROYECTO ALTERNATIVO UNIVERSITARIO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE AMLO 2000-2018

*Martha Patricia Colín Bribiesca\**

*María de Guadalupe Gómez Malagón\*\**

#### INTRODUCCIÓN: DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SU TRATAMIENTO EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

*E*l proyecto alternativo universitario en la política educativa de AMLO 2000-2018 es el título de la tesis elaborada por la autora de este informe Martha Patricia Colín Bribiesca, quien contó con la asesoría de María de Guadalupe Gómez Malagón, para la obtención del grado de maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. En dicha investigación se estudiaron los proyectos alternativos universitarios en México y se caracterizaron elementos que debe contener un proyecto alternativo de nivel superior. El objetivo principal de la investigación consistió en analizar y describir los programas y proyectos universitarios que ha impulsado el presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) en el siglo XXI, primero con la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), cuando fue jefe de gobierno del entonces Distrito Federal, más adelante con la instauración de las llamadas universidades de Morena, creadas por el Movimiento

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Política Educativa, UPN. Correo electrónico: [180927074@alumnos.upn.mx](mailto:180927074@alumnos.upn.mx)

\*\* Maestra en Ciencias, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Política Educativa, UPN. Correo electrónico: [mggm@upn.mx](mailto:mggm@upn.mx)

Regeneración Nacional. El análisis concluye con el actual Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) como ejemplo de una política educativa de nivel superior que el gobierno actual ha priorizado, con la creación del sistema de UBBJG para garantizar educación a poblaciones tradicionalmente excluidas, mediante una oferta diferente a la que ha promovido el modelo neoliberal, según lo señalado por el propio AMLO.

La reflexión central sobre los elementos o características que poseen los proyectos universitarios, a fin de considerarlos como proyectos alternativos para la educación superior en México, implicó la problemática inicial de la escasez de literatura especializada sobre su categorización. Esta situación generó la necesidad de construir referentes que permitieran analizar las propuestas de los proyectos universitarios de AMLO. Por ello se diseñó la propuesta de modelo de análisis denominado *esferas de acción*, y que se integra por elementos epistemológicos, sociales y políticos.

Los referentes y categorías de este modelo de análisis se seleccionaron mediante una revisión exhaustiva de proyectos alternos de nivel superior concretados en México, así como del estudio de literatura especializada en educación y diversas propuestas que han planteado académicos para reorientar a las universidades. Además, se consideraron aportes académicos obtenidos a lo largo de la formación de la maestría, que contribuyeron de manera importante a esta investigación.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La perspectiva teórica central en que se basó este estudio fue la teoría crítica, ya que este enfoque no solo permitió reconsiderar las características y elementos con los que tradicionalmente se estudian los proyectos alternativos en educación superior, como la autonomía, la liberación y el currículo crítico, sino que además

hizo posible un camino diferente de análisis de conceptos y observables, a fin de integrar categorías que, según nuestra perspectiva, son características de un proyecto alternativo universitario. Por ello, se recurrió a los planteamientos que se relacionan con la experiencia, a partir de legitimar un conocimiento que habilite al sujeto para construirse, pensarse y transformar su entorno a través de las relaciones con los otros sujetos. Particularmente se consideró que el razonamiento o la razón debería ser el eje de análisis crítico de toda ideología que manipule o someta.

Por consiguiente, se integraron a la propuesta de modelo elementos de la pedagogía freireana, que en este caso se consideró como una propuesta pedagógica informada y consciente, como una pedagogía de acción y reflexión donde lo subjetivo constituye lo objetivo para formar la unidad dialéctica que habilita la auténtica praxis (Freire, 1970). Esta pedagogía crítica y de la acción permite cuestionar los proyectos educativos en cuanto a su capacidad para responder preguntas como: ¿para qué se aprende?, ¿para qué se enseña?, ¿por qué enseñar y aprender un tipo de conocimiento y no otro?, ¿qué conocimiento es más valioso?

Además de Freire, se tomaron en cuenta postulados de otros pensadores de la pedagogía crítica como Henry Giroux (Tadeo, 1999) y Shirley Grundy (1998), específicamente para explicar las categorías en el ámbito epistemológico y social de los proyectos alternativos universitarios.

La estrategia de investigación utilizada para analizar las características que definen los proyectos alternativos universitarios en general consistió fundamentalmente en la revisión documental y hemerográfica, en particular de los proyectos académicos que aquí se estudian, y en información de planes y programas de las respectivas páginas web institucionales, además de informes de investigación relativos a dichos proyectos. En especial, para el análisis de la propuesta de la UACM, la estrategia de recolección de datos incluyó el análisis documental antes señalado, un guion de

entrevista para docentes, estudiantes y administrativos, con la finalidad de triangular datos para fortalecer la consistencia de los hallazgos. Cabe mencionar que la recolección de datos sobre el proyecto de esta universidad fue accesible en tanto se trata de un proyecto ya consolidado y cuyas propuestas normativas, académicas y de gestión son de libre acceso.

Para responder la pregunta central respecto de los elementos que debe considerar el sistema de las UBBJG, para constituirse como la expresión de una política educativa sustentada en un proyecto alternativo para la educación superior en México, fue preciso transformar la estrategia de investigación. Inicialmente se planeó recabar información mediante entrevistas diseñadas en espejo, tanto para la UACM como para estas UBBJG, con actores clave que han sido parte del programa, tales como: autores del proyecto, directivos, docentes, administrativos y alumnos. Sin embargo, las condiciones de arranque y construcción de este programa como política educativa de la presente administración no lo permitieron. Tampoco fue posible el acceso a los documentos oficiales del proyecto o de programas específicos de manera directa.

Por ello, el estudio se redirigió al análisis hemerográfico, a partir del discurso de responsables de las UBBJG, como: el actual presidente de la República, AMLO y la encargada del programa, Raquel Sosa Elízaga. Además, se examinó el Decreto por el que se crea el Organismo Coordinador de la UBBJG, documento que le da legalidad al programa. Asimismo, se realizaron visitas a diversos planteles que fueron incorporados al programa, donde se recogieron algunas entrevistas y comunicaciones informales. Por último, se recurrió a la escasa información de las nuevas universidades mediante su página de internet, donde de manera limitada se presenta el proyecto.

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación *El proyecto alternativo universitario en la política educativa de AMLO 2000-2018* se parte de la premisa central de que el neoliberalismo constituye una categoría de análisis de la política educativa que posibilita un acercamiento analítico crítico propio de las posturas pedagógicas que promueven los proyectos alternativos. De esta manera, en el primer momento se abordó el neoliberalismo como un programa intelectual (Escalante, 2018), de acuerdo con un conjunto de ideas que se fueron construyendo e implantando en las universidades a través de una red de intelectuales. La razón de considerar este planteamiento como punto de partida es que el modelo de universidad que ha surgido desde las políticas neoliberales, en los ámbitos tanto global como local, ha supeditado a las instituciones de educación superior al mercado, al vincular la investigación y la enseñanza con la productividad. No sobra mencionar que la incorporación del programa neoliberal en México tuvo consecuencias negativas en las universidades, al reducir su financiamiento y someterlas a diversas evaluaciones estandarizadas, así como al supeditar el salario de los docentes a estímulos de productividad (Avilés, 2007).

En un segundo momento se analizaron diversos proyectos alternativos universitarios que han surgido en México a finales del siglo xx y principios del xxi, emanados de la sociedad civil o del propio gobierno. Se confirmó que el origen de estos proyectos obedeció a diversas causas, entre ellas la gran demanda educativa que ocurrió desde 1970, aunada al incremento demográfico. Asimismo, el abandono y la orientación mercantilista presentes desde entonces en la educación universitaria, como consecuencia del modelo neoliberal, son factores determinantes que propician la búsqueda de alternativas de formación.

A partir de esta documentación y con la finalidad de caracterizar los proyectos alternativos, se construyó una estructura

categorial representada por tres esferas: la epistemológica, la social-comunitaria y la político-ideológica. Esta estructura o modelo categorial son los lentes con que se realiza el análisis de los proyectos y programas impulsados por AMLO (véase Tabla 8.1).

**Tabla 8.1. Proyecto Alternativo Universitario**

Esferas de acción		
Epistemológica (Conocimiento- currículum)	Social-comunitaria (Pertinencia)	Político-ideológica (materialización-política educativa)
<p>Construcción del conocimiento a partir de sus características propias: emancipador, autónomo, liberador.</p> <p>Conocimiento complejo, flexible, transdisciplinario y transversal.</p> <p>Conocimiento continuo, para convertir su innovación epistemológica en práctica.</p>	<p>Oferta educativa pertinente (dirigida a las necesidades sociales). Conocimiento sociocultural.</p> <p>Desarrollo comunitario, participación para la transformación social, mediante comunidades de aprendizaje y conocimiento situado.</p> <p>Educación que impulse la solidaridad y cooperación para la comunidad.</p> <p>Ser sostenible e innovador significa que su implementación se mantenga y prevalezca con el paso del tiempo.</p> <p>Reconocimiento de diversas culturas, y de distintos conocimientos. Conocimiento local-global (De Sousa, 1997).</p>	<p>Política de ampliación de cobertura con equidad y justicia social.</p> <p>Fortalecimiento del estudio e investigación en el área de Humanidades y Ciencias Sociales.</p> <p>Política Educativa fundada en la incorporación de conocimiento y relaciones solidarias con otros pueblos.</p> <p>Valores humanistas y solidarios.</p> <p>Política educativa sostenible, que permita una educación que logre mantenerse y resolver problemas a mediano y largo plazo.</p>

Fuente: elaboración propia (Colfín, 2020).

Las esferas de acción pretenden proporcionar elementos categoriales integrados por campos disciplinares específicos que faciliten la ubicación de los ámbitos de acción que caracterizan las propuestas o proyectos alternativos universitarios.

En el ámbito epistemológico se busca un conocimiento emancipador, liberador y autónomo, es decir, un currículum donde la emancipación sea el estado de autonomía, de independizarse de

una educación técnica y mercantil controladora, para la liberación. La autonomía es una preparación para la vida del ciudadano y será mayor en la medida en que el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica sustituyan a la opción teórica y verbal. La idea de autonomía está ligada a la de libertad (Gadotti, 2015).

El conocimiento complejo, flexible, transdisciplinar y transversal nos remite a un currículum que ayude a un aprendizaje no especializado de manera temprana, para la interrelación entre las disciplinas; de esta manera el conocimiento se comprende desde diversos ámbitos (Morin, 1994). Asimismo, el modelo curricular requiere de la continuidad; esto es, el conocimiento necesita innovar para lograr que prevalezcan sus prácticas evitando una epistemología discontinua.

En la esfera social se aspira a la pertinencia y al trabajo comunitario (Vygotsky, 1979). Esto significa que el proceso de enseñanza debe tener como eje las comunidades de aprendizaje y un conocimiento situado (Díaz Barriga, 2006), además de ser sostenible, lo que implica una implementación que prevalezca con el paso del tiempo. Es decir, pese a la evolución social y sus necesidades, la oferta educativa se adapta a esos cambios para la solución de sus problemas. El objetivo es lograr una educación solidaria y cooperativa para la transformación social, dejando de lado la competitividad y el individualismo. Por último, el marco político-ideológico es el espacio donde se concreta el proyecto alternativo universitario, mediante una política educativa capaz de ampliar la cobertura educativa con equidad y justicia social, esto es:

no solo la escuela debe abrir las puertas a los jóvenes, además debe proporcionar las condiciones para conseguir resultados significativos, personales y sociales en los estudiantes, compensando las desventajas socio-económicas y culturales. Para ello se necesitan políticas y programas de equidad que atiendan a los jóvenes hasta el término de sus estudios (Silva Laya, 2012, p. 3).

Tradicionalmente la equidad ha ido de la mano de la creación de políticas de compensación con los más desfavorecidos. Esto significa llevar educación universitaria a zonas de difícil acceso, con carreras que sean necesarias para la región, sin olvidar la sostenibilidad, es decir, permitir una educación que logre su permanencia para resolver problemas a mediano y largo plazo. Por ello, las carreras deben innovar y transformarse para adaptarse a las nuevas realidades.

Con base en los elementos categoriales de las esferas de acción, se realizó un análisis de las propuestas político-electorales, así como de los proyectos materializados en educación superior, que ha impulsado López Obrador, primero cuando estaba al frente de la jefatura de gobierno del entonces Distrito Federal con la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Las llamadas “Universidades de Morena” fueron creadas en 2015, después de que el partido Movimiento de Regeneración Nacional logró ganar sus primeros comicios y su dirigente AMLO propuso establecer 19 escuelas universitarias en las zonas donde Morena obtuvo cargos públicos. En la investigación realizada, por limitaciones de tiempo y recursos solo se analizaron cinco, las que se crearon en la Ciudad de México: Escuela de Contabilidad y Administración Pública Leona Vicario en Azcapotzalco; la Escuela de Ingeniería Heberto Castillo en la alcaldía de Tláhuac; la Escuela de Medicina Integral y Salud Comunitaria en Tlalpan; la Escuela de Educación Normal, José Santos Valdés en Xochimilco y la Escuela de Derecho Ponciano Arriaga en la alcaldía Cuauhtémoc.

Este análisis de propuestas político-electorales y de sus concreciones en proyectos universitarios tuvo como objetivo poner en práctica el modelo analítico de las esferas de acción al valorar si las propuestas y proyectos de AMLO cuentan con elementos suficientes como para ser considerados proyectos alternativos universitarios. Este ejercicio de aplicación del modelo resultó útil

para valorar qué tan alternativa ha sido la política educativa de nivel superior de Andrés Manuel y si ha sido congruente tanto en su discurso como en las diferentes propuestas electorales que presentó durante sus diversas candidaturas.

De igual manera, el análisis buscó contribuir al estudio de la acción educativa actual que el ejecutivo federal ha puesto en marcha. Por lo tanto, en el último capítulo se describe y analiza el programa educativo de nivel superior creado por el gobierno de AMLO, titulado “Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG)”.

## RESULTADOS

Gracias a los hallazgos obtenidos en esta investigación se puede afirmar que los proyectos alternativos de educación superior pueden surgir desde los propios gobiernos, con la intención de redireccionar las políticas educativas para generar acciones de mejora. Esta posibilidad contrasta con la tendencia y visión tradicional que se observa en la literatura, respecto a que este tipo de proyectos solo surgen de la sociedad civil organizada o bien de universidades privadas o religiosas.

Sabemos que un buen número de proyectos alternativos de educación superior en México provienen de los estragos que ha dejado el programa intelectual neoliberal, que reduce la educación a un mercantilismo con el cual las funciones sustantivas de muchas universidades se han orientado a la demanda del mercado, lo que ha generado la competencia por la asignación de recursos mediante auditorías y evaluaciones.

Entre los proyectos alternativos que se documentaron en esta investigación, se identificó que varios de ellos no han logrado trascender, porque justamente esta lógica neoliberal los ha obligado a recurrir al modelo tradicional, o bien sus planes y

programas de estudio se centraron solo en problemas locales y olvidaron el contexto global. Por ende, sus egresados no han podido proyectarse en otros ámbitos que no sean sus respectivas regiones. Además, otro factor importante ha sido el financiamiento, lo que ha provocado que muchos de estos proyectos se estanquen o pierdan la esencia alternativa con la que se crearon, debido a la falta de recursos, pues el Estado les proporciona reconocimiento solo si adoptan los programas oficiales (Rojas y González, 2016). Como sucedió con la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), fundada en 2001, en El Fuerte, Sinaloa, que nació de manera independiente y después fue absorbida por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) vinculada a la Secretaría de Educación Pública.

De igual manera, se descubrió que, incluso en condiciones adversas y tras la reducción del acceso y permanencia en las universidades, diversas organizaciones han luchado por instaurar alternativas, a fin de garantizar una oferta diferente del servicio educativo en este nivel. Tal es el caso de proyectos de inclusión indígena como el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y la Universidad Campesina Indígena en Red, principales universidades interculturales en Puebla, o la Universidad de la Tierra vinculada a las escuelas zapatistas, así como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. Estas escuelas universitarias han buscado el desarrollo en su comunidad, tomando como base la cultura de sus pueblos, con una educación multicultural.

Como aporte teórico significativo de esta investigación, se propuso caracterizar los proyectos universitarios alternativos, con una esfera epistemológica que tiene que ver con la manera como se construye el conocimiento que se imparte a los alumnos a partir del currículum, otra esfera social-comunitaria donde se vincule universidad-alumno con la comunidad. Por último, se encuentra la esfera político-ideológica, en la que se deben establecer políticas educativas con justicia social y equidad.

La aplicación del modelo de las esferas de acción para el estudio de las universidades propuestas por AMLO permitió establecer ejes analíticos con el propósito de describir en forma sistemática los proyectos de la UACM, las escuelas de Morena y las UBBJG, en tanto propuestas alternativas para la educación superior. Esta descripción documentó la escasa información con que se contaba al momento del cierre de la tesis, ya que no tenían datos claros ni precisos sobre sus planes y programas de estudio, su modelo educativo e incluso el conocimiento sobre las condiciones de infraestructura, ubicación y localización.

También se dio cuenta de los conflictos y señalamientos a los que se enfrentaron las universidades de Morena, sobre todo por los opositores morenistas, quienes consideraron que eran un proyecto que solo buscaba reconocimiento partidista (Ramírez, 2016). Por esta razón, estas universidades estuvieron en el ojo del huracán y se catalogaron como “escuelas patito”, dada la opacidad de sus planes y programas de estudio; como consecuencia, muchas de ellas no lograron el reconocimiento ante la SEP.

En estas condiciones ocurrió la transición de las escuelas de Morena a las del programa UBBJG, no sin estar de nueva cuenta en el centro del debate, porque vivieron cambios significativos. Basta señalar que en dos de las cinco escuelas que se analizaron, ya constituidas como UBBJG, se buscó cambiar sus planes y programas de estudio de manera absoluta y repentina, al desaparecer las carreras con las que contaban previamente y crear otras. Si bien en la escuela normal de Xochimilco se logró revertir esta medida gracias a las protestas de los estudiantes, la escuela de Tláhuac no corrió con la misma suerte, pues en ella sustituyeron la carrera de Ingeniería en Computación por la de Electromecánica, con la justificación de que había muy pocos alumnos inscritos (Roldán, 2019).

También se constató la difícil situación que estas universidades enfrentaron con el financiamiento, pues el recurso no fue liberado

de manera inmediata, lo que generó la deserción de profesores y administrativos de los planteles, lo que repercute en la formación de los estudiantes. Ante las diversas críticas y polémicas respecto de que al anunciarse su apertura no se contaba con un ordenamiento legal que le diera sustento, se publicó un documento que dota de legalidad al proyecto, al establecer la creación del organismo coordinador de las UBBJG, sus objetivos y mecanismos de administración y organización.

## ANÁLISIS

La pertinencia de proporcionar categorías integradas en el modelo de esferas de acción antes descrito, con la finalidad de estudiar los proyectos alternativos universitarios, se demostró al aplicar dichos ejes analíticos en la revisión de proyectos universitarios que han surgido del discurso político-electoral y de las políticas educativas del actual presidente de la República, como la UACM, las llamadas universidades de Morena y el Programa de UBBJG.

El hecho de fundamentar el análisis de los proyectos alternativos universitarios de AMLO en la revisión de las propuestas político-electorales presentadas por él, desde su candidatura como jefe de gobierno del Distrito Federal en 2000, así como durante los tres periodos en que se postuló como candidato presidencial en 2006, 2012 y 2018, permitió establecer el vínculo político ideológico de dichas propuestas y su lógica institucional y partidaria. Si bien con este dispositivo es posible afirmar que en el discurso de campaña y en los programas de gobierno se promueve y garantiza la ampliación de la oferta de educación superior y la construcción de universidades flexibles, integrales y cosmopolitas que contribuyan a reducir la brecha con los más desfavorecidos, no en todos los casos se pudieron concretar algunas de estas promesas.

El análisis de la UACM constató que su modelo de universidad cuenta con elementos significativos del modelo aquí propuesto, tales como: el conocimiento transdisciplinar y transversal con un trabajo colegiado, un pensamiento crítico para la liberación y la emancipación, valores humanistas y solidarios, y un vínculo entre institución y comunidad, así como entre alumno y comunidad. Este modelo y proyecto educativo se promueve como una alternativa para el nivel superior, ya que en sus documentos se establece el acceso irrestricto, el diseño de currículos orientados por la crítica, la ciencia y el humanismo, así como la no especialización temprana, el diseño de programas sociales con apoyo a los estudiantes mediante asesorías y tutorías, así como evaluaciones formativas de carácter cualitativo, y ya no solo cuantitativo. Se defiende la educación pública como derecho ciudadano y se sostiene que el sentido de lo público debe ofrecer equidad en la población, razón por la cual los estudios no deben tener costo alguno. Además de que la ubicación estratégica de sus planteles está dirigida a zonas de mayor carencia de servicios educativos.

No obstante, el dispositivo de las entrevistas con docentes y administrativos, además de la comunicación informal obtenida de exalumnos, demostró que, en la operación de este proyecto, la UACM ha perdido fundamentos alternativos importantes, como la disminución en la impartición de tutorías, elemento central de la formación crítica que se ofrece. Otros factores relevantes que debilitan el proyecto son el aumento de la matrícula estudiantil y las limitaciones financieras, ya que el presupuesto no se ha incrementado de manera proporcional, ni a esta expansión de la matrícula ni al índice inflacionario. Por ello, no existe una ampliación de la política de contratación de profesores de base, como lo exige el proyecto.

La mayoría de las nuevas contrataciones ha sido por asignatura, lo que ocasiona que la nueva planta docente no se involucre ni conozca el modelo de universidad donde labora, aspecto

importante para asegurar la concreción del proyecto y del currículo en su dimensión de las aulas.

Conjeturamos que el proyecto de la UACM ha luchado contra corriente, en el contexto neoliberal del subsistema de educación superior y con una arraigada educación tradicional en la sociedad, aunque también libra sus propias luchas internas, en las que, de acuerdo con docentes y estudiantes, los grupos de poder la han convertido en un botín político. Sin embargo, aun en estas circunstancias, consideramos que este proyecto representa un modelo educativo alternativo, que cuenta con un currículum robusto y todavía novedoso, flexible y pluridisciplinario, sustentado en una estructura de especialización no temprana e integral, con ingreso irrestricto, además de estar constituido por programas orientados a las necesidades sociales.

El análisis de las Escuelas de Morena fue un proceso complicado, en tanto que no se encontraron documentos oficiales donde constatar su modelo educativo. Tampoco se tuvo acceso a sus planes y programas de estudio, a excepción de la escuela de Derecho. Los resultados obtenidos con las entrevistas, la información hemerográfica y el discurso de actores clave muestran que estas escuelas fueron pensadas como un proyecto alternativo universitario, pues se propusieron impartir educación a aquellos que fueron rechazados por otras universidades mediante un examen de admisión, ya que estas escuelas ofrecían acceso irrestricto y solo solicitaban requisitos mínimos, como el certificado de bachillerato. Así, estas universidades estaban dirigidas a sectores desfavorecidos y orientadas a la participación e inclusión. También se confirmó que la formación del estudiante estuvo dirigida hacia los valores humanistas, con un sentido de participación para la transformación social, y un trabajo comunitario, que respondiera a la resolución de los problemas sociales de manera colectiva, asuntos que se definen en la esfera social.

De las cinco escuelas analizadas, solo se localizó la página de internet de la escuela de Derecho. En ella se identifica la filosofía de este centro universitario que busca una educación no tradicionalista, donde la figura del profesor se conciba como un sujeto de aprendizaje, consciente del diálogo que debe impulsar en los estudiantes, para la reflexión y la argumentación crítica.

Al igual que las escuelas de Morena, el programa UBBJG desde su creación fue cuestionado por establecer como arranque del proyecto la creación de 100 universidades a lo largo del país. Varios académicos y políticos argumentaron que no basta con edificar o adaptar escuelas universitarias, sino que es necesario impartir una educación de calidad que responda a objetivos serios y no clientelares. Por nuestra parte, sabemos que la búsqueda del sentido actual de la educación no está en los edificios ni en los discursos, ni siquiera en los documentos, sino en los actores del proceso educativo, y es a través de la crítica y de la construcción de modelos explicativos que podemos transformar la educación.

## CONCLUSIONES

Los proyectos universitarios alternativos creados por iniciativa de los movimientos sociales o del propio Estado han tenido rezagos, inconsistencias y fuerza propia, gracias a diversas circunstancias. Lo que parece indiscutible es que son una expresión de la necesidad de buscar alternativas para la educación excluyente, elitista y mercantilista que ha predominado en nuestro país.

Los hallazgos obtenidos en la investigación reseñada permiten concluir que los proyectos emanados de las propuestas político-electorales del actual presidente contaron con aspectos importantes de las tres esferas de acción que los hacen alternativos. En el ámbito epistemológico, los proyectos analizados focalizan una educación flexible e innovadora; en la esfera social comunitaria

enfatan los valores humanistas y solidarios; y dentro de la esfera político-ideológica, establecen la prioridad de llevar educación a regiones en todo el país a fin de generar condiciones de equidad para toda la población. Afirmamos que tanto el discurso político ideológico y reiterativo del actual presidente como lo que hasta ahora se conoce de las UBBJG y los otros proyectos universitarios impulsados por esta administración, privilegian la educación alejada de los postulados del modelo neoliberal, para construir una educación propia, con currículos orientados hacia las necesidades sociales y no solo hacia las del mercado, con políticas de equidad para la justicia social.

Sin embargo, también sostenemos que la viabilidad y la permanencia de los proyectos alternativos requieren propuestas curriculares sólidas, con planteamientos teórico-metodológicos congruentes y alineados a políticas educativas como las señaladas en el modelo de esferas de acción acompañadas de soportes financieros suficientes.

## REFERENCIAS

- Avilés, K. (5 de febrero de 2007). El esquema neoliberal afectó a la educación superior en México. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2007/02/05/index.php?section=sociedad&article=035n1soc>, el 4 de noviembre de 2019.
- Colín, M. (2020). *El proyecto alternativo universitario en la política educativa de AMLO 2000-2018* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México.
- De Sousa, B. (1997). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *Análisis Político* (31), 3-16. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/an-pol/article/view/76626/68868>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

- Escalante, F. (2018). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2015). *Autonomía de la escuela. Principios y propuestas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Grundy, S. (1998). *Producto a praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (Marcelo Pakman, Trad.). España: Gedisa.
- Ramírez, K. (2016, 19 de febrero). Escuelas de Morena: avísenles que son patito, diputados. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/02/19/1076124>, el 26 de octubre de 2019.
- Rojas, A y González, E. (2016, enero-junio). El carácter interaccional en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, (1). San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S166580272016000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166580272016000100006), el 24 de marzo de 2019.
- Roldán, N. (2019, 20 de marzo). Sin planteles construidos este mes arrancan las 100 nuevas universidades de AMLO. *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/03/100-nuevas-universidades-amlo-benito-juarez/>, el 26 de octubre de 2019.
- Silva Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Tadeu, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a la teoría del currículum*, Auténtica. Barcelona, España: Auténtica.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, España: Grijalbo.



CAMPO II  
EDUCACIÓN EN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO  
Y SABERES ESPECÍFICOS



## CAPÍTULO 9

### LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: UN PROYECTO CULTURAL MÁS ALLÁ DE LA LENGUA (1940-1946)

*Stephani Juárez Serrano\**

*Rosalía Menéndez Martínez\*\**

#### DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO Y SU TRATAMIENTO EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Actualmente el idioma inglés se ha convertido en la lengua más hablada en el mundo. La explicación de este fenómeno, a simple vista, puede atribuirse al gran número de hablantes no nativos que lo usan. La base de datos sobre estadísticas internacionales Statista confirma que, para 2021, hay un total de 1 130 millones de hablantes, de los cuales 379 corresponden a aquellos cuya lengua materna es el inglés. Por tanto, hay un número importante de hablantes que han aprendido o adquirido el idioma, pero ¿cómo se introdujo la lengua inglesa a escala global?, ¿cuándo? y ¿para qué?

Un elemento importante para dar respuestas a estas preguntas es profundizar en el motivo de su expansión. De acuerdo con David Crystal (2003), “una nación poderosa puede llevar a establecer un idioma” (p. 10). En el caso del idioma inglés se debe al poderío económico, fuerza política y militar de los Estados Unidos para difundir, expandir y sostener su lengua. Precisamente en

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: La Historia y su Docencia, UPN. Correo electrónico: [180927010@alumnos.upn.mx](mailto:180927010@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Historia, Universidad Iberoamericana. Maestra en Desarrollo Educativo, UPN. Correo electrónico: [rmenendez@upn.mx](mailto:rmenendez@upn.mx)

el siglo xx, y para ser específicos, a partir de la Segunda Guerra Mundial la enseñanza del inglés empieza a adquirir importancia, ya que Estados Unidos, en ese contexto, se posicionó como potencia mundial, y para reforzar esa idea era necesario introducir dispositivos culturales, entre ellos la enseñanza de la lengua.

El presente texto se centra en mostrar cómo la enseñanza del inglés se empezó a consolidar como parte de un proyecto cultural durante la Segunda Guerra Mundial, el cual fue auspiciado, y dirigido a los países de América Latina. En el caso de México, su ubicación geográfica era estratégica, puesto que representa un puente hacia los demás vecinos del Sur.

La literatura cuyo objeto de estudio gira en torno a la enseñanza del inglés en esa época nos indica cómo los métodos de enseñanza y aprendizaje fueron innovándose para consolidar el proyecto cultural. A continuación, veremos los más representativos.

En relación con la enseñanza del inglés en el siglo xx, el trabajo de Howatt y Widdowson (2004) ofrece aportaciones al tema de la historia de la enseñanza del inglés en cuanto a los métodos, enfoques y técnicas utilizadas a través del tiempo. Esto nos hace reflexionar que, desde la Segunda Guerra Mundial, se otorgó importancia a la producción oral (conversación) en contextos cotidianos para crear hábitos; por tanto no fue coincidencia que el método audiolingual se usara para enseñar a los soldados a comunicarse en el idioma.

Por otro lado, se encuentra el texto de Mar Viña Rouco, *Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX* (2005). La contribución de este texto tiene que ver con las metodologías que predominaron en el siglo XIX, tal como su título indica. Sin embargo, nos remonta a los orígenes de los denominados métodos naturales de los que forma parte el método directo, que permaneció durante un largo periodo como ruptura con los métodos tradicionales. Lo anterior explica cómo los recursos utilizados para enseñar inglés tendían a ser una

mezcla de los métodos naturales para la enseñanza del inglés, por ejemplo el método directo y el audiolingual.

En esta misma línea temática figura el libro de Diane Larsen-Freeman y Marti Anderson (2011), que trata sobre los métodos que se han utilizado para la enseñanza del inglés del siglo XIX al XXI. Este estudio nos proporciona panoramas históricos, datos sobre las técnicas y enfoques que contiene cada método y los expone a través de clases muestras para ubicar sus recursos didácticos.

Cabe mencionar que María Antonia Fernández Menéndez, en *Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX* (2011), sustenta que la enseñanza del inglés en el siglo XX se fue innovando en cuanto a sus métodos de enseñanza y herramientas de aprendizaje. Como ejemplo menciona el uso de la radio. Ello expone el uso de medios de comunicación masiva para tener un mayor alcance de público.

Por otro lado, se encuentra el libro *México y Gran Bretaña. El Anglo como parte de su historia*, que describe el origen del Instituto Anglo Mexicano de Cultura y su instalación en México, que surgió con la finalidad de “poner en contacto a dos tradiciones culturales diferentes –británica y mexicana– y de organizar, a partir de ello, las posibilidades de relación y de mutua influencia” (Chinchilla y Correa, 2004, p. 16). Por tanto, la política de entendimiento mutuo entre naciones hizo que la política exterior mexicana abriera sus puertas a otras naciones.

Estas investigaciones resultan de gran interés, y son importantes para sustentar un referente teórico sobre la cultura escolar en relación con la enseñanza del inglés.

La metodología y los recursos empleados para la enseñanza del inglés son importantes, puesto que nos ayudan a conocer cómo se fueron adaptando a escala global. Por tanto, a lo largo del presente texto se abordará el origen de la enseñanza del inglés como proyecto cultural y como parte de un programa de modernización a cargo de Estados Unidos para sus países vecinos.

Considero que es importante su estudio, puesto que hoy en día es necesario ubicar la dominación lingüística, educativa, y cultural.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Los dispositivos culturales introducen identidades narrativas por medio de instituciones, edificios, leyes, proposiciones filosóficas con un propósito particular. Un dispositivo cultural es, sin duda, la lengua, puesto que es un medio importante para reconfigurar la ideología, los valores, los comportamientos, en contextos determinados de una sociedad. Empero, para su estudio es vital tomar en cuenta que “la lengua moldea a la sociedad en la que se usa” y de alguna forma reconfigura a la sociedad (Burke, 2001, p. 19). De tal forma, a través de la lengua se otorga identidad y su estudio es un punto de partida para conocer por qué se impone un lenguaje como “global”. David Crystal (2003) afirma que la imposición de un modelo de sociedad a través de la lengua tiene que ver con el poder político, económico y militar de una nación. Por consiguiente, al comprender las relaciones de poder y el lenguaje explicaremos ¿por qué se introduce la enseñanza de una lengua? O mejor dicho se impone para controlar y suprimir las identidades culturales, puesto que “la elección de una particular variedad de lengua da información sobre la lealtad del hablante, pues expresa solidaridad con aquellos que hablan de la misma manera y distancia respecto de aquellos que hablan de manera diferente” (Burke, 2001, p. 36).

El idioma inglés es una lengua dominante usada para “resistir a naciones y clases dominantes” (Burke, 2001, p. 42). En este sentido, para conocer la difusión de esta lengua a través de su enseñanza, también es necesario considerar el interés del Estado moderno por adoptar una lengua dominante. Esto cobra sentido en el texto de Benedict Anderson, puesto que la lengua ayudó en

gran medida a la creación de nacionalismos en Europa, mientras que en América el español y el inglés “no fueron jamás un tema de controversia” (1993, p. 102).

#### DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN (PROPUESTA)

Este texto surge del interés personal como docente de inglés, lengua extranjera, y por los libros escolares que se elaboraron en el pasado. Asistí a una conferencia en la Universidad Pedagógica Nacional, la cual se centró en la importancia del estudio de las fuentes escritas, en particular de los libros de texto del pasado y la colección Medina. Dicha colección es resultado de una donación de libros antiguos a la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, que se encuentra en la unidad Ajusco de dicha universidad. Así, acudí y encontré diversos libros para la enseñanza del inglés que datan del siglo XIX y del XX. En ese momento descubrí *Un viaje a través de los Estados Unidos*. Al indagar más sobre su cuarta edición (1946), me percaté de que la metodología y el contenido empleados para la enseñanza del inglés enaltecían la historia y cultura de Estados Unidos, puesto que se relata un viaje que realizan algunos jóvenes latinoamericanos por dicho país. Considero que es importante el estudio de este tipo de dispositivos culturales porque hoy en día es un referente para ubicar la dominación lingüística, cultural y educativa en México.

El presente texto es parte de un estudio historiográfico, cuyo punto de partida es la historia cultural en la educación para profundizar en el análisis de la enseñanza del idioma inglés como objeto de estudio y su vinculación con lo social. Asimismo, la historia social del lenguaje resulta importante para entender cómo se difunden y por qué se convierte la enseñanza de una lengua en experiencia de poder a través de instituciones educativas y

culturales. En consecuencia, las líneas temáticas se han organizado de la siguiente forma:

1. Las implicaciones políticas, sociales, económicas y educativas en la Segunda Guerra Mundial.
2. La creación de instituciones culturales como resultados de las implicaciones políticas y acuerdos bilaterales entre América Latina y los Estados Unidos.

## RESULTADOS

La historia del siglo xx fue sin duda el periodo de “mayor trascendencia histórica [...] porque en él se registraron una serie de cambios profundos e irreversibles para la vida humana en todo el planeta” (Hobsbawm, 2003, p. 18). Uno de estos cambios profundos fue la fragmentación del mundo en dos: los países nazi-fascistas o del Eje Roma-Berlín-Tokio, y los aliados Inglaterra-Estados Unidos y la Unión Soviética. Por tanto, los aliados comenzaron una lucha contra el fascismo, y su política exterior giró en torno a hacer un llamado en defensa de la democracia.

En el caso del continente americano, Estados Unidos propuso establecer una política para mejorar su relación con los países latinoamericanos, con la finalidad de “estimular la estructura jurídica del sistema interamericano y la vinculación solidaria de los pueblos americanos, frente a la expansión nazi-facista [*sic*]” (Vargas, 1978, p. 57). Asimismo, en este contexto comenzaba la preocupación por la formación de un gobierno comunista en los países de América del Sur.

Alexandra Pita (2004) señala que existieron organizaciones para fomentar las relaciones interamericanas, con la intención de mantener la paz en el continente. Con el fin de lograr lo anterior, Estados Unidos tenía que persuadir a sus vecinos del Sur para

que redujeran su apoyo por las fuerzas fascistas a través de la “unión de todas sus partes” (Pita, 2004, p. 256) y, por supuesto, asumiéndose como líder para defender el continente bajo los principios de paz, libertad y democracia.

Un ejemplo de organizaciones gubernamentales en pro de la defensa del hemisferio occidental fue Office of Inter-American Affairs (Oficina de Asuntos Interamericanos), la cual fue creada en 1940, y un año después fue reemplazada por la Oficina de Coordinación de Asuntos Interamericanos (en adelante OCIAA). De acuerdo con María Rosa Gudiño (2016), esta oficina daba prioridad a la propaganda para mantener la unidad continental.

Con la coordinación de Nelson Rockefeller, en la OCIAA se pusieron en marcha programas culturales como Health for the Americas y Literacy for the Americas, para alfabetizar a los habitantes rurales. Estos programas utilizaron filmes como herramienta principal. Incluso se contrató a Walt Disney para producirlos (Gudiño, 2018), lo cual indica que Estados Unidos, a través de sus organizaciones, propició la promoción del discurso de solidaridad continental, mediante herramientas educativas y proyectos culturales.

Otro proyecto cultural fue la enseñanza del inglés en América Latina. De acuerdo con una publicación en *The Journal of Education* (1944), escrita por Ben F. Carruthers, quien fue consejero de Educación de la OCIAA en 1944, la enseñanza del idioma inglés en otros países de América era vital para la “solidaridad interamericana”, como se había previsto en la Conferencia de Lima de las Repúblicas Americanas de 1938. Esto muestra que, en efecto, había una preocupación por introducir el idioma a los jóvenes con el objetivo de una “preparación profesional en leyes, medicina, odontología, ingeniería y farmacéutica [...] y en muchos casos en las humanidades, incluyendo la literatura” (Carruthers, 1944, p. 50). Con ello se confirma que el uso del idioma inglés formó parte de un proyecto cultural dirigido a América Latina para que los jóvenes tuvieran acceso a la cultura de Estados Unidos por

medio de la lectura de los clásicos y los avances intelectuales, pero también para la vida cotidiana como la música y el cine.

Sin embargo, los programas culturales, incluyendo la enseñanza del inglés formaban parte de las técnicas políticas para “modernizar” (Maymi-Sugranes, 2002, p. 307) a sus vecinos del Sur, a través de la promoción de la cultura estadounidense como modelo por seguir en nombre de la democracia y previniendo el fascismo y el comunismo.

Empero, ¿por qué el idioma inglés llegó a convertirse en algo necesario para el entendimiento mutuo? Con base en el *Report on the English Language Teaching Program for the Other Americas*, publicado en 1942, Muriel Leach sostiene que el uso del idioma garantizaría el intercambio de conocimiento entre los países. En el caso de Estados Unidos, se incluiría en el currículum de las escuelas elementales la enseñanza de español y portugués, con la finalidad de aprender la vida cotidiana de sus vecinos del Sur; mientras que, para los países de América Latina, el aprendizaje del inglés resultaría esencial para acceder al conocimiento del mundo moderno.

La OCIAA mantuvo comunicación con algunas instituciones educativas y culturales de otros países de América Latina para lo cual envió personal experto en el idioma, la cultura de los Estados Unidos, los métodos y técnicas en su enseñanza a algunos países de América Latina (véase Tabla 9.1), a fin de observar las instituciones y las horas de estudio dedicadas a otros idiomas y aquellas destinadas a la enseñanza del inglés.

En el caso de Haití, el presidente hizo obligatoria su enseñanza en las escuelas en 1942. No obstante, no contaba con suficientes profesores, por lo que solo se mandó a un supervisor y a nueve maestros con conocimiento del idioma francés, para asistir a los profesores nacionales en cuanto a métodos, perfeccionar el idioma inglés y en otros casos para dar clases en los institutos.

**Tabla 9.1. La enseñanza del inglés en el ámbito internacional**

País	Idioma	Años requeridos para su estudio
Argentina	Inglés o francés	Cinco
Bolivia	Inglés y francés	Seis por cada idioma
Brasil	Francés, inglés o alemán	Cinco
Chile	Inglés o alemán y francés o italiano	Seis para inglés o alemán y cinco para francés o italiano
Colombia	Inglés y francés y literatura francesa e inglesa	Dos años para cada idioma y dos para el curso de literatura
Costa Rica	Inglés y francés	Cinco para el idioma inglés y cuatro para francés
Cuba	Inglés o francés	Tres
República Dominicana	Inglés o francés	Cinco para el idioma inglés y tres para el estudio del francés
Ecuador	Inglés o francés	Cuatro o seis, dependiendo del grado
El Salvador	Inglés y francés	Tres para el idioma inglés y dos para el francés
Guatemala	Inglés y francés	Dos para cada idioma
Haití	Inglés y español	Entre cinco y siete
Honduras	Inglés y francés	Cinco para inglés y tres para francés
México	Inglés, francés o alemán	Dos, dependiendo del grado
Nicaragua	Inglés y francés	Tres para cada idioma
Panamá	Inglés	Seis
Paraguay	Inglés o francés	Cinco
Perú	Inglés, francés, alemán o italiano	Cinco
Uruguay	Francés e inglés	Cuatro para el idioma francés y tres para el inglés
Venezuela	Francés e inglés	Cuatro para francés y de dos a cuatro para inglés, dependiendo del grado

Fuente: Carruthers, 1944.

Asimismo, en República Dominicana se organizaron grupos de conversación en el idioma para que los profesores nacionales practicasen su fluidez y, por otro lado, se ofrecieron cursos nocturnos para impartir clases muestra, en las que los profesores observaban las técnicas modernas de la enseñanza del inglés.

De igual forma se asignó a un profesor a la Universidad de Costa Rica, para que colaborara de forma directa con el ministro de educación en la creación de un departamento para la enseñanza del inglés en su instituto de lenguas modernas.

En México, el secretario de Educación Pública Luis Sánchez Pontón asistió a la conferencia educativa de Ann Arbor en Michigan, que tuvo lugar el 5 y 12 de julio de 1941, para iniciar relaciones de intercambios de profesores, estudiantes y publicaciones con instituciones educativas de diversas regiones de Estados Unidos, con el objetivo de “estrechar las relaciones con nuestro país y a una mejor comprensión de los problemas de México” (SEP, 1941, p. 21).

Como vemos, la OCIAA desempeñó un papel fundamental para introducir elementos culturales sobre Estados Unidos mediante la prensa, la radio, y el cine. Además se crearon instituciones especializadas en el idioma, asistencia y formación de profesores para el idioma, iniciando en la Ciudad de México con el discurso de un entendimiento mutuo y de cooperación con los aliados.

## ANÁLISIS

¿Qué instituciones en relación con la enseñanza del inglés se inauguraron en la Ciudad de México? Y ¿por qué? México resultó de gran interés por su ubicación geográfica y por su disposición para “encontrar elementos de modernidad” (Correa, 2004, p. 111) como vehículo hacia la industrialización. De tal forma, no fue ninguna coincidencia que Estados Unidos, Gran Bretaña

y Francia fundaran instituciones educativas y culturales en México como parte de una estrategia para el intercambio comercial o para obtener una posición benéfica porque “la guerra era una circunstancia diferente, que requería plantear cómo sería el mundo posterior al gran enfrentamiento bélico” (Correa, 2004, p. 118). Así, para establecer relaciones culturales era necesario promover la enseñanza de los idiomas y otro tipo de actividades relacionadas por medio de instituciones. Como ejemplos de instituciones creadas se encuentran la Biblioteca Benjamín Franklin (1942), el Instituto Anglo Mexicano de Cultura (1943) y el British Council (1940).

En el caso de la relación entre Estados Unidos y México, se inauguró la Biblioteca Benjamín Franklin cuyo propósito, de acuerdo con el sitio oficial de la Embajada y consulados estadounidenses en México, fue “promover la amistad entre México y Estados Unidos, a través de los libros”. Esta biblioteca fue patrocinada por OCIAA y organizada por The American Library Association (en adelante ALA), la cual desde 1940 pretendía instituir un modelo para modernizar las prácticas en las bibliotecas de América Latina y en sus sociedades, con el objetivo de luchar contra la propaganda fascista y promover su propia divulgación a favor de su posición en América. Es decir, el medio eran los libros y el aprendizaje de la lengua inglesa como dispositivos de información para introducir la cultura estadounidense como modelo por seguir. Cabe mencionar que, para que el gobierno de Estados Unidos no fuese acusado de promover propaganda, se auxiliaba con organizaciones no gubernamentales como el caso de ALA.

La Biblioteca Benjamín Franklin fue la primera institución que se instaló en América Latina y se inauguró el 13 de abril de 1942 en la Ciudad de México. Después de la inauguración en México, en ese mismo año, y específicamente el 26 de noviembre, se abrió la Biblioteca Americana de Nicaragua, y en 1943, la Biblioteca Artigas-Washington en Uruguay.

A la inauguración de la Biblioteca Benjamín Franklin asistieron el presidente Manuel Ávila Camacho y su esposa, el secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet y el embajador de Estados Unidos, George S. Messerschmitt. De acuerdo con un artículo de *ALA Bulletin* de 1942, el presidente Manuel Ávila Camacho dirigió un discurso en el que mencionó que “el deseo de la cooperación intelectual había inspirado la iniciativa” de inaugurar la biblioteca como un testimonio invaluable de la amistad entre las personas de México y Estados Unidos de Norteamérica, y era un símbolo de la solidaridad existente entre ambas naciones, debido a la ambición que amenazaba el futuro del continente americano.

No solo era suficiente el entendimiento de defensa militar, sino la preservación de la cultura por medio de los libros, los cuales eran un medio que representaba el pensamiento intelectual: “en estos días difíciles, el establecimiento de la Benjamín Franklin representa un acto elocuente de devoción al espíritu y la fe en el destino común de la democracia”. Por otro lado, el embajador de Estados Unidos en México, George Messersmith expresó en su discurso el agradecimiento a Manuel Ávila Camacho por su asistencia a la apertura de la biblioteca como símbolo de “una larga historia de las relaciones entre ambas naciones” (Messersmith, 1942). De igual manera se mencionan los esfuerzos realizados por parte de la Asociación de Bibliotecas de los Estados Unidos y por el doctor Harry M. Lydenberg, quien había organizado la biblioteca y se convirtió en su primer director.

Asimismo, Messersmith hizo explícito que pondría empeño en que la Biblioteca contara con las obras más significativas de escritores y académicos de Estados Unidos, así como las últimas publicaciones periódicas de dicho país, para poder responder a los intereses de los lectores y especialistas. De igual modo, se haría una colección representativa de obras mexicanas y se impartirían clases de español.

Por otro lado, señaló que se facilitarían otro tipo de recursos culturales, como películas educativas, las cuales se exhibirían en las instalaciones de forma periódica. Por ello era necesario hacer esfuerzos por contar con infraestructura para microfilms y otras reproducciones fotográficas.

Se sabe que dentro de las instalaciones existió una sección infantil y un programa especialmente para los niños, donde se organizaban actividades como clases con marionetas, clases de pintura, se destinaban libros recortables para entregar las imágenes en los hospitales infantiles, se presentaban obras de teatro y filmes. Además, cada sábado se contaban historias sobre los próceres mexicanos o estadounidenses en lengua inglesa y español, para mostrar “al hombre de la semana”. De igual modo, se relataban anécdotas e historias relacionadas con las fechas de festividad, como navidad, por ejemplo (Manely, 1948).

La Biblioteca Benjamín Franklin ofrecía clases de inglés en sus instalaciones porque la enseñanza del idioma resultaría ideal para llevar a cabo las actividades culturales que se organizaban. Aunque no se dispone de más información sobre las clases de inglés en dicha institución, se sabe que para 1945 había más de dos mil jóvenes inscritos en ellas y que eran un proyecto supervisado por la Universidad de Chicago y la Fundación Rockefeller (Manely, 1948). Las clases de inglés eran acompañadas por actividades adicionales para entender la cultura de Estados Unidos, como programas de radio, exhibiciones de arte y películas que presentaban “una imagen real de la vida norteamericana”. Estas actividades extra eran parte de la colaboración de varios museos de los Estados Unidos como: la Galería Nacional de Arte en Washington, el Museo de Arte Moderno y el Museo Metropolitano de Nueva York, los cuales enviaban exhibiciones a la biblioteca.

Entre otros servicios relacionados con la enseñanza del inglés, se daban cursos de formación a profesores. La Biblioteca Benjamín Franklin contaba con vínculos con la Universidad de

Michigan y los candidatos debían cubrir ciertos requisitos para obtener una beca. Para el curso de formación de profesores en la biblioteca se difundía la convocatoria cada tres meses. Asimismo, se otorgaban becas anualmente, auspiciadas por fundaciones como Kellogg, Guggenheim y Rockefeller, para promover el intercambio de alumnos en colegios y universidades estadounidenses.

Otra institución que tenía como meta reforzar lazos entre México y Estados Unidos mediante actividades culturales, como conferencias, conciertos y exposiciones artísticas, fue el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, el cual se fundó en 1942 y en la actualidad se encuentra en Monterrey. En este instituto, desde su fundación, se impartían clases de inglés y español para adultos y jóvenes mayores de 14 años, y sostenían como justificación que la diferencia de idioma era uno de los mayores obstáculos para el entendimiento mutuo entre las naciones (Johnson, 1959). No obstante, para 1959 el curso básico en el idioma inglés tenía una duración de tres años y se estructuraba en nueve niveles. Para cada nivel se destinaba un libro escolar, que pretendía ser resuelto en 35 horas de enseñanza, y para los niveles del 1 al 5 cada clase comprendía 50 minutos, mientras que los demás niveles tenían una duración de 80.

Asimismo, se sabe que este instituto utilizaba una serie de textos *The American English Course*, como recurso complementario de las clases y estaba destinado al uso de los profesores inglés, cuya lengua materna era el español. Esta serie de textos fueron el producto de años de experiencia en la enseñanza del inglés en el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales. Por otro lado, el 29 de noviembre de 1944 se inauguró formalmente el Instituto Anglo Mexicano de Cultura, conocido como The Anglo. Esta institución como proyecto cultural se fundamenta en el interés de Gran Bretaña por acercarse a los países de América Latina y sostener una relación económica que fortaleciera “los intercambios comerciales para el ámbito industrial” (Correa, 2004,

p. 118). A su inauguración asistió el presidente Manuel Ávila Camacho, el embajador británico, Charles Bateman, el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, el secretario de Relaciones Exteriores, Ezequiel Padilla, y Alfonso Caso, que en ese momento era el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. La inauguración fue motivo de notas periodísticas y en especial se comentó el brillante discurso por parte de Jaime Torres Bodet, en el cual se pone de manifiesto su predisposición a inaugurar instituciones educativas extranjeras:

Como secretario de Educación Pública, os felicito por la iniciación de vuestras laborales; saludo en el señor embajador Batem[sic] al animador oficial de vuestros proyectos y auguro al Instituto Anglomexicano un éxito indiscutible, porque propagar la cultura de nuestras patrias, difundir su idioma y suprimir los prejuicios que nacen de la distancia y del aislamiento es servir a la democracia internacional y constituye, por tanto, una promesa esencial para la victoria y una noble esperanza para la paz (Excélsior, 1944) .

Como se menciona en este fragmento del discurso por parte del secretario de Educación Pública, el Instituto Anglo Mexicano de Cultura simbolizaba un intercambio cultural a través del idioma, para la paz y como parte de una labor necesaria para hacerle frente a tiempos de crisis en nombre de la democracia.

En relación con las clases de inglés, se sabe que iniciaron en febrero de 1944 y para esa fecha, ya había alrededor de 2 500 alumnos inscritos. Asimismo, el Instituto Anglo Mexicano de Cultura organizaba intercambios de alumnos para que estudiaran en las universidades en Reino Unido y se incluían medios de difusión cultural, como exposiciones, obras musicales, teatrales y cinematográficas, y publicación de libros. Por otro lado, dentro del instituto se contaba con una biblioteca especializada en lengua inglesa para dar un soporte a las clases del idioma y difundir la cultura anglófona.

## CONCLUSIONES

En este contexto de guerra, se puede decir que la enseñanza del inglés en efecto se empezó a consolidar en el periodo de 1940-1946 por medio de instituciones y proyectos culturales en México. Ello indica que la enseñanza del idioma y los medios de difusión cultural como los libros escolares, las exhibiciones de arte, la radio, el cine, eran el puente para contrarrestar la propaganda fascista. Posteriormente, durante la Guerra Fría, los esfuerzos realizados en los proyectos culturales y educativos servirían para hacerle frente al comunismo. En este sentido, el propósito de enseñar el idioma era promover el discurso de “solidaridad continental” y colocar a Estados Unidos como el modelo por seguir para sus vecinos del Sur. Por consiguiente, los libros fueron un dispositivo importante para introducir la enseñanza del idioma y la ideología deseada.

De tal manera, la enseñanza del inglés en los jóvenes, durante la década de los años cuarenta, fue parte de un gran proyecto cultural, no solo para México sino para América Latina, con el objetivo de introducir la ideología y los valores de Estados Unidos como modelo de la defensa de la democracia y paz. No obstante, este proyecto comenzó en la Ciudad de México debido a su ubicación geográfica, la cual resultaba benéfica para difundir el mensaje a los otros países latinoamericanos.

Desde otro ángulo, el interés en su enseñanza se empezó a notar de forma global después de la Segunda Guerra Mundial, como lo afirman algunos lingüistas e historiadores culturales, debido a la posición de Estados Unidos en asuntos políticos, militares y económicos internacionales.

Como colofón, los dispositivos culturales introducen identidades narrativas por medio de instituciones, edificios, leyes, proposiciones filosóficas con un propósito particular. Un claro ejemplo son libros escolares y de texto. A través de la lengua, dichos dispositivos transmiten experiencias de poder por medio de

sus narrativas y marcos interpretativos y así se difunden los saberes, valores y comportamientos. Por ello, fue importante inaugurar bibliotecas especializadas en lengua inglesa, como fue el caso de la Biblioteca Benjamín Franklin, y de ahí que la introducción de la enseñanza del inglés sirviera para que los jóvenes hispanohablantes aprendieran el uso práctico del idioma, pero poniendo énfasis en adoptar un modelo y una ideología que suprimía su identidad.

Este texto no pretende que se considere la enseñanza del inglés con una connotación negativa, sino más bien que, como profesores y alumnos, nos percatemos de las relaciones de poder que trae consigo estudiar una lengua. Es decir, debemos ser cuidadosos al enseñarlo y al aprenderlo sin suprimir identidades de manera inconsciente. El conocer la historia de su enseñanza nos revela que la lengua es una herramienta poderosa cargada de valores, ideologías y modelos de comportamiento que no se perciben a simple vista.

## REFERENCIAS

- Anderson, B. (1993). Lenguas antiguas, modelos nuevos en comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo. En *Comunidades Imaginadas: reflexión sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (2001). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Carruthers, B. (1944). English courses in the other Americas. *The Journal of Education*, 127(2), 50-51.
- Chinchilla, P. y Correa, L. (2004). Introducción. En V. Armendáriz (comp.), *México y Gran Bretaña. El Anglo como parte de su historia*. México: The Anglo Mexican Foundation.
- Correa L. (2004). El contexto de una nueva relación cultural entre la Gran Bretaña y México. En L. Correa (comp.), *México y Gran*

- Breña. *El Anglo como parte de su historia*. México: The Anglo Mexican Foundation.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Excélsior* (1944, 30 de noviembre). Inauguró el presidente el Instituto Angloamericano de Cultura, HNDM.
- Fernández, M. (2011). Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. *Tonos Digital: revista electrónica de estudios filológicos*.
- Gudiño, M. R. (2016). La defensa del continente. En: *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*. México: El Colegio de México.
- Gudiño, M. R. (2018). *The Cultural Project of the Office of Inter-American Affairs (oiaa) in Latin America, 1940-1950*. México: Rockefeller Archive Center Research Reports.
- Hobsbawm, E. (2003). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. España: Crítica.
- Howatt, A., y Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford, Reino Unido: OUP.
- Johnson, W. K. (1959). *Teachers' Reference Manual*. México: Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Leach, M. (1942). Report on the English Language Teaching Program for the Other Americas. *The English Journal*, 2(33). National Council of Teachers of English.
- Manely, C. (1948, septiembre). Good-Neighbor Story Hours Help Cement U.S-Mexico Relations. *The Christian Science Monitor* (Archivo Privado de la Biblioteca Benjamín Franklin).
- Maymi-Sugrañes, H. J. (2002). The American Library Association in Latin America: American Librarianship as a 'Modern' model

- during the Good Neighbor Policy Era. *Libraries & Culture*, 4(37), University of Texas Press.
- Messersmith, G. (1942, abril). *Address of George S. Messersmith, American Ambassador to Mexico. On the opening of the Benjamin Franklin Library in Mexico City* (Archivo Privado de la Biblioteca Benjamín Franklin).
- Pita, A. (2004). La discutida identidad latinoamericana: Debates en el *Repertorio Americano*, 1938-1945. En A. Granados y C. Marichal (2004), *Construcción de las identidades latinoamericanas. Ensayos de historia intelectual (siglos XIX y XX)* (pp. 241-260). México: El Colegio de México.
- Rouco, M. (2005). Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX. *Porta Linguarum, didáctica de las lenguas extranjeras*, 4, 185-200.
- SEP (1941). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, FRUPN.
- The Christian Science Monitor* (1945, 12 de noviembre). Benjamin Franklin Library in Mexico Builds Good Will. *The Christian Science Monitor*.
- Vargas, A. (1978). La política de la “buena vecindad” (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5762015>



## CAPÍTULO 10

# PROPUESTA DE CRITERIOS PARA DISEÑAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE EL FENÓMENO BIOLÓGICO DE LA DESCOMPOSICIÓN DE ALIMENTOS POR MOHOS

María del Rosario Gerónimo Cárdenas\*

Dulce María López Valentín\*\*

## DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO Y SU TRATAMIENTO EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Desde hace varias décadas, la investigación basada en el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en una línea de investigación en la Didáctica de las Ciencias cada día más aceptada. Se dice que la elaboración de secuencias de enseñanza-aprendizaje, programas de actividades, unidades didácticas o secuencias didácticas es una competencia que todo profesor de ciencias debe poseer (Gil, 1991; Couso, 2011 y 2013; Guisasola, *et al.*, 2021). El diseño de una secuencia didáctica (SD) incluye su diseño *per se*, su ejecución y su evaluación. Meheut y Psillos (2004) definen el término de secuencia de enseñanza-aprendizaje como: “A teaching learning sequence is both an interventional/research activity and a product, like a traditional

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Educación en Ciencias, UPN. Correo electrónico: 160927000@alumnos.upn.mx

\*\* Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universitat de València. Maestría en Desarrollo Educativo, Línea: Educación en Ciencias, UPN. Correo electrónico: dvalentin@upn.mx

curriculum unit package, which includes well-researched teaching-learning activities empirically adapted to student reasoning. Sometimes teaching guidelines covering expected student reactions are also included” (p. 516). Una SD es la planificación del proceso de enseñar y aprender, razón por la cual incluirá las respuestas a las siguientes preguntas: qué contenido, fenómeno o modelo se enseñará, en qué contexto, con qué objetivos, en qué orden y de qué forma se llevarán a cabo y cómo se evaluarán esos contenidos (Couso, 2011, p. 58).

Existen tradiciones y diversos marcos teóricos con los que “se construyen o diseñan” las SD. Para efectos de esta contribución nos situamos en la teoría constructivista del aprendizaje y de la modelización, y partimos del constructo Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA), definido por López Mota y Rodríguez Pineda (2013, p. 2010) como un: “Dispositivo teórico-conceptual-metodológico en el ámbito de la investigación en didáctica de la ciencia, que permite orientar el diseño, la recolección de evidencias y su sistematización, así como la evaluación de una Estrategia Didáctica [ED] sustentada en los modelos y la modelización”.

A continuación, se describirá la construcción y operativización del MCEA.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### *Modelo Científico Escolar de Arribo*

El Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA) (López Mota y Rodríguez Pineda, 2013) es un dispositivo que está “sustentado en la visión semántica de Giere y en la conceptualización derivada de ello de ‘ciencia escolar’” (López y Moreno Arcuri, 2014, p. 117).

La intención del MCEA es que se establezca como hipótesis directriz para tener claridad sobre lo que se desea lograr y a dónde se quiere llegar con las actividades que se propondrán y llevarán a

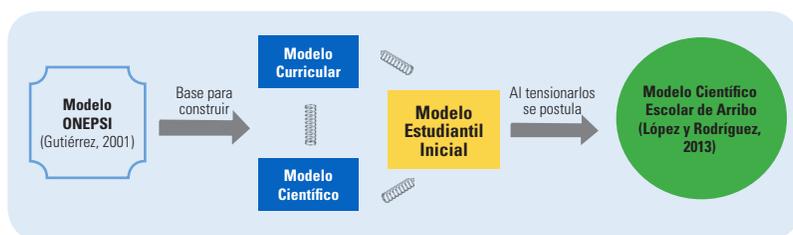
cabo en el salón de clases, así como definir criterios para el diseño y validación de la secuencia didáctica.

De igual manera, el propósito del MCEA es:

Alinear y hacer homogénea la información necesaria, en términos de modelos –de tres dimensiones diferentes– para diseñar y validar estrategias didácticas y de acuerdo con López y Moreno Arcuri (2014):

- *Estudiantil*, proveniente de las ideas previas de los estudiantes, antes de iniciar el desarrollo de la estrategia didáctica.
- *Curricular*, procedente de los programas de estudio y de los libros de texto, mediante su revisión.
- *Científico*, originado en el ámbito científico de las distintas disciplinas, en donde se revisa la literatura científica para identificar, seleccionar, inferir el modelo erudito que explica y predice el fenómeno en cuestión.

**Figura 10.1. Estructura para construir el Modelo Científico Escolar de Arriba**



Fuente: elaboración propia con base en Gutiérrez, 2001, y López y Rodríguez, 2013.

Por lo tanto, para construir el MCEA (Figura 10.1), fue necesaria la construcción previa de tres modelos: estudiantil (*MEI*), curricular (*MCU*) y científico (*MCI*), tomando como base los componentes del Modelo ONEPSI (ONTología, EPistemología, PSICología), propuesto por Gutiérrez (2001), el cual proporciona un marco

teórico de referencia en el que confluyen la ontología, la epistemología y la psicología, en la construcción de una SD.

El modelo ONEPSI:

- Identifica un sistema físico que se quiere controlar, que cuenta con **entidades y propiedades (aspectos ontológicos)**.
- De dichos aspectos ontológicos se derivan las reglas de funcionamiento, que se pueden ejecutar mentalmente y permiten imaginar cómo va a funcionar el sistema (**aspectos epistemológicos**) para **explicar y predecir**.
- Y, de acuerdo con las **condiciones**, verificar si su comportamiento es semejante al del sistema físico real y si es válido para otras situaciones o sistemas similares, además de revisar si la **necesidad psicológica** se cumple, es decir, si hay un acuerdo del pensamiento consigo mismo, y otro acuerdo del pensamiento con el mundo.

**Tabla 10.1. Componentes del modelo ONEPSI**

Componentes	Definición
Entidades	Cosa real o concreta, actual o posible.
Propiedades	Rasgo o característica que posee algún objeto, ya sea conceptual o material. Todas las propiedades se conceptualizan como predicados atributos.
Relaciones	CIENCIA. La mayoría de las propiedades (intrínsecas y relacionales) de las cosas reales se conceptualizan como relaciones y, en particular, funciones.
Reglas de inferencia	Prescripción para hacer algo. Las reglas lógicas son de dos tipos: las convenciones, que se ocupan de la buena formación, y las reglas de inferencia. Todo sistema de lógica consiste en un conjunto de axiomas más un conjunto de reglas, sin las cuales nada puede deducirse. Por ejemplo, el condicional "Si A, entonces B" no conduce a ninguna parte, aunque se le añada que A es verdadero o B es falso. Solamente añadiéndole la regla modus ponens se puede derivar B".
Condiciones	ONTOLOGÍA. La causa necesaria (o contributiva) de un acontecimiento sin el cual el efecto no ocurriría.

Fuente: adaptada de López y Moreno Arcuri, 2014.

Para construir cada uno de los modelos (estudiantil, curricular y científico) es necesario precisar cada uno de los componentes del modelo ONEPSI, como se detallan en la Tabla 10.1.

#### DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN (PROPUESTA)

El desarrollo de la propuesta está dividido en tres apartados. En el primero se describirá la construcción del modelo científico universitario sobre la descomposición de alimentos por mohos con base en los modelos de ser vivo y en el ciclo de la materia de textos universitarios. Posteriormente se construirá el modelo curricular sobre la descomposición de alimentos por mohos inferido de los planes y programas de la educación primaria (primero a sexto grados) y de los libros de texto gratuito de ciencias naturales de cuarto y sexto grado. Por último, se elaborará el modelo estudiantil inicial acerca de la descomposición de alimentos por mohos inferido de las ideas previas reportadas y recuperadas de la literatura especializada.

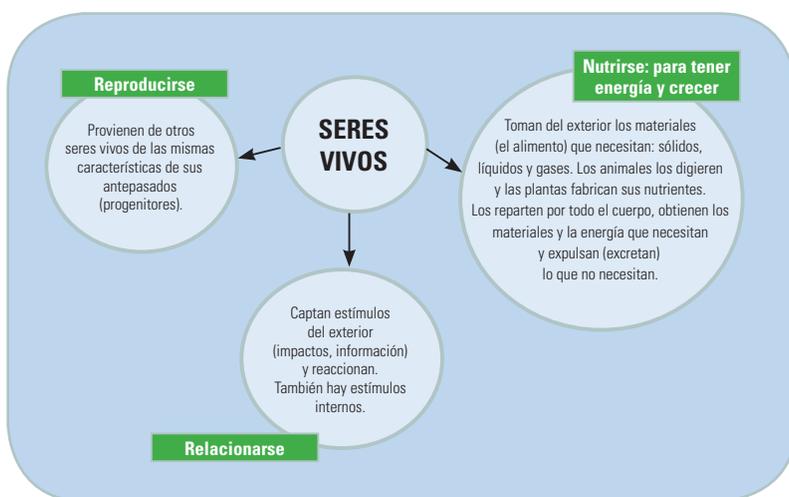
#### *Construcción del Modelo Científico Universitario (MCi) sobre la descomposición de alimentos por mohos*

Un modelo científico es cualquier representación subrogante o compleja de un sistema real o conjeturado, con elementos o entidades, patrones o reglas y un conjunto de enunciados legales que abstraen y simplifican dicho sistema, o bien, determinan el comportamiento de las entidades, para pensar, hablar y actuar con rigor y profundidad sobre el sistema y explicar y predecir fenómenos (Giere, 1992; Lesh y Doerr, 2000; Justi, 2006; Schwarz *et al.*, 2009, y Gutiérrez, 2014). Siempre serán consensuados y validados por una comunidad científica.

Antes de comenzar con la construcción de nuestro modelo científico universitario, nos dimos a la tarea de ubicar el o los modelos científicos que describen el fenómeno biológico de la descomposición de alimentos por mohos, con la intención de estructurar la secuencia didáctica con una visión que integre temas que se interrelacionan con el fenómeno a tratar, y que, a su vez, adquiriera significado para los estudiantes.

En concreto, identificamos dos modelos, el primero de ellos es el Modelo Ser Vivo y el segundo, el Modelo del Ciclo de la Materia.

**Figura 10.2. Funciones del Modelo Ser Vivo: nutrirse, relacionarse y reproducirse**



Fuente: elaboración propia con base en Gómez *et al.*, 2007.

En las siguientes líneas nos centraremos en las características del primer modelo (véase Figura 10.2). El modelo “ser vivo”:

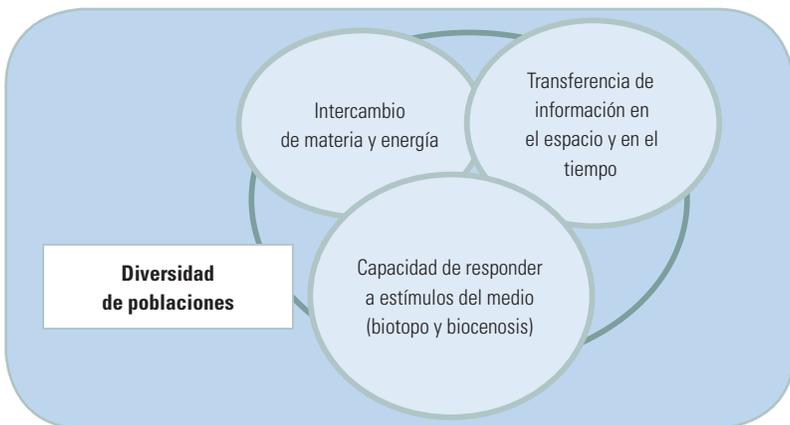
Se entiende como un sistema complejo que: intercambia materia y energía con el medio y como resultado de ello modifica el medio (equivale al concepto de **nutrición** construido por los científicos), capta estímulos del medio y responde a ellos (se corresponde con el concepto de **relación** tal como

aparece formulado en los textos científicos para universitarios), proviene de otros seres vivos y puede reproducirse y transferir sus características a sus descendientes (recoge la idea de **autoperpetuación** que sirve para caracterizar la vida) (García, 2005, p. 3).

Aplicar este modelo al estudio de seres vivos, que en nuestro caso serán los microorganismos (mohos), nos permitirá “profundizar en la construcción de [...] [los] enunciados que configuran el modelo de ser vivo, y aprender a mirar la diversidad [...] como una manera de vivir, es decir, de realizar las funciones propias de la vida” (Gómez, 2005, p. 39). Por su parte, García (2005) comenta lo siguiente (véase Figura 10.3):

En función de estos planteamientos, [nos situaremos] en el modelo [*ser vivo-ecosistema*], en el cual [...] la unidad básica [...] [será] la población. Cada una de estas poblaciones: a) intercambia materia y energía con el medio [...], b) se relaciona con el medio y responde a él, modificándolo, dentro de las limitaciones de lo que entendemos por adaptación [...], y c) se reproduce y transfiere información en el espacio y el tiempo (sucesiones, fluctuaciones [...]) (p. 5).

**Figura 10.3. Modelo Ser Vivo, situado en el Modelo Ecosistema**



Fuente: García, 2005.

## El modelo ecosistema

puede partir de generalizaciones relacionadas con las cadenas tróficas (¿quién se come a quién?), de las pirámides de abundancia (¿qué tipo de seres vivos es más abundante en esta zona: carnívoros, herbívoros), ¿qué tamaño de animales abunda más: los grandes o los pequeños?) o de la proporción de sexos o de edades (¿cuántos adultos hay y cuántas crías?) (Gómez, *et al.*, 2007, p. 330).

En este caso, nuestra mirada estará puesta en las cadenas tróficas, y a partir de ello, se vinculará directamente con el Modelo del Ciclo de la Materia, que es el segundo modelo que engloba el fenómeno de la descomposición de alimentos por mohos, debido a que:

los residuos orgánicos [...], son consumidos por microorganismos (hongos), actinomicetos y otras bacterias e invertebrados, incluyendo milpiés, nematodos, ácaros, abejas, caracoles, babosas y lombrices de tierra. Estos consumidores primarios sirven como alimento para los consumidores secundarios, incluyendo algunas especies depredadoras de nematodos, ácaros y abejas. Por último, hay depredadores de nivel superior como ciempiés, escarabajos y seudoescorpiones que se alimentan entre sí (Trautmann y Krasny, 1997, p. 13).

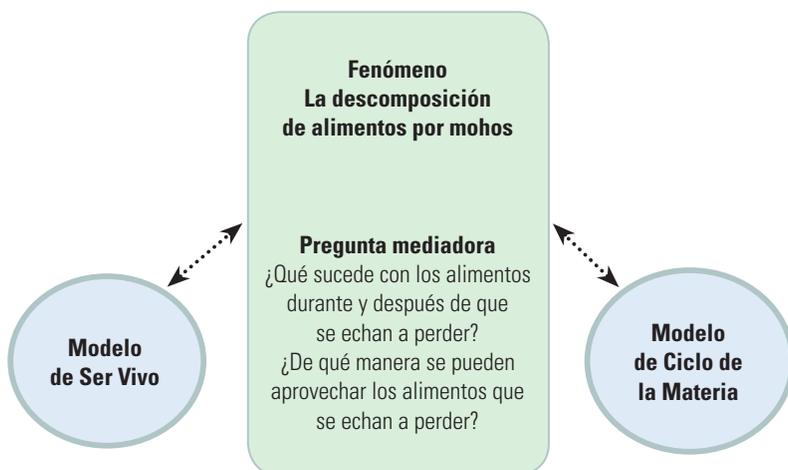
De manera particular, en el modelo del ciclo de la materia,

los organismos biológicos desempeñan un papel central en el proceso de descomposición. Los más vitales son los microorganismos [en este caso, nos centraremos en los mohos], aunque los gusanos y otros invertebrados también son protagonistas. Las redes alimentarias proporcionan una forma de representar interacciones entre los organismos (Trautmann y Krasny, 1997, p. 13).

Una vez que se han explicado ambos modelos: el de Ser Vivo y el del Ciclo de la Materia, podemos pasar a la explicación del Modelo Erudito o Científico de la descomposición de alimentos.

Conviene subrayar que, al hablar de dos grandes modelos implicados en el fenómeno de la descomposición de alimentos por mohos, nos remite al concepto de *islot de racionalidad*, debido a que tenemos “fracciones de diversidad de conocimientos disciplinares que convergen para explicar el fenómeno y que, a su vez, se pueden recombinar en el contexto escolar”, con la finalidad de darle sentido al fenómeno de la naturaleza. Ciertamente, “entender los fenómenos [o modelos] como islotes de racionalidad [véase Figura 10.4] favorece que su comprensión vaya más allá del modelo conceptual de la disciplina para tomar entidad dentro de un contexto social” (Calafell y Bonil, 2007, p. 3).

**Figura 10.4. El fenómeno de la descomposición de alimentos y el diálogo que tiene con otros modelos**



Fuente: elaboración propia con base en Calafell y Bonil, 2007.

Para la construcción del MCI se realizó una revisión y análisis de libros de texto universitarios, donde se precisaron algunas características de los microorganismos, se examinaron particularidades de los mohos, los tipos que existen, así como la definición de descomposición de alimentos, los indicadores y factores

que intervienen en el fenómeno, lo que es la esporulación microbiana y finalmente, el deterioro que se da particularmente en frutas y verduras. Con base en ello, se construyó el mci del fenómeno de descomposición de alimentos. Se delimitó a partir de los temas abordados en el programa de estudios de cuarto grado de educación primaria. Una vez hecho esto, se diferenciaron cada uno de los componentes: entidades, propiedades, relaciones, reglas de inferencia y las condiciones que son primordiales para que el fenómeno natural exista (véase Tabla 10.1). Luego, se organizaron y vincularon con el *Modelo Ser Vivo* y con el *Modelo del Ciclo de la Materia*, para comprender la relación que guardan entre ellos (véase Tabla 10.2).

Utilizamos dos íconos o imágenes como distintivos para identificar fácilmente las relaciones entre ambos modelos y el fenómeno estudiado:

**Figura 10.5. Modelo de Ser Vivo**



Fuente: elaboración propia.

**Figura 10.6. Modelo del Ciclo de la Materia**



Fuente: elaboración propia.

La construcción de este modelo fue un trabajo complejo que requirió de mucho análisis, debido a que fue necesario delimitar lo que se incluiría en él, acerca del proceso de la descomposición de alimentos por mohos, además de ubicar y distinguir las relaciones que existen con los Modelos de Ser Vivo y del Ciclo de la Materia.

**Tabla 10.2. Modelo científico universitario de la descomposición de alimentos por hongos, vinculado con el Modelo de Servivo-Ecosistema y con el Modelo del Ciclo de la Materia**

CONSTITUYENTES ONTOLÓGICOS		CONSTITUYENTES EPISTEMOLÓGICOS		CONSTITUYENTES PSICOLÓGICOS		Condiciones
Enunciados legales		Relaciones		Reglas de inferencia		
Entidades	Propiedades	Describir	Predicir	Explicar		
 <b>MOHOS</b>	 <b>NUTRICIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Absorben nutrientes</li> <li>Requieren agua para su metabolismo</li> <li>Resistentes a la desecación</li> <li>La mayoría son aeróbicos</li> <li>Desintegradores de la materia</li> <li>Descomponedores primarios</li> </ul>	 Los microorganismos colonizan ( <b>población</b> ) el alimento, si está dañado, o de acuerdo con condiciones ambientales.	 Si el moho ( <b>descomponedor</b> ) entra en contacto con el alimento, será uno de los primeros en descomponerlo o desintegrarlo, al absorber sus nutrientes.	La descomposición microbiana de los alimentos ocurre como consecuencia del crecimiento microbiano o de la liberación al ambiente alimentario de enzimas microbianas extracelulares o intracelulares.		Ambientales: <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Temperatura</b> óptima: 25°C a 30° C</li> <li><b>pH</b> óptimo: 5</li> <li><b>Aw</b> (Actividad acuosa, humedad): Alto                              Los mohos son incapaces de existir en ambientes con actividad de agua muy baja y mueren o se deshidratan y pasan a un estado de latencia en tales circunstancias.</li> <li><b>Oxígeno (O<sub>2</sub>)</b>, es necesario para los mohos, por ejemplo: <i>Aspergillus</i>, <i>Alternaria</i>, <i>Mucor</i>, etc.</li> </ul>
	 <b>REPRODUCCIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se reproducen en poco tiempo</li> <li>Se reproducen por esporas</li> <li>Forman densas poblaciones</li> <li>Tienen un tamaño macro y microscópico</li> <li>Son filamentosos y están ramificados</li> </ul>					
	 <b>RELACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tienen gran capacidad adaptativa</li> <li>Viven como saprófitos en el suelo y agua</li> </ul>					

 <p><b>MATERIA ORGÁNICA</b></p>	<p><b>Químicas:</b> humedad, cenizas, grasas, proteínas, fibra cruda</p> <p><b>Físicas:</b> textura, color, aroma y sabor, tensión superficial</p>	<p>El alimento es colonizado por microorganismos, si está dañado, o de acuerdo con condiciones ambientales.</p>	<p>Si no está dañado el alimento y se encuentra en condiciones ambientales adecuadas, entonces no es colonizado por microorganismos.</p>	<p>Si hay cambios de color, olor y textura, formación de lama, acumulación de gas (o espuma), acumulación de líquido (exudado o depurado), cambios sensoriales: inaceptables o viscosidad, el alimento entró en una etapa de descomposición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Temperatura</b></li> <li>• <b>pH</b></li> <li>• <b>Aw</b></li> <li>• <b>Oxígeno</b></li> </ul> <p><b>Tiempo</b> para una descomposición parcial o total del alimento; sin embargo, dependerá de las condiciones ambientales y del propio moño</p>
	<p><b>ALIMENTOS</b></p> <p>Frutas: Naranja Plátano</p> <p>Verduras: Cebolla Jitomate</p>	<p>Si no hay aire corriente que pase por el alimento, es probable que el alimento no sea colonizado por microorganismos.</p>	<p>Los microorganismos pueden ser transportados rápidamente, en forma de bioaerosoles, a través de grandes distancias con el movimiento del aire que representa el mejor camino de dispersión. El transporte se realiza sobre partículas de polvo, fragmentos de hojas secas, piel, fibras de la ropa, en gotas de agua, en gotas de saliva eliminadas al toser, estornudar o hablar. La materia orgánica se transfiere a los descomponedores y, de ellos, a la atmósfera.</p>	<p>Flujo o corriente de aire adecuada o suficiente para transportar el moño o sus esporas.</p>	
<p><b>ATMÓSFERA</b></p> <p>AIRE</p> <p>Mezcla de gases compuesta de <math>N_2</math>, <math>O_2</math>, <math>CO_2</math>, <math>H_2O</math> (vapor) y otros gases</p>	<p>El aire es el medio para la dispersión rápida y global de mohos.</p>	<p>Para el crecimiento de microorganismos, es necesario suministrar una fuerte aireación y varios de ellos necesitan oxígeno para sobrevivir, en este caso los aeróbicos.</p>	<p>Si no hay oxígeno, no habrá crecimiento de mohos.</p>	<p>Los aerobios son capaces de crecer con tensiones de oxígeno normales, y muchos, incluso, pueden tolerar concentraciones más elevadas de oxígeno.</p>	
<p><b>PRODUCTORES (PLANTAS) LO LIBERAN</b></p> <p>OXIGENO (<math>O_2</math>)</p> <p>Poco soluble en agua y puede consumirse rápidamente debido a las actividades respiratorias de los microorganismos.</p>					

 <b>SUELO / TIERRA</b>					Condiciones físicas, químicas y biológicas pertinentes para la descomposición.
	<b>SUELO</b> <b>Físicas:</b> Estructura, profundidad, agua en el suelo (movimiento), textura, color, consistencia, porosidad, densidad. <b>Químicas:</b> pH, saturación de bases, nutrientes, carbono orgánico, nitrógeno, salinización, alcalinidad, carbonato de calcio y sodio. <b>Biológicas:</b> ciclo del nitrógeno y ciclo del carbono.	El suelo es el medio donde se descompone la materia orgánica.	Si se descompone la materia orgánica en el suelo, mejora la estructura y la fertilidad de este.	La materia orgánica se transfiere a los descomponedores, y de ellos, Algunos aspectos de este ciclo son mejorados deliberadamente cuando se añaden los fertilizantes al suelo.	
<b>ENZIMAS MICROBIANAS</b>	Catalizadores de una amplia variedad de reacciones químicas que tienen lugar dentro de las células.	Las enzimas aceleran o retardan la velocidad de reacción (del alimento) sin ser consumidas en la misma.	Con presencia de enzimas microbianas, el alimento se descompondrá más rápidamente.	Las enzimas microbianas desdoblan los componentes del alimento, por lo cual se favorece su descomposición.	Temperatura óptima para la actividad enzimática, pH óptimo y O <sub>2</sub> .

Fuente: elaboración propia.

### *Construcción del Modelo Curricular Inferido (MCu) sobre la descomposición de alimentos por mohos*

Para construir el MCu se realizó una revisión y análisis de los Planes y Programas de Estudio de primero a sexto grado de primaria (SEP, 2011), con el fin de distinguir la relación que guarda y cómo se concibe el campo formativo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, y así contextualizar el fenómeno de la descomposición de alimentos y el marco en el cual se aborda el cuidado del medio ambiente en cuarto grado de primaria.

Se analizaron los elementos que constituyen los programas de estudio (propósitos, enfoque, actividades, recursos de aprendizaje, entre otros) y los bloques que responden a cinco ámbitos de acción. No obstante, nos centramos en aquellos que incluyen el cuidado del medio ambiente, los hongos y las bacterias, y la descomposición de alimentos, así como los aprendizajes esperados de cada bloque. Esto con la intención de compararlos con lo que se enseña en los libros de texto de cada grado escolar y analizar si es pertinente lo que se espera que aprendan y de acuerdo con las actividades propuestas.

Lo anterior nos sirvió de soporte para inferir y construir el MCu sobre la descomposición de alimentos e identificar que este tema se revisa brevemente en los libros de texto de cuarto (SEP, 2014a) y sexto grado de primaria (SEP, 2014b), pues no se explica en qué medida los hongos y las bacterias intervienen en la descomposición, qué son, de dónde provienen, cómo son, entre otros. Además, pese a que el tema se revisa nuevamente en sexto grado, el contenido es el mismo. En cuanto a los temas de reducción, reúso y reciclado de materiales, los alumnos los revisan en segundo, tercero y sexto grado de primaria, explicados de manera muy elemental, lo cual no propicia una sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente. En la Tabla 10.3 se presenta el Modelo Curricular:

**Tabla 10.3. Modelo Curricular Inferido sobre la descomposición de alimentos por mohos**

CONSTITUYENTES ONTOLÓGICOS		CONSTITUYENTES EPISTEMOLÓGICOS		CONSTITUYENTES PSICOLÓGICOS		Condiciones
Entidades	Enunciados legales	Relaciones	Reglas de inferencia	Causalidad		
	Propiedades	Describir	Predecir	Explicar		
SERES VIVOS Hongos (levaduras) y bacterias (lactobacilos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hay hongos de distintos tamaños, algunos son tan pequeños que no pueden verse.</li> <li>Fermentan algunas sustancias.</li> <li>Se nutren, crecen, respiran y se reproducen.</li> </ul>	Los seres vivos se alimentan de nutrientes de otros seres vivos.		La temperatura, el tiempo y la acción de los microorganismos influyen en la cocción y descomposición de los alimentos.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Viven en cualquier parte, hasta en el cuerpo humano.</li> </ul>			Al entrar en el cuerpo pueden causar problemas de salud, como pie de atleta o tiña.		
ALIMENTOS		Algunos microorganismos descomponen los alimentos.	Si se consumen alimentos en descomposición, causan daño.			
Materia orgánica Restos de comida, de hojas, de troncos y organismos muertos.		Al descomponer la materia, esta se reintegra al ambiente.				

Fuente: elaboración propia.

## ELABORACIÓN DEL MODELO ESTUDIANTIL INICIAL INFERIDO (MEI) ACERCA DE LA DESCOMPOSICIÓN DE ALIMENTOS POR MOHOS

Para construir este modelo, hicimos una revisión de las investigaciones reportadas en distintas revistas especializadas que dieran cuenta de las ideas previas sobre la descomposición de alimentos por mohos.

Conviene subrayar que, como este fenómeno se relaciona con los seres vivos, específicamente con microorganismos, se realizó una búsqueda de las ideas previas de ambos conceptos, a fin de analizarlas y complementarlas con el fenómeno en cuestión.

En consecuencia, inferimos y construimos el MEI con base en la población a la que se dirigió la investigación, la metodología que utilizaron los autores y en algunos casos, los resultados obtenidos, con el propósito de distinguir las dificultades encontradas para comprender el fenómeno por modelizar. A continuación, se muestra el MEI (Tabla 10.4):

**Tabla 10.4. Modelo estudiantil inicial inferido acerca de la descomposición de alimentos por mohos**

CONSTITUYENTES ONTOLÓGICOS		CONSTITUYENTES EPISTEMOLÓGICOS		CONSTITUYENTES PSICOLÓGICOS		Condiciones
Entidades	Propiedades	Enunciados legales		Causalidad		
		Relaciones	Predecir	Reglas de inferencia	Explicar	
SERES VIVOS	Los insectos rompen el material del alimento.			Los microorganismos no inician el proceso de descomposición.		
Microorganismo		Los bichos o microorganismos interactúan con la materia orgánica.		La descomposición es un proceso que no involucra a otros organismos.		
Insecto o bicho				Los bichos actúan solo con alimentos que están abandonados. Los animales se comen la comida.		
ALIMENTO	Orgánica	El alimento se vuelve más pequeño a medida que se pudre (factores externos).				El tiempo como una consecuencia gradual e inevitable.
Materia		La materia termina generalmente en el suelo.				
FACTORES FÍSICOS		En la descomposición intervienen la lluvia, el agua, el sol, el oxígeno o el aire				Tienen que intervenir algunos factores físicos para que se descomponga el alimento.
Agua				Una manzana pierde su forma porque:		
Sol				<ul style="list-style-type: none"> <li>las vitaminas y los minerales fueron comidos por el oxígeno;</li> <li>los átomos y las moléculas presentes en el aire atacaron la manzana;</li> <li>entró el aire en ella y redujo su tamaño y se arrugó.</li> </ul>		
Oxígeno						
Aire						
Humedad	Tiene un papel en la descomposición.					
SUELO	Lodo, agua, semillas y roca.			Sustancia sin vida que tiene cualidades contaminantes.		
		El material podrido fertiliza el suelo.		Ayuda a crecer a las plantas.		

Fuente: elaboración propia.

## RESULTADOS

Una vez que ya fueron construidos los tres modelos (científico, curricular y estudiantil), y que en cada uno de ellos se detallan sus componentes, se procedió a seleccionarlos y ajustarlos al nivel educativo y a la edad de los estudiantes. El resultado de esta selección y comparación fue el MCEA con cada uno de sus componentes (entidades, propiedades, relaciones, reglas de inferencia y condiciones). No hay que olvidar que en este análisis se incorporaron los modelos de Ser Vivo y del Ciclo de la Materia, cuyo apoyo da un mayor sentido al fenómeno elegido y muestra una visión general de lo que representa e implica en la naturaleza. En la Tabla 10.5, se expone el MCEA.

**Tabla 10.5. Modelo Científico Escolar de Arriba acerca de la descomposición de alimentos por mohos, vinculado con los Modelos de Ser Vivo y del Ciclo de la Materia**

CONSTITUYENTES ONTOLÓGICOS		CONSTITUYENTES EPISTEMOLÓGICOS		CONSTITUYENTES PSICOLÓGICOS	
Entidades		Enunciados legales		Causalidad	
Propiedades		Relaciones		Reglas de inferencia	
		Describir		Explicar	
<b>MOHOS</b>	<b>Nutrición y Reproducción (MSV)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría son aeróbicos.</li> <li>Requieren agua para su metabolismo.</li> <li>Desintegran la materia.</li> <li>Reproducción rápida por medio de esporas.</li> <li>Tienen tamaño microscópico.</li> <li>Forman densas poblaciones.</li> <li>Son filamentosos y están ramificados.</li> </ul> <b>Relación (MSV) y Suelo/Tierra (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Viven en cualquier parte</li> </ul>	<b>Nutrición y Reproducción (MSV)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El moho coloniza el alimento, si está dañado, o de acuerdo con condiciones ambientales.</li> <li>El moho secreta enzimas (sustancia líquida) al alimento (materia orgánica) para descomponerlo, y luego absorber sus nutrientes.</li> </ul>	<b>Nutrición (MSV) y Materia orgánica (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Si el moho entra en contacto con el alimento, será uno de los primeros en descomponerlo y/o desintegrarlo.</li> </ul>	<b>Nutrición (MSV)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La descomposición microbiana de los alimentos ocurre como consecuencia del crecimiento microbiano.</li> </ul>	<b>Relación (MSV)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Temperatura</b> óptima: 25° C a 30° C</li> <li><b>pH</b> óptimo: 5</li> <li><b>Aw</b> (Actividad acuosa, humedad): Alto, en ambiente y suelo</li> <li><b>Oxígeno</b> (O<sub>2</sub>), es necesario para los mohos</li> <li><b>Tiempo</b></li> </ul>
	<b>Materia orgánica (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tiene nutrientes.</li> <li>Son comestibles.</li> <li>Se desintegran.</li> </ul>	<b>Materia orgánica (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El alimento es colonizado por microorganismos, si está dañado, o de acuerdo con condiciones ambientales.</li> </ul>	<b>Relación (MSV), Materia orgánica (MCM) y Atmósfera (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Si está dañado el alimento y se encuentra en condiciones ambientales adecuadas para el moho, entonces será colonizado por estos.</li> </ul>	<b>Materia orgánica (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Si hay cambios de color, olor y textura, formación de lama, acumulación de gas o líquido, cambios sensoriales inaceptables o viscosidad, el alimento entró en una etapa de descomposición.</li> </ul> <b>Relación (MSV) y Atmósfera (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La temperatura, el tiempo y la acción de los microorganismos influyen en la cocción y descomposición de los alimentos.</li> </ul>	
<b>ALIMENTOS</b>	<b>Materia orgánica (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tiene nutrientes.</li> <li>Son comestibles.</li> <li>Se desintegran.</li> </ul>	<b>Materia orgánica (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El alimento es colonizado por microorganismos, si está dañado, o de acuerdo con condiciones ambientales.</li> </ul>	<b>Relación (MSV), Materia orgánica (MCM) y Atmósfera (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Si está dañado el alimento y se encuentra en condiciones ambientales adecuadas para el moho, entonces será colonizado por estos.</li> </ul>	<b>Materia orgánica (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Si hay cambios de color, olor y textura, formación de lama, acumulación de gas o líquido, cambios sensoriales inaceptables o viscosidad, el alimento entró en una etapa de descomposición.</li> </ul> <b>Relación (MSV) y Atmósfera (MCM)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La temperatura, el tiempo y la acción de los microorganismos influyen en la cocción y descomposición de los alimentos.</li> </ul>	<b>Dañado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Fragil en su superficie</b></li> </ul>

<p><b>Atmósfera (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mezcla de gases</li> </ul>	<p><b>Relación (MSV) y Atmósfera (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aire como medio para la dispersión rápida y global de mohos, necesaria una fuerte aireación para que lleguen al alimento.</li> <li>• En la descomposición interviene el agua, el oxígeno, el aire y la humedad.</li> </ul>	<p><b>Relación (MSV), Materia orgánica (MCM) y Atmósfera (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no hay aire corriente que pase por el alimento, es probable que no sea colonizado por el moho.</li> <li>• Si no hay oxígeno, no habrá crecimiento de mohos.</li> </ul>	<p><b>Materia orgánica y Suelo/Tierra (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La materia no desaparece, se integra nuevamente al ecosistema.</li> </ul> <p><b>Relación (MSV) y Atmósfera (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los mohos se transportan con el movimiento del aire (polvo, Fragmentos de hojas secas, piel, fibras de la ropa, gotas de agua, de saliva eliminadas al toser, estornudar o hablar).</li> <li>• Los mohos son capaces de crecer a tensiones de oxígeno normales.</li> </ul>	<p><b>Atmósfera (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mezcla de gases</li> </ul>	
<p><b>SUELO</b></p>	<p><b>Relación (MSV) y suelo/tierra (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suelo húmedo con distintos nutrientes.</li> </ul>	<p><b>Suelo/tierra (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El suelo como medio donde se descompone la materia orgánica.</li> <li>• El suelo como el lugar en donde viven.</li> <li>• Al descomponer la materia, esta se reintegra al ambiente (atmósfera y suelo).</li> <li>• El material podrido fertiliza el suelo.</li> </ul>	<p><b>Suelo/tierra (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si se descompone la materia orgánica en el suelo, este mejora su estructura y fertilidad.</li> </ul>	<p><b>Materia orgánica y suelo/tierra (MCM)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La materia orgánica es digerida por los descomponedores y, de ellos, al suelo.</li> </ul>	<p><b>Humedad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humedad</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## ANÁLISIS

Se espera que el estudiante logre comprender qué o quiénes son los causantes del fenómeno de la descomposición de los alimentos, pues, como se señaló antes, en el Plan de Estudios (SEP, 2011) este tema solo se revisa de manera muy general, y no se explica en qué medida los hongos y las bacterias intervienen en la descomposición de los alimentos, ni lo que son, de dónde provienen, cómo son, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, los estudiantes tienen ideas previas al respecto, por ejemplo, que “los bichos” actúan solo con alimentos que están abandonados o que los animales ingieren la comida que sobra.

Por lo tanto, se espera que al diseñar la secuencia didáctica sobre el fenómeno de la descomposición de alimentos por mohos, que tuvo como eje directriz el MCEA, los estudiantes reconozcan las causantes o las entidades principales que intervienen en este fenómeno, tales como: el moho, el alimento, el aire y el suelo, junto con sus propiedades; que comprendan las relaciones que existen entre dichas entidades, además de que logren explicar, es decir, identificar las reglas de inferencia que existen en este MCEA, con base en el Modelo de Ser Vivo y en el del Ciclo de la Materia, con todos los elementos que la constituyen. Y por otro lado, la construcción de este MCEA y sus componentes ayudará al docente a elegir los momentos adecuados para introducir las diferentes actividades de la SD.

## CONCLUSIONES

La inclusión del MCEA en el diseño y validación de secuencias didácticas en el fenómeno de descomposición de alimentos posibilita:

- Disponer de un dispositivo teórico-metodológico que proporciona los criterios específicos para diseñar y validar secuencias didácticas en términos de modelos.
- Tener una hipótesis directriz como medio de validación:
  - comparar los resultados obtenidos por los estudiantes (modelos alcanzados como datos empíricos) vs. el modelo teórico (MCEA);
  - identificar los componentes que no fueron aprendidos por los estudiantes para reelaborar las actividades de la SD.
- Contar con componentes equivalentes en los tres modelos (entidades, propiedades, relaciones, reglas de inferencia y condiciones) que permiten identificar y comparar los modelos estudiantil, científico y curricular.

## REFERENCIAS

- Calafell, G. y Bonil, J. (2007). El diálogo disciplinar como herramienta para diseñar islotes de racionalidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 9, 58-65.
- Couso, D. (2011). Las secuencias didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: modelos para su diseño y validación. En A. Caamaño (coord.), *Didáctica de la física y la química* (pp. 57-83). Barcelona, España: Graó.
- Couso, D. (2013). La elaboración de unidades didácticas competenciales. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 74, 12-24.
- García, P. (2005). Los modelos como organizadores del currículum de biología. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 1-6.
- Giere, R. (1992). *Cognitive models of science*. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press.

- Gil, D. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las ciencias*, 9(1), 69-77.
- Gómez, A. (2005). *La construcción de un modelo de ser vivo en la escuela primaria; una visión escalar* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Gómez, A., Sanmartí, N. y Pujol, R. (2007). Fundamentación teórica y diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del modelo ser vivo en la escuela primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(3), 325-340.
- Guisasola, J., Ametller, J. y Zuza, K. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1801-1-17.
- Gutiérrez, R. (2014). Lo que los profesores de ciencia conocen y necesitan conocer acerca de los modelos: aproximaciones y alternativas. *Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 7(13), 37-66.
- Justi, R. (2006). La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(2), 173-184.
- Lesh, R. y Doerr, H. (2000). Symbolizing, communicating, and mathematizing: Key components of models and modeling. En P. Cobb, E. Yackel y K. McClain (eds.), *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms: Perspectives on discourse, tools, and instructional design* (pp. 361-383). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- López, Á. y Moreno Arcuri, G. (2014). Sustentación teórica y descripción metodológica del proceso de obtención de criterios de diseño y validación para secuencias didácticas basadas en modelos: el caso del fenómeno de la fermentación. *Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 7(13), 109-126.

- López Mota, A. y Rodríguez Pineda, D. (2013). Anclaje de los modelos y la modelización científica en estrategias didácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, número extraordinario, 2008-2013.
- Meheut, M. y Psillos, D. (2004). Teaching-learning sequences: aims and tools for science education research. *International Journal of Science Education*, 26(5), 515-535.
- Schwarz, C., Reiser, B., Davis, E., Kenyon, L., Achér, A., Fortus, D., Shwartz, Hug, B., y Krajcik, J. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling: Making scientific modeling accessible and meaningful for learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 632-654.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014a). *Libro de Texto de Ciencias Naturales Cuarto Grado. Educación Básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014b). *Libro de Texto de Ciencias Naturales Sexto Grado. Educación Básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Trautmann, N. y Krasny, M. (1997). *Composting in the classroom. Scientific Inquiry for High School Students*. Estados Unidos: National Science Foundation.

## CAPÍTULO 11

### ACERCAMIENTOS A LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

*Shibboleth Kane Olvera Ramírez\**

*David Ortega Camarillo\*\**

#### DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Esta investigación partió del supuesto de que los acercamientos a la experiencia estética y el aprendizaje de algunos conceptos artísticos permitirían a los docentes de primaria recobrar o reforzar su confianza e interés en la educación artística. Asimismo, el reencuentro con las disciplinas artísticas les ayudaría a desarrollar nuevas habilidades para su práctica docente y a recuperar las aprendidas anteriormente. A decir de Maxine Greene (2005), el implicarse de manera participativa en las diversas formas del arte posibilita que “*veamos más en nuestra experiencia, oigamos más frecuencias que normalmente nos resultan inaudibles, seamos conscientes de lo que las rutinas diarias han minimizado, de lo que el hábito y la convención han reprimido*” (p. 190).

Cada ser humano tiene la posibilidad de poseer su propia experiencia sobre un mismo evento vivido, por lo que recobrarla en un ambiente que la propicie es un estímulo fundamental para que el docente no solo comprenda, sino también pueda ver más en su

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Artística, UPN. Correo electrónico: [180927007@alumnos.upn.mx](mailto:180927007@alumnos.upn.mx)

\*\* Maestro en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Artística, UPN. Correo electrónico: [dortega@upn.mx](mailto:dortega@upn.mx)

experiencia en relación con su momento presente y sienta en la vivencia la importancia de las disciplinas artísticas.

Toda persona cuenta con experiencias y, en la medida en que los educadores formemos *las condiciones objetivas* necesarias para la generación de ambientes propiciadores de experiencias estéticas, podremos acercar a nuestros alumnos a experiencias educativas, desde sus propias subjetividades. Para Dewey (1967) dichas condiciones:

Comprende[n] lo que hace el educador y el modo cómo lo hace; y no solo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. [...] Comprende los materiales con los que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración *social* de las situaciones en las que se halla la persona (p. 49).

Tanto las condiciones objetivas como las subjetivas, es decir, los propios conocimientos, habilidades e intereses del docente, fueron fundamento para planear las sesiones de exploración artística que integraron la intervención expuesta en este trabajo.

Desde la mirada de Dewey, toda experiencia tiene ciertas cualidades estéticas y un significado en nuestra vida. Para este autor, “La palabra ‘estético’ se refiere a la experiencia, en cuanto a que es estimativa, perceptora y gozosa consciente” (2008, p. 54). Esta última cualidad es primordial para la experiencia estética; debido a ella el sujeto rompe con la rutina para dar paso a una nueva experiencia. Para Jauss (2002, p. 41), “La actitud del goce estético, en la que la conciencia imaginativa se despega de la coacción de las costumbres y los intereses, libera de este modo al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia”. Al respecto, la suma de las experiencias anteriores de los docentes y la articulación de condiciones objetivas de la intervención permitió en cada maestro distintos grados de acercamientos a la experiencia estética.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La intervención se realizó con una perspectiva cualitativa, en la que según Denzin y Lincoln (2011, p. 49), “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan”. Asimismo, en el momento de la indagación se consideraron los rasgos de un estudio cualitativo expuesto por Eisner (1998), el cual debe ser enfocado, considerar el yo como instrumento, asumir un carácter interpretativo, comunicar con un lenguaje expresivo, poner atención a lo concreto, poseer coherencia, atender a la intuición y tener utilidad instrumental (pp. 43-58), criterios que se cuidaron para brindar sustento y seriedad a este estudio. En su aplicación se apoyó en recursos del método etnográfico, al realizar una observación participante registrada en video y llevar un diario de campo durante toda la intervención.

Para entender las experiencias de los docentes, se puso especial atención en su proceso con una mirada fenomenológica, la cual se basa en la experiencia vivida en el sentido que explica Dreher (2012) cuando cita a Luckmann acerca del quehacer de la fenomenología: “La fenomenología persigue el objetivo de describir la experiencia de una forma metodológicamente rigurosa y controlada, porque en ella se ponen de manifiesto sus propiedades intencionales y su naturaleza multifacética” (p. 120). De esta manera se contemplaron los conocimientos y experiencias previas del docente, lo que vivió y cómo lo vivió durante el trayecto de la intervención, y el sentido que tuvieron las exploraciones en relación con su presente.

En el análisis de la información se utilizaron principalmente autores que abordan la experiencia estética, tales como John Dewey (2008), que me ayudó a comprender las cualidades estéticas de la experiencia; Gadamer (1991), quien la refiere desde las

nociones de juego, símbolo y fiesta; Jauss (2002), que aporta las nociones de *Poiesis*, *Ahesis* y *Catharsis*, para reconocer componentes de la experiencia estética, y Maxine Greene (2005), quien plantea en educación estética una posibilidad de liberar la imaginación mediante una notación profunda de las cualidades.

## DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN O INVESTIGACIÓN PROPUESTA

El proceso de intervención fue realizado en la primaria de tiempo completo José Santos Valdez, con un salón por grado, ubicada en Calzada de la Virgen núm. 3000, colonia CTM, ampliación Culhuacán, en la alcaldía Coyoacán. La intervención tuvo una duración de ocho meses y fue organizada en dos momentos; el primero estuvo integrado por cuatro sesiones en los Consejos Técnicos Escolares (CTE),<sup>1</sup> donde ocho maestros y el director exploraron cuatro disciplinas artísticas; y el segundo fue un acompañamiento en el aula con tres de los docentes. Con los maestros acompañados (docentes 2, 4 y 6) se realizó un proceso de planeación, aplicación y reflexión de tres situaciones de exploración artística implementadas con sus respectivos grupos, las cuales tuvieron como punto de partida actividades del programa educativo Jugar y Vivir Ciencia y Valores. Se encontró coincidencia con esta propuesta en la importancia que se otorga a la experiencia estética, en sus planteamientos, respecto a lo cual Paoli (2014) señala “la experiencia del valor ético y estético propiciada por la aplicación del programa” (p. 12).

---

<sup>1</sup> Para la SEP, el CTE es “el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógico de cada escuela de educación básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos sus alumnos” (SEP, 2018).

En todo momento concebí el proceso de intervención como una formación, por lo cual me parecieron pertinentes los indicadores epistemológicos planteados por Marta Souto, los cuales enmarcan el campo complejo de la formación con base en: la *temporalidad*, el *sujeto* y la *subjetividad*, la *inclusión del otro* y la *autoformación*. La mirada del conjunto de indicadores integra lo universal y local, los aspectos sociales, la historia del docente, la autonomía que va adquiriendo, su forma de concebir la educación artística, el periodo escolar, una situación especial. Cada aspecto que conforma ese momento específico de la intervención permitió una nueva forma de conocer y de ubicarnos en un mismo espacio, en un tiempo, en una o varias historias. En eso consiste la complejidad de la formación que para Souto (2009) “plantea también el sentido de la temporalidad, la irreversibilidad del tiempo que no se vuelve atrás, la dramática de la vida y de la muerte, del devenir humano” (p. 17).

Por otro lado, tomé como base didáctica para la organización de la *secuencia de exploración artística* la propuesta de Ortega (2009). En dicho planteamiento: “Se propone una estructura flexible tomando la enseñanza-aprendizaje como un proceso vivo que se construye sobre la marcha y se modifica a partir de todos los elementos que participan en él” (p. 103). Esta propuesta me ayudó a organizar cada sesión en cinco momentos: disponer, que permite preparar las condiciones para la exploración; detonar, que despierta el interés en el contenido; explorar y experimentar, que privilegia el juego para encontrar diversas posibilidades de interacción con los materiales y relaciones; representar, para dar a la subjetividad una forma expresiva, y reflexionar, que permite reconocer y nombrar lo acontecido en la experiencia.

Esta organización aportó flexibilidad y se utilizó tanto en las secuencias realizadas en el CTE, como en las sesiones con estudiantes, diseñadas, aplicadas y reflexionadas con las tres docentes participantes en sus grupos.

Para la *recuperación de información* se elaboraron cuatro documentos: *Cuestionarios Docentes*, donde se recuperó información general e intereses iniciales de los participantes; *Proceso de Intervención*, que incluye la transcripción de videos de talleres en el CTE y anotaciones de diario de campo; *Acompañamiento*, en el cual se registró la transcripción de videos de secuencias en el aula, y *Entrevistas Finales*, sobre las apreciaciones de la intervención y sus propios procesos.

Con estos documentos, la codificación de la información se realizó por medio de tablas en las que fueron sobresaliendo etiquetas recurrentes que posteriormente sirvieron en la definición de categorías empíricas para el análisis. Así, el proceso de codificación ayudó a construir una categoría llamada *Encuentros con la experiencia estética*, que sirvió para organizar el análisis mediante categorías derivadas como componentes de esta.

## ANÁLISIS

En el análisis aparecieron cinco cualidades estéticas que en conjunto permitieron observar los acercamientos a la experiencia estética, las cuales se presentan a continuación ejemplificando su presencia en relación con lo experimentado por alguna de las docentes. Para este escrito se han seleccionado las descripciones donde se consideró más evidente el reconocimiento de la cualidad estética en la experiencia del docente.

### *La experiencia previa con las artes*

Una experiencia estética la componen distintas cualidades estéticas; en cada situación, unas cualidades sobresalen de otras y cada docente selecciona las más significativas para dar paso a futuras experiencias. *Experiencias previas con las artes* se relaciona con la disposición para participar en las exploraciones, y se deriva de la

formación inicial docente o de lo experimentado en las sesiones de exploración en el CTE como parte de la intervención y su experiencia previa en la práctica en el aula con sus alumnos. Está vinculada con el principio de continuidad planteado por Dewey, y representa una condición para el crecimiento educativo y el acercamiento a la experiencia estética. En palabras de Dewey (2008), hay continuidad cuando ocurre un “proceso permanente y renovado sobre el ambiente y de este sobre el ser [...] De aquí que la experiencia sea necesariamente acumulativa y su asunto principal gane expresividad en virtud de la continuidad acumulativa” (p. 117).

Renovar la experiencia propició que cada docente recordara la vivencia de su primera formación donde hubo un ambiente específico para realizar acciones relacionadas con las artes y que le dejaron impresiones significativas. En el caso de la docente 1, su primera experiencia con las artes mantuvo una continuidad que ella misma buscó en la sesión de teatro en el CTE, y le permitió enlazar su presente con lo que vivió en el pasado, al profundizar en la actuación y creación de un personaje, lo que coincide con la afirmación de Dewey (1967) cuando dice “Independientemente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores” (p. 25). Para esta docente al volver a presentarse el espacio propicio para la exploración teatral, ella entró al juego sin muchas complicaciones. Así se puede apreciar en las anotaciones del diario de campo: “comenzaba a caminar, elegantemente abanicándose al compás de su paso, su mirada dejaba ver una actitud de superioridad, caminó seria y erguida” (Olvera, 2019, Proceso de Intervención, p. 15). Ella misma lo confirma al recordar ambas experiencias:

entonces, yo, cuando estuvimos trabajando me remontó un poquito a cuando yo era estudiante, porque cuando yo era estudiante, yo hacía, te sentías libre, te dejaban trabajos y lo tenías que hacer y tenías que ver la forma de

desenvolverte y presentarlos y salir bien y aquí fue como volver a vivir esa parte (Docente 1, Comunicación personal, 9 de septiembre de 2019).

Las experiencias previas que dejaron una huella gozosa en quienes las vivieron logran una significación memorable y su repercusión es más profunda cuando se vuelven a encontrar con ese tipo de actividades.

### *Darse la oportunidad de padecer*

Para Dewey (2008) una experiencia, cualquiera que sea, “es el resultado de una interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive” (p. 51). Dewey explica asimismo que, en la interacción de la persona con algo o alguien, hay un padecer derivado de la relación con ese objeto, esa persona, esa idea, etcétera; es decir, la acción de hacer frente a algún aspecto del mundo afecta la percepción del sujeto sobre sus propiedades hasta que “surge una mutua adaptación del yo y el objeto, y esa experiencia en particular llega a una conclusión” (Dewey, 2008, p. 51).

En el análisis se identificó este padecer–hacer como una condición necesaria para la experiencia estética, pues su equilibrio le da paso a su existencia. De alguna manera las docentes fueron conscientes de que, para obtener aquello que las disciplinas artísticas provocan más allá de la preferencia, había que pasar por un padecer frente a la obra, para descubrir algo más allá de lo que evidentemente ofrece. Esta conciencia es donde veo la cualidad estética que en el cumplimiento mecánico no se percibe.

La docente 8 logró un equilibrio entre hacer y padecer en la *Exploración artística* de la representación de teatro, donde logró llamar la atención de sus compañeros. Nos dice Dewey (2008) “Cuando ambos no actúan como órganos de todo el ser [el acto y la percepción], no hay sino una secuencia mecánica del sentido y del movimiento, como al caminar automáticamente” (p. 57). No es el caso de la docente 8, ya que la maestra a partir de su

percepción nacida en sus anteriores experiencias es acorde con la seriedad y concentración que realizó en su interpretación como campesino:

Yo aquí las veces que estuve participando, pues te olvidas de todo, te desenganchas de todo y me concentro en cómo puedo expresar esta parte artística que sí me parece que la tenemos un poquito olvidada, dentro de nosotros, para expresar tu [...] corporal, ensayar la voz con los sonidos (Olvera, 2019, Proceso de intervención, p. 54).

El sentido de la docente 8 de “expresar su parte artística” no solo le ayudó a gozar la experiencia, sino también a transmitirla. En su representación hubo un momento en el que se quedó hablando sola: “La docente 8 (el campesino) sigue su diálogo cuestionándose para sí, si la huesuda tendrá amigos” (Proceso de Intervención, p. 15). El equilibrio que consiguió en el padecer y hacer de su actuación sobresalió a tal grado, que la docente 1 percibía en ella una persona diferente. Como Dewey (2008) explica, “Para percibir, un contemplador debe *crear* su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador” (p. 62). De este modo, aunque cada docente percibió algo distinto a partir de su propia disposición, sus experiencias debieron haber tenido algún punto de encuentro con las de la docente 8 al realizar su representación.

Podemos apreciar esta reciprocidad en la percepción de la docente 1, quien se permitió ver más allá de lo que la docente 8 representó con un paliacate en la cabeza, un palo y una chamarra reposando en su espalda: “porque siempre la he considerado una persona más recta, seria, y ahorita verla actuar, la verdad ¡genial! Y pues tiene habilidad para la actuación” (Olvera, 2019, Proceso de Intervención, p. 17).

**Figura 11.1. Representación teatral.  
La muerte preguntando a un campesino**



Fuente: elaboración propia.

Esta posibilidad de *notar* otras cualidades en su compañera tuvo sus cimientos en su experiencia previa con la exploración teatral. Así, hubo una afectación o padecer tanto en la docente que interpretó como en quienes se comprometieron como espectadores.

#### *Ver más allá, para ir más allá*

Me refiero a *ver más allá, para ir más allá* como la condición de la mente de rellenar aquello que tanto en las exploraciones artísticas, como en el diseño de las sesiones para realizar en el aula, nos permitió en el proceso, percibir más allá de lo que los sentidos detectan.

Un momento de la docente 2 donde podemos identificar una percepción ampliada por su imaginación se presentó al mostrarle un video de la coreógrafa alemana Pina Bausch,<sup>2</sup> en el que se aprecia a una muchacha de vestido rojo, cabello suelto, oscuro y rizado, subiendo descalza en una silla en medio de un bosque y dejándose caer libremente hacia adelante. La docente 2 expresó:

<sup>2</sup> Transcripción de registros de observación. Clip Senza Peso: <https://www.youtube.com/watch?v=U-7LRMYbRSY> (Bimdistribuzione, 2011).

Sí, hacerlo, fijate que el de las sillas ime gustó! [...] Por ejemplo, yo sí lo haría. O sea, sí me subo en el pasto, porque aquí no te lo hago, entonces en el pasto sí. Es como los niños, sentir, quitarte los zapatos y sentir la textura del pasto, es agradable, entonces caminar sobre ellos, a mí sí me gustaría ( Docente 2, Comunicación personal, 6 de septiembre de 2019).

Su mente se apropió de la imagen de la muchacha y se vio a sí misma *haciendo danza*. El video de Pina provocó en ella esa curiosidad “como los niños” de volver a explorar, jugar y *subirse* a la silla a pesar de tener una rodilla lastimada. *La Obra* invita al juego, deja siempre un espacio que es posible imaginar. Así lo explica Gadamer (1991): “Lo estético que proporciona el arte es, precisamente, esta posibilidad de *relleno*, nunca acabado, del espacio de juego” (p. 11). A través de los videos la maestra pudo conocer otra posibilidad de seguir haciendo y enseñando danza.

En el caso de la docente 2 puede apreciarse esta posibilidad de ver más allá del cumplimiento de nuestros acuerdos, no solo en sus exploraciones sino también en la creación de sus propias secuencias, como sucedió en su sesión de arte plástica: “Se planeó la sesión del banco de la felicidad, la docente 2 mencionó que le gustó la obra del artista brasileño Vik Muniz, me enseñó una fotografía de la cabeza de la medusa representada con espaguetti” (Olvera, 2019, Acompañamiento Transcripción, p. 74).

A partir de esta inquietud que surge de la propia docente, como formadora vi una oportunidad para estimular su interés en las artes plásticas, por lo que introduje en la planeación el video Waste Land (2010)-Official Trailer<sup>3</sup> donde muestra el proceso del artista en la realización de obras gigantes con basura, ejemplo de una planeación que fue controlada, en el sentido que lo explica Dewey (2008): “En la medida en la que el desarrollo de una experiencia

---

<sup>3</sup> Video de Waste Land (2010)-Official Trailer <https://www.youtube.com/watch?v=sNlwh8vT2NU> (Lastmintrailers, 2011).

se *controla* por medio de la referencia a estas relaciones de orden y satisfacción, inmediatamente sentidas, esta experiencia adquiere una naturaleza predominantemente estética” (p. 58). La experiencia que tuvo la docente 2 al ver el video no solo la hizo sentirse tomada en cuenta, sino que también la llevó a reaccionar de la misma manera al anticipar cómo incluir elementos de basura en la obra grupal el Arcoíris de la Felicidad. Al final de la sesión la “docente 2 pregunta *¿cómo se sintieron al pintar, cómo sintieron la pintura?* Algunas respuestas fueron *suave, con arenitas. cómo se sintieron al trabajar en equipo* pregunta la docente 2, una alumna respondió *bien, porque compartimos*” (Acompañamiento Transcripción, p. 84). En sus preguntas se puede notar la intención de dirigir a los alumnos hacia la exploración tanto del material como de sus emociones, resultado de nuestros diálogos en las planeaciones y de haber experimentado por sí misma la importancia de incluir sus intereses. Por ende, en la sesión de artes plásticas ella se apropió de la técnica plástica de reciclaje inspirada por Vik Muniz, lo que le permitió dar continuidad a la actividad extendiendo la participación de los alumnos a sus hogares, al pedirles materiales que podrían encontrar en sus casas.

“Muchos niños lo disfrutaron [...] Y todavía los tuve adentro y les dije ‘traigan cáscaras, traigan huevito, lo que quieran para terminarlo’ y sí los niños sí, porque como que se sintieron libres” (Entrevistas Finales, p. 32). La continuidad que la docente 2 dio a su propio interés artístico hizo posible que vislumbrara la experiencia con sus alumnos en el sentido en que lo explica Jauss (2002): “La actitud del goce estético, en la que la conciencia imaginativa se despega de la coacción de las costumbres y los intereses, libera de este modo al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia” (p. 41). La percepción de la docente 2 es que sus alumnos “lo disfrutaron” y “se sintieron libres”. Tal vez ella así se sintió no solo viendo los videos, sino también en el fluir de su clase.

### *Respirar profundo*

Esta categoría, respirar profundo, se refiere específicamente a los momentos de reflexión donde el sujeto llega a darse cuenta del proceso que vivió y con esta conciencia adquiere interés en la experiencia y la capacidad de ver nuevos propósitos. Muchas veces el solo tener la experiencia se queda en un recuerdo de placer, pero llegar a entender cómo se llegó a esa satisfacción es lo que nos hace reconocer su importancia en los efectos que causa en nuestra vida, nuestras relaciones y así entender su sentido y trascendencia.

En el caso de la docente 8, para que alcanzara este nivel de percepción, tuvo un proceso amplio que inició desde su formación en la Escuela Normal de Maestros hace 25 años. En palabras de Dewey (2008), “el interés no se sostiene exclusiva o principalmente por el resultado en sí mismo (como lo es el caso de la mera eficacia), sino como la desembocadura de un proceso. Hay ahí interés por completar una experiencia consciente” (p. 45), que la docente 8 tiene claro:

Por ejemplo, yo que soy promotora de lectura a mí me sirve todo eso, el apropiarme primero de que puedo hacer una dramatización, interpretación y así pedirles a los niños que hagan una dramatización y sentir, si es un poema, sentir realmente lo que está diciendo el poeta (Docente 8, Comunicación personal, 6 de septiembre de 2019).

En relación con el primer objetivo de la investigación de provocar interés en los beneficios pedagógicos que las artes aportan, aunque la docente 8 no participó en el acompañamiento, gracias a su vasta experiencia previa y a que se dio la oportunidad de explorar, pudo ver más allá del disfrute de las sesiones y relacionarlo con sus necesidades prácticas. La continuidad con sus experiencias previas enriqueció la ulterior hasta llegar al punto de encontrar un propósito en ella:

si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de una manera muy diferente. Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve (Dewey, 1967, p. 38).

Es verdad que el estímulo del hacer es más atractivo que la reflexión. Sin embargo, es aquí donde el proceso madura y se hace parte o transforma la conciencia del individuo.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Con la investigación se pudieron reconocer, en las experiencias de las docentes, cualidades vinculadas con la experiencia estética, las cuales permitirán estudiar otros enfoques en las clases de educación artística y en la propuesta de procesos de formación de docentes para la enseñanza de las artes. También se identificaron problemas relacionados con la formación inicial de docentes en la educación artística que, al enfocarse más en procesos de imitación desvinculados de las propias subjetividades, carecen de sentido para los docentes en formación. Por otro lado, gracias a la intervención se logró estimular la seguridad del grupo de docentes en la impartición de la materia y se proporcionó un formato de secuencia didáctica que les sirvió como guía de planeación. El acompañamiento en el aula propició interés en la materia después de verse a sí mismos capaces no solo de planear sus clases sino también de involucrar sus propios intereses artísticos.

Mediante mi interpretación de conceptos e ideas de Jauss (2002), Dewey (2008) y mi propia experiencia, desarrollé una definición operativa de experiencia estética con la que me fue posible observar los enfoques de los docentes, identificar las cualidades en sus exploraciones:

Una experiencia estética es ese momento donde la persona experimenta un gozo liberador debido a la interacción con su medio, objetos u otros sujetos. Es un momento especial que rompe con la rutina, donde el tiempo camina lento para sentir la satisfacción de la acción presente, donde los sentidos son ampliados por la imaginación más allá de sus capacidades físicas; es una expansión de la mente que permite descubrir y maravillarse de algo que no está ahí, pero que nosotros sí *notamos*. Y en ese proceso, el sujeto se descubre a sí mismo y adquiere una nueva percepción del mundo. Muchas veces puede ser experimentada con otros sujetos por desarrollarse en espacios estéticos socialmente compartidos, pero cada uno tendrá su propia y única experiencia.

Pasamos por un padecer placentero, o no, por llegar a obtener algo que no se ve, no se toca, no huele, no se oye, no sabe; pero que se siente y al sentirse se abre un mundo. Algo tan elevado debe tener su esencia fuera de las banalidades de lo cotidiano y según Deleuze (2008), es la “facultad desinteresada de sentir el simple efecto de una representación sobre mí” (p. 84). El objetivo de propiciar en los docentes acercamientos a la experiencia estética se alcanzó siguiendo con atención el proceso de continuidad en la metodología y teniendo claras las cualidades de la experiencia que pudieran presentarse en las exploraciones. No obstante, cada docente tuvo un mayor o menor grado de acercamiento dependiendo también de otros factores, como su propia disposición, si participó o no en el acompañamiento, asuntos burocráticos y vicios de la estructura del sistema de educación mexicano, los cuales no se trataron en este escrito.

Finalmente, con mi observación participante, las entrevistas finales y con base en los principios de Dewey (1967), pude identificar ciertos aprendizajes artísticos que adquirieron las docentes, así como el que notaran una forma diferente de impartir educación artística con la que se sintieron capaces no solo de llevarla a cabo, sino de incluir sus propios intereses artísticos. Así, el

acompañamiento al aula que no estaba contemplado en un principio fue tan importante como la exploración en CTE, por lo que ambos procesos deben ser incluidos como parte de la formación.

La experiencia estética a través de las artes como un elemento en la vida cotidiana de la enseñanza, posibilita, guía o encamina para formar seres sensibles, abiertos al entendimiento de la diversidad, en lugar de la intolerancia a lo diferente, hace viable la reflexión antes que el juicio, despierta la curiosidad por nuevos conocimientos en vez de la apatía y la preferencia. Así, en el CTE, para los docentes el darse la oportunidad de participar en la exploración les permitió romper con miedos, prejuicios, la pena y la rutina. Obligó al docente a estar presente y reconocer otro lado de sus compañeros, a verse, sentirse capaz y estimulado para realizar actividades relacionadas con la exploración artística.

Este espacio sigue siendo idóneo para desarrollar exploraciones artísticas, ya que es un momento de reunión donde la figura docente se relaja, los maestros conviven entre ellos, toman los alimentos juntos y este ambiente propicia una convivencia más juguetona para formar parte de la exploración artística. También contribuye a que los docentes vivan a flor de piel las disciplinas artísticas desde su ambiente laboral, con sus compañeros de trabajo, en una situación de la vida real y con sus propios perfiles estudiantiles. De esta manera se constata cómo la formación continua en sí misma es un elemento esencial en el crecimiento del docente para la mejora de su práctica.

## REFERENCIAS

- Bimistribuzione (2011, 4 de noviembre). Pina-clip-senza peso [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=U-7LRMYbRSY>
- Deleuze, G. (2008). Capítulo III. Relación de las facultades en la crítica del juicio ¿Hay una forma superior del sentimiento? En

- Filosofía crítica de Kant* (pp. 83-118). Madrid, España: Cátedra.  
Recuperado de: *Filosofía crítica de Kant* ([medicinayarte.com](http://medicinayarte.com))
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (2011). *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Barcelona, España: Gedisa.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. En E. de la Garza, y G. Leyva, *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner E. (1998). ¿Qué hace cualitativo un estudio? En E. Eisner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (pp. 43-58). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona, España: Paidós.
- Greene, M. (2005). Arte e imaginación. En M. Greene, *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social* (pp. 189-205). Barcelona, España: Graó.
- Jauss H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós.
- Lastmintrailers (2011, 11 de enero). Waste Land (2010)-Official Trailer [HD] [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sNlwh8vT2NU>
- Olvera, S. (2019). *Acompañamiento. Transcripción de registros de observación* [Manuscrito inédito]. Maestría en Desarrollo Educativo UPN/CENART.
- Olvera, S. (2019). *Cuestionarios docentes* [Manuscrito inédito]. Maestría en Desarrollo Educativo, UPN/CENART.

- Olvera, S. (2019). *Proceso de intervención. Transcripción de registros de observación* [Manuscrito inédito] Maestría en Desarrollo Educativo UPN/CENART.
- Ortega D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuestas didácticas para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Pedagógica Nacional/Centro Nacional de las Artes.
- Paoli, A. (2014). *Pedagogía del Mutuo Aprecio. Didácticas del programa jugar y vivir los valores*. México: Ediciones del Lirio.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Consejo Técnico Escolar. Decisiones tendientes a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Fase Intensiva*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/356786/201808-RSC-iQ6ir5Zzyb-FichasPRIMARIA-FASEINTENSIVA-CTE2018-19.pdf>
- Souto, M. (2009). Complejidad y formación docente. En M. Souto, *Complejidad y formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 13-26). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

## LA ALFABETIZACIÓN COMO PROYECTO ALTERNATIVO EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS

*Martina Hernández Sánchez\**

*Antonio Carrillo Avelar\*\**

### DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Esta investigación se realizó en varias escuelas primarias de educación bilingüe y se centró en una escuela primaria del mismo nivel con perspectiva alternativa en una comunidad indígena perteneciente al municipio de Chamula, Chiapas,<sup>1</sup> ya que este equipo de profesores tiene una visión distinta a la docencia tradicional y sus resultados han sido satisfactorios, pues sus prácticas están orientadas a una educación intercultural con perspectiva pedagógica decolonial.

La investigación estudia la dificultad a que se enfrentan los profesores en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, situación que se detectó cuando se me asignó un grupo de cuarto grado y al explorar el grupo me percaté de que la mayoría de los niños no sabían leer ni escribir. La lengua de comunicación de

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, UPN. Correo electrónico: [180927069@alumnos.upn.mx](mailto:180927069@alumnos.upn.mx)

\*\* Posdoctorado en Educación, Universidad de São Paulo, Brasil. Maestro en Desarrollo Educativo. Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, UPN. Correo electrónico: [carrilloa@upn.mx](mailto:carrilloa@upn.mx)

<sup>1</sup> San Juan Chamula es un municipio que forma parte de la Región Altos de Chiapas. En sus localidades habitan un gran número de tsotsiles, y se conservan culturas, tradiciones y costumbres prehispánicas. La cabecera municipal de San Juan Chamula está ubicada en el Altiplano Central, donde predomina el paisaje montañoso.

los niños en sus actividades dentro y fuera de la escuela es únicamente su lengua materna, es decir, son monolingües en lengua indígena (tsotsil). Tiempo después, me doy cuenta de que la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura es un problema de la escuela en general, así como en la mayoría de las escuelas de este municipio.

Actualmente en la práctica, en la educación intercultural bilingüe como proyecto de Estado se ha visto la necesidad de dar clases en la lengua materna del alumno, para lograr la comprensión de los contenidos de enseñanza de los mismos planes y programas nacionales, y no para fortalecer las prácticas culturales y lingüísticas de los niños de esta región, ya que no se cuenta con un programa con fines específicos, y poco se ha alfabetizado en la lengua indígena. “El maestro emplea la lengua vernácula o indígena por necesidad para comunicarse o solamente como un puente para la enseñanza en lengua oficial. Una clara evidencia de este hecho es que los niños son evaluados exclusivamente en castellano” (Zúñiga, 1989, p. 11). Esto indica que las prácticas de enseñanza de los profesores bilingües son prácticas colonizadoras según Besalú (2002). Por lo tanto, la educación que imparte el Estado para los pueblos originarios no ha respetado la diversidad cultural y lingüística, ni se trata de una educación pertinente y efectiva.

El problema radica también en que las prácticas a las que recurren los docentes son el reflejo del sistema en que fueron formados. Esto se confirma en el hecho de que ningún profesor entrevistado cursó estudios de licenciatura o normal antes de su labor docente, sino que se efectuaron como parte de las exigencias que impuso el Estado para que los docentes realizaran una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el sistema semiescolarizado, a cambio de asegurar su estabilidad laboral. Por otro lado, el raquítico dominio del español que poseen muchos de los profesores indígenas influye en su enseñanza, pues

hay quien tiene más dominio de su propia lengua que del español. Pero eso no significa que sepan leer y escribir en su idioma materno, ya que ninguno recibió instrucción de lectoescritura en lengua materna, para ingresar al servicio docente. Por lo tanto, no se alfabetiza en lengua indígena y se da preferencia al español, debido a la inseguridad de los docentes y al desconocimiento de estrategias y materiales de apoyo; “el programa intenta alfabetizar, es decir, construir una proficiencia cognitivo-académica, a partir de una lengua que no está desarrollada” (Hamel *et al.*, 2004, p. 91). La enseñanza de la lectoescritura en español ha traído como consecuencia que los niños no aprendan a leer durante el primer ciclo, porque las palabras en español no son significativas para la estructura cognitiva de los niños tsotsiles. Los docentes bilingües tradicionales tienden a percibir a sus alumnos como si el desconocimiento del español fuese un padecimiento, en lugar de considerarlos como poseedores de una lengua e identidad cultural propias, con valor intrínseco. De esta forma el profesor justifica sus responsabilidades y las descarga en los padres de familia y en el alumno, pero no revisa su práctica.

#### SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Con base en un enfoque metodológico de corte interpretativo en su vertiente cualitativa (Flick, 2015), este trabajo describe un trabajo etnográfico (Woods, 1998) obtenido en el trabajo de campo realizado en varias escuelas primarias del medio indígena y se centró en una que poseía un modelo alternativo por ser congruente con la causa de los pueblos originarios. Esta escuela pertenece a la región de Los Altos de Chiapas: con organización incompleta (cuatro docentes), enfocada en la enseñanza a través del trabajo por proyectos. No obstante, para la realización del estudio se concentró un total de nueve entrevistas a docentes y la

observación participante en grupos de alumnos de primer grado. Esto, unido a la experiencia propia, a testimonios, pláticas informales con docentes de la región y personas de la comunidad que fueron registrados a su vez en un diario de campo, acompañado de audios y fotografías (Flick, 2015).

La escuela estudiada se localiza en la misma región y comparte características sociales y culturales con las escuelas bilingües oficiales. Se descubrió su existencia a través de pláticas con profesores que han colaborado en el proyecto Milpas Educativas, así como una investigación documental sobre la modalidad que tiene este estudio. Tras algunas dificultades para localizar a las informantes, se realizaron las entrevistas fuera de la escuela, con el compromiso solicitado de no revelar la identidad de las profesoras.

La escuela, en términos generales, se considera como un lugar donde se debería preparar al alumno para la vida y su contexto. Sin embargo, esta representa el mundo globalizado, con frecuencia ajeno a su realidad: consecuentemente “es un instrumento de carácter político que dictamina cuál es la cultura legítima y legitimada para ser transmitida a las nuevas generaciones” (Besalú, 2002, p. 78), lo que deja lejos la posibilidad de impartir una educación pertinente para el desarrollo y las necesidades de los pueblos originarios. Aunque se está consciente de que se requiere una preparación para un mundo global, no se debe ver como una imposición que violente los derechos de los niños tsotsiles.

La educación destinada a los indígenas por parte de la SEP no es justa desde su creación, ya que las culturas y las lenguas de los pueblos originarios son las que menos han sido favorecidas. Es evidente que la intención educativa es formarlos en la cultura occidental mediante los programas oficiales con cobertura nacional, que resta valor a sus saberes culturales y en particular al fomento de las lenguas originarias, según Bertely (2014). Por lo tanto, esta investigación se centró en estudiar, entre otras alternativas de enseñanza, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el

contexto de favorecer las condiciones específicas de la población escolar de la región de los Altos de Chiapas.

Los resultados de esta investigación aseguran que los problemas de aprendizaje de lectoescritura en las escuelas bilingües instituidas oficialmente son causados de manera relevante por el contexto social y geográfico, así como el aspecto pedagógico. El desconocimiento de estrategias de enseñanza por parte del profesor, así como el empleo del español para la enseñanza, provocan un choque con la lengua indígena que es de uso constante en la vida cotidiana de los niños del municipio de Chamula.

Esta tesis pretende que los escolares no solo aprendan a descifrar sonidos y letras, sino que su aprendizaje tenga uso en diversos contextos, que puedan acceder a documentos escritos, comprenderlos y tener acceso a otros conocimientos, por medio de un proceso de enseñanza que tome en cuenta el contexto. Actualmente en las escuelas bilingües prevalecen las normas institucionalizadas del pasado, que orientaban al profesor a dirigir su acción pedagógica en función de un modelo complejo para el niño indígena, en el que se pretendía castellanizar en vez de alfabetizar.

El término alfabetización (Feltes, 2017) hace referencia al desarrollo de habilidades de nivel básico en la lectura y la escritura. Alfabetizar significa enseñar un alfabeto y su fonología que comúnmente lleva a la memorización y mecanización, lo que implica que no se toman en cuenta las condiciones reales de los alumnos, ya que el profesor solo trata de cumplir con el plan y programa nacional, pero pasa por alto la cultura del niño. Es decir, las estrategias de enseñanza no corresponden a las condiciones socioculturales del medio indígena.

Así como Dewey propone la teoría del aprendizaje directo en escenarios reales (citado en Díaz Barriga, 2006), pues considera que los estudiantes aprenden haciendo, de la misma manera, Gasché (2008a) y Bertely (2014), entre otros, aseguran que los alumnos requieren experimentar problemas auténticos en

situaciones reales para desarrollar aprendizajes significativos en virtud de una práctica social.

Al respecto, nos posicionamos en la lengua menos enseñada y el contexto de los alumnos como el medio para lograr aprendizajes significativos, pues esta se adquiere de manera natural y debe ser con la que el niño aprende (Zúñiga, 1989), lo que es bastante razonable y fácil de entender, pero difícil de hacer. Si bien todas las culturas tienden a cambiar, se deben considerar su persistencia y movilidad a través de la cultura escolar que propone María Bertely, mediante un proceso de apropiación local, acuñada también por Jorge Gasché, quien propone “tomar una posición fundamentalmente crítica frente a la dominación y sus mecanismos de acción” (Gasché, 2008b, p. 387), con experiencias innovadoras que tienen la intención de alcanzar una mayor equidad, justicia social y eficiencia comunicativa, en un mundo global interdependiente.

A lo anterior, se integra la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (Olmos y Carrillo, 2009) y la concepción de aprendizaje significativo de David Ausubel (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002), ya que implica un reto para el logro de los aprendizajes significativos y la posibilidad de integrar una perspectiva multiculturalista y contextual al salón de clases, sobre todo, el posicionamiento del profesor frente a la disciplina que enseña, en este caso, la lengua materna, especialmente porque exige competencias en la lectura y la escritura bilingüe.

El proyecto educativo que proponen Bertely (2014) y Gasché (2008a y 2008b) considera el conocimiento situado, ya que toma en cuenta el contexto y la cultura. Según Díaz Barriga, la cognición no solo abarca aprendizajes concretos en situaciones muy localizadas o restrictivas; es situado en el sentido en que ocurre en un contexto y situación determinada, es decir “centrada en prácticas educativas auténticas” (Díaz Barriga, 2006, p. 20), y pueden definirse tan solo como las prácticas comunes de la cultura.

Desde la perspectiva constructivista sociocultural vigotskiana, Olmos y Carrillo (2009) señalan que el aprendizaje implica el entendimiento y la internalización de los símbolos y signos de la cultura y el grupo social a los que se pertenece. Los alumnos se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados, es decir, se aprende en la medida en que la enseñanza posibilita o crea una zona de desarrollo próximo, según Vygotsky (1996), el cual se genera con una explicación, una demostración, una ejemplificación, una problematización o una actividad guiada. En concreto, se trata de proporcionar apoyo o estímulo para crear un andamiaje, orientado a lograr los aprendizajes significativos y objetivos que busca la pedagogía por proyectos, por medio de la intervención didáctica del profesor.

Así, el propósito principal de esta investigación es configurar las experiencias de los profesores de una escuela alternativa, centrandó el estudio referente a la enseñanza de la lectura y la escritura, con la finalidad de analizar los elementos que intervienen facilitando o dificultando el aprendizaje de los alumnos, con miras a justificar un proceso de alfabetización alternativo y pertinente para los pueblos originarios. La intención es que los profesores frente a grupo reflexionen sobre su práctica pedagógica, y puedan crear otra forma de enseñanza favoreciendo la enseñanza bilingüe.

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras haber realizado entrevistas y observación a grupos de primer grado en escuelas de corte tradicional, me encontré con un equipo de profesores y profesoras de educación indígena en Chiapas que trabajan en escuelas bilingües instituidas, pero organizados en el proyecto Milpas Educativas integradas en la Red de Educación

Inductiva Intercultural (REDIIN)<sup>2</sup>, quienes hacen un esfuerzo por llevar una educación distinta basado en el Método Inductivo Intercultural acuñado por Jorge Gasché (2008a, 2008b), con la idea de preservar los conocimientos propios de los pueblos, ya que se han excluido del currículum nacional al trabajar temas que no consideran el contexto sociocultural de los alumnos.

La satisfacción por el éxito logrado en la novedosa práctica que testimoniaron las entrevistadas nos llevó a analizar y contrastar estos resultados. Lamentablemente, el proyecto llegó a su fin en diciembre de 2019, pero ya definen una práctica distinta frente a los demás docentes, haciendo lo posible por integrar los conocimientos indígenas al currículum escolar, pues ese es el modelo que Jorge Gasché propone para incorporar la escuela a la vida real de la comunidad y romper con las viejas prácticas, desarrollando actividades escolares fuera del aula y haciendo uso pedagógico de los eventos sociales, productivos y rituales que se llevan a cabo en la comunidad, con el apoyo del conocimiento de los más ancianos.

La estrategia del Método Inductivo Intercultural tiene dos objetivos esenciales: “el pedagógico referente al mejoramiento del nivel educativo [...] y el político referente a la revaloración y el rescate cultural y un mayor grado de autonomía” (Gasché, 2008a, p. 308). Por tal razón, se consideran elementales “las experiencias propias de la realidad socio-cultural, que es el marco vivencial del alumno indígena (de allí el imperativo del método inductivo)” (Gasché, 2008a, p. 307), para el proceso de construcción del conocimiento que no se separa por asignaturas, sino de manera transversal, sintáctica, entera y global.

---

<sup>2</sup> REDIIN es un colectivo plural independiente, integrado por más de quinientos maestros, educadores comunitarios –incluyendo los educadores de la UNEM/EI–, investigadores, académicos e integrantes de la sociedad civil, indígenas y no indígenas, formados en el MII. María Bertely lo creó en 2009, para intercambiar experiencias y construir un espacio de reflexión.

La importancia de llevar a los niños directamente al lugar donde se realiza la actividad, como huertos, milpas, ríos, radica en que, como lo sugiere Bertely: “se convierten en oportunidades alfabetizadoras en términos ontológicos, epistémicos, lingüísticos y para el buen vivir” (Bertely, 2014, p. 27). Según testimonios, una profesora y sus alumnos salieron a dar un recorrido por los caminos de la comunidad. Ella comenta que es una actividad muy rica, porque los alumnos conocen su comunidad, ubican los lugares importantes, las casas de sus compañeros, las comunidades vecinas. Durante el recorrido se detenían para hablar sobre algunas plantas, decir su nombre, para qué sirven; recolectar palitos, hojas, insectos secos; también escribían con palitos en la tierra el nombre de la actividad (croquis). Encontraron una planta que pinta y la usaron para escribir en una piedra grande. Al llegar al salón pusieron en la mesa los materiales que fueron recolectando. Los niños disfrutaban de la actividad al tiempo que aprendían. En esta larga caminata, los alumnos elaboraron un croquis –comenta la maestra–, “un croquis vivo”. Los niños trabajaron solos y muy animados, hicieron una representación real de su comunidad, buscaron en el salón los libros que ya no usaban para el trabajo cotidiano y obtuvieron figuras. Para mostrar la escuela buscaron el dibujo de un edificio y le colocaron la bandera, dibujaron el río y colocaron piedritas para hacerlo real, para representar el camino fueron uniendo palitos. Y lo más importante: el primer día el trabajo quedó inconcluso, al siguiente día llegaron todos muy animados y, sin esperar indicaciones de la profesora, continuaron hasta terminar su croquis. Bertely (2014) asegura que estas formas de aprendizaje resultan más importantes que la capacidad de leer o escribir un recado, o repetir palabras que para los alumnos carecen de significado, ya que se ven identificados en las actividades que realizan y toma en cuenta los aprendizajes previos que traen de su entorno. Según las entrevistadas, en estas actividades los niños descubren, indagan, expresan, escriben, dibujan,

desarrollan habilidades, manifiestan emociones, se identifican y aprenden.

## RESULTADOS

La escuela es el único espacio donde los niños indígenas pueden aprender a leer y escribir. La mayoría de ellos, cuando ingresan a la escuela, tienen nulos o bajos niveles de conocimiento de lectoescritura, debido a que en su contexto prevalece en un ambiente de analfabetismo, carente de espacios letrados y materiales escritos. Además, la desigualdad social, cultural, económica, el desconocimiento de estrategias de enseñanza en lengua materna por parte del profesor tradicional, así como al empleo constante del español para la enseñanza, han dificultado el aprendizaje de la lectoescritura, ya que los niños del municipio de Chamula, Chiapas, son monolingües en su lengua indígena.

Aunque la lengua escrita tiene poco uso en la vida cotidiana en las comunidades indígenas, no deja de ser una situación relevante para el desarrollo del conocimiento tanto del presente como de la vida futura de los estudiantes. La lengua en la que se editan los libros con los que se trabaja carece de significado, porque no es acorde a la lengua que domina el alumno. Como dice Kalman (2003), sin significado no hay lectura y este es un elemento central de una verdadera lectura, porque se puede tener fluidez, pero no hay interpretación de lo impreso.

Lo anterior indica que es necesario el compromiso no solo del profesor sino también de las autoridades educativas en su conjunto, ya que han dejado en el abandono, la precariedad y la marginación a las escuelas bilingües, caso concreto es la falta de textos literarios en las lenguas indígenas.

Las maestras que trabajan en educación alternativa llevan a cabo la alfabetización en la lengua que dominan los niños, lo cual

da significado a su aprendizaje, porque surge de los temas y contenidos conocidos por la comunidad, como lo describe la profesora Bety:

También trabajamos lectura y escritura: “¿Cómo se escribe tamalito?”; ellos [los niños] decían *pitubil*. Escribimos la palabra en una tarjeta, escribimos el abecedario en lengua indígena, las pegamos en una pared y en la otra parte del salón tendimos también el abecedario en español. Hicimos una relación de las cosas que usamos en el proceso de elaboración del atole agrío<sup>3</sup>: *ixim, boch, lech, mexa, k'ok', si', yoket, b'in ach'il, mulino, vasu*, etcétera. Los niños las fueron diciendo y habían palabras que no teníamos cómo decirlo en tsotsil [...] y para no conflictuarse las escribimos como ellos lo conocen, [...] porque es importante respetar sus conocimientos previos (profesora Bety, entrevista, julio 2019).

Romper con las viejas prácticas en las aulas es una tarea complicada, pero no imposible, advierten las profesoras. No se trata de pensar en complacer al patrón, sino en hacer un trabajo que tenga significados en favor de la niñez. Esta perspectiva nace de la idea de aspirar a la biliteracidad que, según Hornberger (2005), se refiere a toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos o más lenguas alrededor de un texto escrito. En las estrategias de las profesoras se considera fundamental el uso de la lengua materna, ya que es el medio por el que los niños expresan sentimientos, emociones, ideas, saberes, entre otros. Además, la lengua tiene la gran capacidad de influir en la forma en que los seres humanos y los pueblos se relacionan y, a través de ella, se establecen formas de intercambio, como el comercio, el trabajo y la comunicación misma.

---

<sup>3</sup> Atole agrío: es una bebida caliente, típica y tradicional de la región, elaborada a base de maíz fermentado. Regularmente se usa maíz negro para obtener un color rosa; su preparación lleva en promedio cuatro días, pues el maíz se remoja durante días y noches (actividad del trabajo por proyecto).

La manera como se llevan a cabo las actividades académicas vuelve significativo el aprendizaje de los alumnos, pues se considera el contexto social, la lengua y cultura en las estrategias de enseñanza. Este proyecto educativo alternativo define una educación intercultural con un “posicionamiento político frente a la realidad social” (Sartorello, 2016, p. 122), ya que los procesos educativos comienzan en la acción local de las comunidades, con la finalidad de producir cambios, según Gasché (2008a), tanto en el aspecto educativo, cultural como en el económico y político.

Sartorello (2020) considera que el proyecto Milpas Educativas es una propuesta alternativa intercultural que adopta una práctica contrahegemónica opuesta a los procesos de aprendizaje que impone el Estado, y considera la educación intercultural como “un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas indígenas [...] para generar conocimientos educativos propios y tener el control epistémico sobre la calidad de la educación que se imparte en las escuelas” (Sartorello, 2016, p. 123).

Los trabajos por proyectos propuestos por Bertely (2014) y Gasché (2008a y 2008b) han demostrado aprendizajes significativos, porque están contruidos desde el hacer. Por ello existe la satisfacción de las profesoras, quienes consideran que los alumnos aprenden más rápido y no los presionan para que aprendan, pues las actividades los motivan a participar. El proceso de aprendizaje de la lengua escrita no se reduce a la enseñanza de fonemas y grafías en el sentido estricto, sino que, como lo expresa Kalman (2003), se trata de relacionar e insertar el aprendizaje en la vida social de los estudiantes, sobre todo que los niños expresen su palabra.

## ANÁLISIS

Es necesario que los docentes que atienden a poblaciones indígenas adopten nuevos enfoques para la enseñanza de la lengua escrita, ya que en las escuelas de educación “intercultural bilingüe”, la metodología para la enseñanza de las habilidades de la lectoescritura sigue siendo la alfabetización o, en los mejores casos, la bi-alfabetización. Las estrategias de enseñanza están atadas principalmente al dominio de la mecánica de las estructuras gramaticales, en las cuales no hay participación en la construcción del conocimiento. Se ha dado poca relevancia a la lectura de textos significativos y se ha centrado el interés en la ejercitación de habilidades. Giroux (2004) sostiene que los enfoques tradicionales de la alfabetización pasan por alto la cultura, las habilidades de lenguaje y las cuestiones que dan forma y dignifican la vida de los pobres, de tal forma que las prácticas alfabetizadoras impiden pensar y actuar reflexivamente.

De acuerdo con Giroux (2004), la alfabetización no puede ser reducida a una habilidad técnica; es imprescindible basar la enseñanza en una pedagogía a través del proceso del conflicto cognitivo del alumno. Al respecto, Aranda (2009) menciona que los niños necesitan pasar por una serie de errores constructivos antes de llegar a entender el sistema alfabético; para ello es necesario que los niños tengan condiciones que favorezcan su aprendizaje. Lo importante no es tratar la lengua escrita como un deber escolar sino la comprensión del proceso, y lo fundamental es que su aprendizaje tenga utilidad en la vida social del niño.

Es necesario desarrollar un modelo más crítico de alfabetización, como refiere Giroux (2004, en el que el alumno aprenda a leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar. Además, se requiere fomentar la biliteracidad (Hornberger, 2005), es decir, hacer uso funcional de la lengua materna y el español en forma escrita con base en el reconocimiento de la

lengua originaria, y así formar ciudadanos con posibilidades de comunicarse con su comunidad y con otras culturas.

## CONCLUSIONES

Una de las funciones de las escuelas que promueve el proyecto de Milpas Educativas es lograr que los alumnos aprendan a expresarse, a comprender y a desarrollar la lectura y la escritura en su lengua materna, para poder desarrollarse en la segunda lengua. Aunque teóricamente esos son los propósitos de la educación bilingüe, los gobiernos federales prefieren dejar los acuerdos y convenios en el olvido. A esto se refiere Hornberger cuando dice: “En las prácticas y políticas educativas, hay una tendencia a favorecer o privilegiar un extremo de cada continuum, de manera que conlleva más poder que el otro extremo” (Hornberger, 2005, p. 60), pues no hay un balance entre la enseñanza de la escritura de la primera y segunda lengua. Se ha dado mayor atención a un extremo (el español), como parte de una política del poder ejercida en las prácticas educativas, el cual requiere una atención y reconocimiento especial a las voces y prácticas que tradicionalmente ocupan márgenes menos reconocidos.

En el proyecto Milpas Educativas las actividades pedagógicas no solo promueven el mantenimiento de las lenguas indígenas, sino que trabajan por revitalizar y acrecentar su uso a través de la lengua escrita. Afortunadamente, el Método Inductivo Intercultural retoma en todos los momentos del aprendizaje: el contexto, la lengua, la cultura, la vida cotidiana y las actividades tradicionales de la comunidad, en donde los niños recrean sus saberes previos y los amplían en el trabajo educativo que realizan junto con los docentes. Así, el disfrute, el deseo de aprender y las palabras orales y escritas en su propia lengua toman un significado pedagógico más amplio en armonía con la naturaleza y el buen vivir que son

característicos de los valores y la cosmovisión de las comunidades de Chamula.

## REFERENCIAS

- Aranda Cervantes, G. (2009). *El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita*. Estado de México: SE/ISCEEM.
- Bertely, M. (2014, enero-junio). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 9(17), Chapingo: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: Mc Graw Hill.
- Feltes J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gasché, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Gasché, J. (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R.

- Podesta (coords.), *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Hamel, E., Brum, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hornberger, N. H. (2005). Voz y Bilingüidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní, y Maori. Polifonia. *Revista de Letras*, 53-73, 2005. Recuperado de: [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1271&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1271&context=gse_pubs)
- Kalman, J. (2003). El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Revista Decisio*. Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Recuperado de: [https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio6\\_saber1.pdf](https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio6_saber1.pdf)
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). *Juego y alfabetización. Bases para un diseño educativo cultural vigotskiano*. México: UNAM/Porrúa.
- Sartorello, S. C. (2016, enero-junio). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 121-143.
- Sartorello, S. C. (coord.) (2020). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. México: REDIIN/Ibero INIDE/CIESAS/W.K. Kellogs Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

- Woods. P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Zúñiga, M. (1989). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe Intercultural*. Educación Bilingüe. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.



## CAPÍTULO 13

# PROPUESTA METODOLÓGICA DE EDUCACIÓN ESTÉTICA PARA BACHILLERATO CON ÉNFASIS EN EL COTIDIANO

*Lizbeth González Castro\**

*Alma Dea Cerdá Michel\*\**

### DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La tesis “Estática de la estética” tuvo como resultado una propuesta de educación artístico-estética, a partir de una intervención educativa realizada en la Unidad Preparatoria 27 de la Universidad Autónoma de Guerrero, en el puerto de Acapulco. Se realizó un taller, diseñado e impartido por la maestra Lizbeth González, con el propósito de abrir un espacio de exploración y creación artística articulado por una propuesta interdisciplinaria que considerase lo cotidiano como materia prima para la reflexión y creación en los jóvenes.

Los resultados fueron amplios y suscitaron reflexiones de diversa índole sobre:

- los efectos de las posturas teóricas y pedagógicas, y de los posicionamientos de los docentes en sus prácticas;
- la institución escolar, particularmente el bachillerato y su función en la atención de las juventudes;

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Artística, UPN. Correo electrónico: [180927064@alumnos.upn.mx](mailto:180927064@alumnos.upn.mx)

\*\* Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, CINVESTAV-IPN. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Artística, UPN. Correo electrónico: [amichel@upn.mx](mailto:amichel@upn.mx)

- los espacios afueradentro como lugares de encuentro y desarrollo para los estudiantes;
- la educación estética y su importancia en la formación de los jóvenes,
- y, finalmente, los principios metodológicos orientadores del desarrollo de propuestas educativas que propicien que los jóvenes experimenten experiencias estéticas.

En este texto centraremos la atención en el último punto.

El interés de realizar esta intervención es el resultado de inquietudes en las que se suman tanto la experiencia personal como la profesional en la educación artística. Además, pensar en un taller de esta naturaleza fuera de la Ciudad de México responde a una iniciativa por descentralizar la práctica e investigación en el campo de la educación artística. Tras hacer una reflexión autobiográfica y con base en la revisión bibliográfica sobre la investigación y las propuestas educativas para los espacios curriculares, extracurriculares e informales en el bachillerato, se presume que no existe en la literatura mexicana evidencias de la implementación de una propuesta similar.

Aunado a ello, la inquietud de realizar una intervención educativa dirigida al nivel bachillerato surge de la preocupación por reflexionar acerca de las problemáticas que atraviesan las juventudes y el cómo, la apertura de espacios en los que estos tengan la oportunidad de explorar, reconocerse, afirmarse y construir sus propios discursos a través del arte. Dichos espacios se vuelven necesarios para contextos en los cuales la violencia y la poca respuesta por parte del Estado han cedido los lugares de convivencia a prácticas que pueden resultar riesgosas o cercanas a la delincuencia organizada.

La falta de estos espacios tiene graves repercusiones para el futuro de las juventudes. Por ello, uno de los mayores aportes de la intervención realizada es el haber trabajado en una modalidad

llamada espacios afueradentro, concepto que retomamos de Kantor (2007). Estos espacios se caracterizan por permitir la incursión de prácticas en lo escolar, pero fuera de lo escolarizado. Ahí tuvo cabida el taller realizado. Al ser espacios en donde se propicia la reflexión, el encuentro y la exploración de diversos temas o prácticas, se abrió la posibilidad de diseñar un taller con fines artísticos y estéticos; artísticos por el uso de lenguajes y herramientas propias de las artes, con una propuesta interdisciplinaria; estéticos por la intención de abrir la percepción en búsqueda de autonomía creativa y de una mirada crítica del entorno cotidiano.

Estas condiciones confluyen a su vez en la metodología de la intervención, la cual refleja los principios del paradigma sociocrítico vinculado a la educación, aspectos que se relacionan directamente con los intereses de la propuesta. De acuerdo con Escudero (1987, citado en Ricoy, 2006, p. 18), se asume una visión democrática del conocimiento, en donde todos los sujetos involucrados en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones. En consecuencia, el diseño inicial de las secuencias didácticas se realizó con base en los supuestos teórico-metodológicos considerando las condiciones de la Preparatoria N° 27 y el entorno específico en que se desenvuelven los estudiantes (carencia de espacios de convivencia, violencia y falta de acceso a actividades artísticas). Y durante la práctica, en la interacción con los jóvenes, se transforma debido a la participación activa y el sentido democrático en la construcción del conocimiento.

Esta perspectiva enfatiza también que la investigación se genera en la práctica y desde ella, partiendo de contextualización y contando con los problemas, las necesidades y los intereses de los participantes. Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad mediante la liberación y la emancipación de los implicados (Escudero, 1987, citado en Ricoy, 2006, p. 18). De este aspecto se

puede dar cuenta en los objetivos de la investigación que abogan por una educación artística y estética en función de las necesidades de los sujetos en un entorno desfavorable por prácticas elitistas, obsoletas o tradicionalistas del contexto. Como resultado, se encontraron ciertos indicios de haber logrado una apertura hacia la liberación y el sentido de agencia en los participantes.

La intervención se realizó gracias a una negociación con la institución escolar, que proporcionó tanto los espacios físicos como un espacio institucional –con sus condicionantes físicas y sus formas de regulación de las prácticas personales, sociales y culturales de los estudiantes–, que acogió a un grupo de jóvenes, y les dió la posibilidad de ser reconocidos en todas las dimensiones que suelen ser invisibles para la escuela, es decir: sus problemáticas, inquietudes e intereses.

**Tabla 13.1. Datos de los participantes**

Número de participantes	Edad	Sexo	Zona de residencia	Acercamiento previo a las artes (educación formal o no formal)
11 participantes: –Asistencia regular a 90% de las sesiones. –Un participante llegó en la última sesión.	15-16 años.	8 mujeres 2 hombres	9 colonias populares.	Clases extracurriculares: 4 Autodidactas: 3 Ninguno: 3

Fuente: elaboración propia.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La estética pragmatista fue uno de los referentes teóricos centrales, ya que, además de posibilitar la reflexión sobre la educación estética, se transformó en uno de los ejes metodológicos del diseño de las secuencias didácticas que conformaron el taller, y en un marco de análisis de lo ocurrido en la impartición del mismo.

El diseño tuvo algunas otras bases importantes, tales como el trabajo en la atención propioceptiva y perceptiva, el andar como práctica estética, lo cotidiano como motivo de exploración y creación, la búsqueda de procesos recursivos mediante la alternancia entre el trabajo individual y el colectivo, entre otras. Tales elementos se pueden distinguir desde el diseño de la secuencia didáctica, pero no es sino hasta que se realiza el análisis de los resultados de la intervención que dichos elementos se consolidan para dar paso a la propuesta metodológica. Dicho lo anterior, daremos paso a desarrollar los rasgos centrales del sustento teórico-metodológico.

Construimos el marco teórico con base en los autores más relevantes de la estética pragmatista, corriente en la cual nos ubicamos. A partir de ello caracterizamos la experiencia estética, aspecto articulador para el diseño de la secuencia didáctica y, posteriormente, para el análisis de los resultados. Partimos de Dewey (2008), de quien destacamos el principio de continuidad entre la estética y los procesos cotidianos de la vida.

Otro de los principios sustanciales fue el desplazamiento de la idea de que lo estético se encuentra en el objeto, a la noción de que la experiencia estética surge en el sujeto, a partir de un modo particular de interacción con los objetos, entre los que pueden destacarse los productos del quehacer artístico, pero que no son los únicos. Ambos aspectos, el principio de continuidad y el desplazamiento, nos permitieron integrar lo cotidiano como propuesta de exploración, reflexión y producción artístico-estética.

Acerca de lo cotidiano, si bien Mandoki (2006) es afín a Dewey (2008) cuando plantea la posibilidad de que ocurra la experiencia estética a partir del sujeto, la autora cuestiona que exista una actitud estética permanente que se proyecte en el momento de contemplación y propone el concepto de prendamiento, que “nos permite a su vez abarcar la esfera cotidiana, a diferencia del de ‘contemplación’ restringido a lo bello y a lo sublime” (p. 91).

Sostiene que es necesario que una serie de elementos confluyan en espacio y tiempo en la experiencia del sujeto, que a su vez se encargará de aprehender y valorar dichos fenómenos para dar paso a la experiencia estética. También menciona que “el prendamiento se ejerce siempre sobre algo afectivamente significativo, valorado y cargado de sentido para el sujeto” (p. 91).

En Shusterman (2002) encontramos una noción importante para la experiencia estética: la somaestética. El autor la define como el estudio crítico de la experiencia y su relación con el cuerpo propio, siendo este la raíz de la apreciación sensorial y estética y la autoafirmación creativa. Este enfoque abarca los discursos, las prácticas y las disciplinas corporales que procuran mejorar la condición somática (Shusterman, 2002, p. 361). La somaestética fungió como camino por el cual necesariamente habría que transitar para la generación de experiencias estéticas.

Retomamos a Jauss (2002), quien afirma que la experiencia estética se manifiesta en tres momentos: *poiesis*, *aisthesis* y *catarsis*. Pudimos identificar estos momentos durante el taller, tanto en la producción como en la apreciación. Otro aspecto importante del autor es la actitud de goce descrita y considerada como necesaria para la experiencia estética. Notar las ocasiones en que emergió el goce durante las sesiones constituyó uno de los indicadores para distinguir cuándo la experiencia estética se hizo presente durante la intervención.

Para abordar la noción de educación estética y su relación dialógica con la educación artística, acudimos a Greene (2004 y 2005). Según la autora, la educación estética desarrolla en el sujeto habilidades apreciativas y reflexivas en relación con la cultura y las artes, para lograr concebir diferentes significados (Greene, 2004, p. 16). A fin de tejer esta noción con lo planteado anteriormente, para esta propuesta abordamos no solo la relación del sujeto con las artes, sino la del sujeto con su entorno cotidiano.

Al hablar de educación artística nos estamos refiriendo a la exploración y a la creación a partir de los diferentes lenguajes, materiales crudos, técnicas, conceptos, que conforman las disciplinas artísticas. La presente propuesta trabaja con elementos extraídos de las artes plásticas y visuales, de la danza y del teatro, además de los ejes articuladores que permitieron el tránsito entre disciplinas y propiciaron un proceso interdisciplinario.

Las concepciones de la educación artística y la educación estética se plantean de forma metodológica por medio de los momentos que encontramos en Jauss. Es decir, en el momento poiético se pueden observar los principios de la educación artística, mientras que la *aisthesis* es en donde se trabaja con la educación estética. Es preciso aclarar que hay un tránsito constante entre una y otra, a veces incluso indivisible. De hecho, podríamos decir que el fin es encontrar estos momentos de fusión en donde las barreras se difuminan y así potenciar el conjunto. La distinción se establece para los fines del análisis de la intervención.

Desde el enfoque interdisciplinario de educación artística, el andar como práctica estética y lo cotidiano fueron los ejes articuladores: mediante estos se posibilitó el tránsito por los lenguajes, técnicas y materiales crudos de las artes.

¿Qué de estos ejes permitió su desarrollo como articuladores? El andar como práctica estética fue una forma de exploración que no precisamente responde a cualidades artísticas, sino que está interesada en la práctica estética desde una capacidad propioceptiva y perceptiva que permite al sujeto percibir y significar lo que hay a su paso (Careri, 2002, p. 14). En los recorridos que se realizaron durante el taller, se buscó activar los sentidos antes y durante; posteriormente se propició la reflexión en torno a las experiencias de los participantes. Algunas veces dichas reflexiones se llevaron al diálogo; en otras ocasiones se pidió que la reflexión se transformara en acción, entendiendo por acción el momento de *poiesis*.

Lo cotidiano, como ya se ha comenzado a vislumbrar, está íntimamente relacionado con el andar como práctica estética, mediante los recorridos que se realizaron en ambientes escolares o que forman parte de sus trayectos diarios de la escuela a la casa. En un ejercicio de imaginación, como la misma Greene nos invita a abordar la educación artística y estética, nos preguntamos ¿qué pasaría si nos acercáramos a aquello que nos es cotidiano con una atención e intención estética? Nos planteamos esta pregunta no solo como discurso sino como forma, e incluso como metodología.

Está la imaginación puesta como vehículo para transitar a través de los ejes articuladores: el andar como práctica estética y lo cotidiano. Hacemos uso de la imaginación como recurso constante a través del “como sí”, o “qué tal sí”. Ambas primicias hacen posible explorar otras formas, pensar en otras posibilidades, posicionarnos en otro lado, ampliar la mirada, y nos posibilitan ver más allá de lo que tenemos asumido. También la usamos, con nuestro interés, para llevar a la reflexión y posteriormente a la creación. Después, estos mismos efectos de la imaginación, al propiciar los espacios de diálogo, permiten que surjan prácticas donde la intersubjetividad actúe, para observar y cuestionar los fenómenos complejos que comparten los participantes.

Así, al retomar el propósito general de la intervención de crear un taller de exploración artística con énfasis en la experiencia estética, y poner en el centro elementos tomados de lo cotidiano, el contexto, así como los sujetos, adquieren total relevancia.

La necesidad de pensar en las condiciones y características de los estudiantes de la Preparatoria No. 27, condujo a una reflexión sobre las perspectivas teóricas con las que se ha estudiado a los jóvenes. En primer lugar, se desechó la noción de adolescencia por su proximidad con un enfoque de corte psicológico. Ello condujo a la noción de *juventud*. En este ámbito ya, rechazamos algunas posturas que la definen desde el adultocentrismo, y que no

permiten un entendimiento más profundo. Fue así como llegamos a la noción de *juventudes* (Duarte, 2000).

En conjunción con estas ideas que subrayan cómo las juventudes son diversas, por lo que atenderlas exige una multiplicidad de medios y estrategias, la noción de los espacios afueradentro nos fue muy útil, al ser espacios que se sitúan en la intersección entre las formas y los sujetos del exterior dentro de la misma institución. Se propician dinámicas favorecedoras para las juventudes, “una zona protegida diseñada para el aterrizaje y el despegue de los jóvenes” (Kantor, 2007, p. 210). Las prácticas artísticas con un sentido estético pueden hacer de esos espacios lugares que coadyuven al desarrollo de las mismas.

De esta manera, la propuesta de educación estética se produjo en la intersección de los postulados de la estética pragmatista, las ideas de Greene sobre la importancia de la imaginación, la noción de que hay una articulación fundamental entre la educación artística (como momento de producción) y la educación estética (como momento de apreciación), por una parte, y las nociones de juventudes y espacios afueradentro, por otro. A partir de todo ello, se llegó a una propuesta que se ubica en la enseñanza situada y establece una metodología flexible, en función del contexto y los sujetos.

## DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

Se llevó a cabo un taller breve de cinco sesiones, lo cual contribuyó al análisis y evaluación en profundidad de los resultados obtenidos. Durante la intervención se realizó el registro detallado de lo acontecido jornada a jornada, en un diario de campo.

**Tabla 13.2. Carta descriptiva del taller**

Sesión y materiales y herramientas	Actividades: Activación somateística	Exploración y andar como práctica estética/ Exploración elementos de las artes	Primera vuelta a lo cotidiano (individual/ colectivo)	Segunda vuelta a lo cotidiano (individual/ colectivo)
Sesión 1 –Reproductor de audio y video. –Plumones y acetatos.	–Calentamiento: conciencia en extremidades y articulaciones. –“Zip, zap, boing”.	–Caminatas por el espacio, andar como si. –Movimiento transitando por los diferentes niveles, movimiento con sentido. –Partitura corporal a partir de la exploración previa.	–Creación de historias en espacios cotidianos.	–Recursos de improvisación: objetos de usos inventados y “la masa”.
Sesión 2 –Reproductor de audio y video. –Papel kraft, estambre, lápiz y pinturas de acrílico.	–Presentación de las imágenes mediante la evocación para notar elementos visuales.	–Exploración de técnica: improvisación, triangulación y creación de historias colectivas. –Exploración corporal mediante figuras geométricas.	–Boceto colectivo de un mapa del puerto de Acapulco.	–Producción individual de un tramo del mapa realizado por medio de la geometría.
Sesión 3 –Papel algodón, acurelas, pinceles, godete y hojas blancas.	–Titulación de las producciones del día anterior.	–Movimiento y partitura a partir del boceto del mapa (sesión anterior). –Paleta de colores de lo cotidiano y de gusto propio.	–Breve recorrido por instalaciones y elaboración de bocetos de trayectorias observadas.	–Producción plástica basada en el boceto de la trayectoria y las paletas de colores.
Sesión 4 –Objetos significativos, papel kraft, cartulina blanca, plumones y acrílicos.	–Trabajo propioceptivo y perceptivo.	–Movimiento consciente, spot, canon, partitura corporal. –Objetos cotidianos. –Proyección pendiente de la sesión pasada.	–Recorrido colectivo por las instalaciones y “cadáver exquisito” con las apreciaciones del recorrido.	–Composición entre los objetos y un espacio en particular elegido del recorrido.
Sesión 5 –Producciones anteriores, estambre, papel kraft y acrílicos.	–Calentamiento mediante caminatas por el espacio.	–Exploraciones en el andar (diferentes situaciones con el uso de la imaginación). –Creación de microficciones con base en las situaciones de las exploraciones previas.	–Creación colectiva “No mural”.	–Instalación.

Fuente: elaboración propia.

Se organizaron los datos de acuerdo con cuatro ejes analíticos:

**Tabla 13.3. Matriz analítica**

Características generales de los participantes	Espacio/comunidad	Espacio/escuela	Cuerpo
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Número de participantes.</li> <li>-Acercamiento previo a las artes.</li> <li>-Zona de residencia.</li> </ul>	Desde la visión socio-crítica de la educación; en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, que se toman en cuenta para la contextualización y la necesidad de los espacios afueradentro.	Con relación a la metodología de investigación, acción, identificación de los espacios escolares como lugares de convivencia, encuentro y sentido de pertenencia, y al mismo tiempo como lugares amenazantes y hostiles.	Corresponde a las manifestaciones de la experiencia estética, el andar como práctica estética, los diversos lenguajes de las artes, así como las dificultades para acceder y poner en práctica la apertura de los sentidos.

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, optamos por analizar cada sesión y detenernos en momentos relevantes que podríamos identificar como: momentos en que se hayan puesto en marcha los elementos idóneos para la experiencia estética gestada o que, a pesar de haberlos puesto, dicha experiencia no haya sucedido, e investigar el porqué. Todo ello con base en el análisis de las trayectorias particulares de los participantes, momentos en los cuales se pudiera observar el tránsito de las prácticas interdisciplinarias y momentos para la propia reflexión de la práctica como artista docente.

Los resultados se presentan con un estilo narrativo, retomando fragmentos del diario de campo, entrelazados con argumentos del apartado teórico-metodológico para interpretar y dar sentido a dichos resultados.

## RESULTADOS

El resultado de esta intervención fue la propuesta metodológica de educación estética. Para llegar a ello fue necesario un profundo trabajo de tamizaje tanto de los planteamientos teóricos como de la experiencia suscitada en la intervención. Después del trabajo de organización, análisis, profundización, y evaluación de los resultados, dimos paso a la construcción metodológica final. Así, la propuesta metodológica se estructuró en cuatro fases:

1. Activación somaestética a partir de la propiocepción y la percepción: responde a la necesidad de activar los sentidos y enfatizar en los efectos que una respiración consciente tiene en el cuerpo. Con esta condición se invita a fijar la atención en el propio cuerpo y posteriormente en el entorno.
2. Exploración de los elementos artísticos: aquí hablamos de lenguajes conformados por materiales crudos, conceptos o técnicas. Estas exploraciones privilegian lo lúdico, sin tener todavía fines de producción, simplemente de probar formas diversas de aproximarse y experimentar las artes.
3. Primera vuelta a lo cotidiano: puede ser individual o colectiva. Se genera un espacio para compartir y reflexionar acerca de un elemento sustraído de la cotidianidad, como experiencias previas evocadas a través de objetos, lugares o referencias, entre otras. Resultado de ello se comienza con un momento de composición integrando los elementos de las artes explorados en la fase anterior.
4. Segunda vuelta a lo cotidiano: se continúa el trabajo con el elemento de la fase anterior, pero se invierte la dinámica: si ya se ha trabajado en colectivo, corresponde el trabajo individual. Se busca incorporar las percepciones de quienes participan en la sesión, compartirlas y aplicar procesos que transiten por la intersubjetividad.

Tanto en la fase cuatro como en la anterior se presta el lugar en donde, gracias al trabajo previo de propiocepción, percepción y exploración de los elementos de las artes, se toma conciencia de aquello conocido y común, que a veces ni siquiera notan, por parecer algo desconocido. Con una percepción presta, los aspectos mencionados toman sentido y significado; llegan incluso a la experiencia estética.

## ANÁLISIS

A continuación tomaremos una sesión para mostrar cómo se pusieron en juego los ejes articuladores que conforman la propuesta metodológica, en donde el andar como práctica estética posibilitó el diálogo entre lo cotidiano y los lenguajes de las artes.

Para la sesión 2 se solicitó previamente a los participantes que trajeran una fotografía tomada de algo que llamara su atención durante el recorrido de su casa a la escuela, o viceversa. Pese a que no se cumplió con lo solicitado, los jóvenes tuvieron la iniciativa de compartir con el resto mediante una descripción. Cada uno hizo un recorrido a través de la memoria para compartir la trayectoria que hacen diariamente. Ese momento se enriqueció, porque no fue solo un elemento que llamase su atención, sino varios, por los que nos fueron guiando y recorrimos el trayecto por medio de la imaginación.

Después del compartir, que se llevó a cabo de forma fluida y con plena atención y entusiasmo, se les solicitó que volvieran a evocar su recorrido pero esta vez tratando de localizar la geometría puesta en algún lugar de lo cotidiano. Pusieron ejemplos de casas, ventanas, escaleras, pilares, calles, incluso de algunas partes del cuerpo. Esta extracción de la geometría en lo cotidiano dio pauta a la exploración por medio del movimiento y la puesta en marcha de la primera fase: la activación somaestética.

Dicha activación se realizó por medio de la propiocepción y la percepción enfatizando la respiración. En ese momento se pusieron de manifiesto algunas limitantes en torno al trabajo corporal, así como inhibiciones propias de la edad y consecuencias del contexto, que parecían limitarlos en el flujo de la activación.

Posteriormente se dio paso a la fase dos, la de la exploración de elementos de las artes. Se trajo a cuenta la geometría de nuevo y se les pidió que, a través del cuerpo, buscaran hacer figuras geométricas e incorporar lo encontrado en la activación somaestética. También se articularon elementos básicos del movimiento en el espacio, como los niveles alto, medio y bajo, así como las posibilidades de flexión y extensión. Se les invitó, mediante una larga exploración guiada y el uso del “como si”, a atravesar los umbrales de las resistencias. El estar acompañados y en un lugar seguro les permitió llegar más allá de lo que ellos mismos esperaban.

Este momento de transgresión de las posibilidades inmediatas por medio de la exploración corporal tiene un impacto en el movimiento y es generador de emociones y sensaciones diferentes a las comúnmente experimentadas: hay un antes y un después. Por todos los elementos puestos en marcha y lo que expresaron los participantes en torno a lo sucedido, se presume una experiencia estética: el juego, la imaginación, el disfrute, el significado que se comienza a generar desde la primera parte, en donde notaron que las figuras están en todo lo que observan y ahora recorrerlas mediante el cuerpo, así como el asomo de una reinterpretación de lo cotidiano. No obstante, faltarían algunos elementos para avanzar en la propuesta.

La fase tres corresponde a la primera vuelta a lo cotidiano a través de la realización de una cartografía colectiva hecha con estambre, con la cual, usando la ruta que cada uno toma en su día a día, reconstruyeron el puerto de Acapulco e identificaron cruces, encuentros, coincidencias. Se articularon elementos del punto y

la línea abordados en la sesión anterior. Este fue un momento de creación colectiva, que dio paso a la conformación y manifestación de la intersubjetividad, algo que se pretendía mediante los procesos recursivos. Reconocieron que la ruta que recorren cotidianamente conecta con otras personas, otras experiencias, otras miradas que construyen un todo. Antes de pasar a la siguiente fase, trazaron la cartografía en un pliego grande de papel kraft.

En la fase cuatro, la segunda vuelta a lo cotidiano, pasaron de lo colectivo a lo individual. El mapa se dividió en secciones individuales que correspondían a sus propios recorridos. Con estas, cada participante representó, a través de la geometría y con el uso de acrílicos, su trayectoria cotidiana. A pesar de ser un momento de trabajo individual, el ambiente colectivo se mantuvo entre charlas, sugerencias e intercambio de materiales.

Por falta de tiempo, en este día no se pudo terminar la secuencia completa. Culminó al siguiente día cuando cada participante tituló su producción. Con ese momento de síntesis, al momento de titular sus obras se pudo notar (en el uso de la metáfora y su significado, que posteriormente cada uno explicó sobre el título) que el objetivo se había cumplido: una reinterpretación de lo cotidiano mediado por una secuencia didáctica interdisciplinaria que puso los elementos necesarios para la experiencia estética.

## CONCLUSIONES

Señalaremos ahora las aportaciones que consideramos más relevantes de esta propuesta metodológica y de la intervención realizada. En principio señalamos que los propósitos del taller se alcanzaron al haber movilizado diversos aspectos para propiciar experiencias estéticas, como pudimos observar en el análisis. Queremos subrayar la relevancia que tienen en esta propuesta metodológica las prácticas somaestéticas para generar experiencias

estéticas. Cuando durante el taller se presentaron situaciones en las cuales se podía notar incomodidad en el momento de realizar exploraciones referentes al cuerpo, pudimos percibir la relación que los participantes tenían con sus propios cuerpos, en la que impera la vergüenza, la extrañeza e incluso el rechazo. Por tanto, se volvió relevante construir un ambiente de confianza y respeto, propiciada inicialmente por la docente.

Más allá de la sensibilización, lo que quisimos poner en práctica fue el trabajo con el cuerpo, pues es el medio por el cual conocemos nuestro entorno para, de esta forma, abrir la percepción. Un paso más allá en este proceso fue relacionar las prácticas somaestéticas con la búsqueda de valoración y significado de lo percibido en lo cotidiano, para favorecer la experiencia estética mediante el andar como práctica estética.

En consecuencia, se destaca la propuesta como innovadora al implementar una metodología que se aproxima a las que recientemente se han propuesto en otros países: Griner (2019), en un proyecto realizado con ocho personas de diversas ocupaciones y edades, parte de que el caminar puede convertirse en una actividad de aprendizaje por medio del reconocimiento de lo estético en la cotidianidad. Saito (2021) señala la importancia de desfamiliarizarse de lo cotidiano para ampliar la percepción y cuestionar los valores subyacentes en la vida diaria. Marini, Rodríguez y Salas (2018) abordan el desarrollo de la percepción como parte fundamental de la estética escolar desde lo cotidiano y la cultura visual.

En otra línea, muy cercana a estos procesos, pusimos en marcha aspectos centrales de la experiencia artística, tales como la experimentación, la composición, el diseño, la selección y la exploración, todo como parte de un proceso de creación artística mediante el desplazamiento entre disciplinas. Estos son elementos que se retoman de la línea de investigación en Educación Artística, en donde la experiencia estética, el enfoque interdisciplinario,

el juego, la mimesis y la abstracción, conforman la apuesta metodológica.

Durante el análisis, tras haber considerado las condiciones iniciales presentadas por los participantes, seguir las trayectorias particulares y dar cuenta de cómo transformaron sus exploraciones, no solo en relación con el cuerpo sino con sus emociones, experiencias de vida, percepciones y valoraciones, podemos afirmar que lo estético contribuye a sobrellevar lo arduo de la vida cotidiana al posibilitar otra mirada cuando ampliamos la perspectiva. Otro aspecto relevante y que va de la mano con la metodología fue la participación en actividades colectivas, las cuales fomentaron el sentido de pertenencia, vital para fortalecer las prácticas del día a día en las y los jóvenes.

El enfoque interdisciplinario tuvo repercusiones tanto en la planeación como en el proceso metodológico, es decir, al haber abordado el diseño de la secuencia didáctica como una estrategia y no como un plan, noción que retomamos de Morin (1995). Esto nos brindó la posibilidad de adaptar la propuesta inicial a los intereses de los participantes y ajustar el proyecto, integrar sugerencias, repensar las actividades, en pro de las experiencias dentro del taller.

La flexibilidad propia de la postura interdisciplinaria es provechosa en las prácticas de educación artística, pero es primordial en el trabajo en los espacios afueraadentro, pues en estos espacios se busca la participación activa de quienes de ellos se sirven. Llegar a ellos con un plan inamovible, estático, planteado únicamente en función de los intereses del docente, sería en sí mismo contradictorio.

¿Qué posibilitó la propuesta metodológica? Después de la práctica, hubo una metamorfosis, en tanto que algunos de los principios teóricos se recuperaron como ejes metodológicos para orientar el desarrollo de una propuesta educativa que propició que los jóvenes experimentaran experiencias estéticas. Existe la idea

errónea de que las prácticas de educación artística por sí mismas contienen los elementos necesarios para generar experiencias estéticas, incluso puede llegar a romantizarse como redentora de los hábitos aprendidos en “la otra educación”, la que no es artística.

Por lo anterior, hace falta profundizar, poner en diálogo los supuestos teóricos, contextualizar y cuestionar la propia práctica, pues así como “el arte por el arte” es obsoleto en estos tiempos, “la educación artística, por la educación artística”, igualmente lo será, si no nos adentramos en estos procesos de investigación, contextualización, exploración y creación.

Los conceptos abordados, las nociones y las experiencias previas, se transforman, se reinterpretan, cobran sentido y significado a través de la práctica, para finalmente evolucionar a una propuesta metodológica flexible, susceptible de ser adecuada a distintos contextos, y dialógica con la diversidad de juventudes.

## REFERENCIAS

- Careri, F. (2002). *Walkscapes: El andar como práctica estética*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes en nuestro continente. *Última década*, 13, 59-77.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul*. México: Edere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona, España: Graó.
- Griner, J. (2019). *Art and the everyday walking as an interactive method for developing visual and aesthetic awareness* [Tesis de doctorado inédita]. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós.

- Kantor, D. (2007). El lugar de lo joven en la escuela. En Baquero, Diker y Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 209-224). Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. México: Siglo XXI.
- Marini, G., Rodríguez, J. y Salas, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Educ. Soc., Campinas*, 39(143), 361-378.
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Saito, Y. (2021, primavera). Estética de lo cotidiano (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/entries/aesthetics-of-everyday/#toc>
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona, España: Ideo Books.



## CAPÍTULO 14

# LABRAR EXPERIENCIAS Y NARRAR TEXTILES, UNA APROXIMACIÓN A LAS FIBRAS PARA ADOLESCENTES

*Julieta Irene Maldonado Gurin\**

*Rosa María Torres Hernández\*\**

### INTRODUCCIÓN. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA, OBJETO DE ESTUDIO Y LITERATURA ESPECIALIZADA

La posibilidad de enfrentar a los jóvenes con el textil dio forma a la propuesta de intervención, pero ¿de dónde surgió dicho interés? Sin duda, las experiencias personales frente al textil y su enseñanza llevaron a los adolescentes a ser sujetos del estudio (Hammersley y Atkinson, 1994).

La energía y vitalidad de los jóvenes, así como los procesos que ocurren en su mente, su tendencia a arriesgarse y a descubrirse, hacen de ellos tierra fértil donde pueden ser sembradas nuevas semillas de conocimiento.

Bueno (2017) menciona que: vincularse a hechos y emociones positivas da la oportunidad de enfrentar una vida adulta más humana, consciente y, por consiguiente, más plena (p. 19). La pregunta para efectos de la intervención se orientó a saber cómo hacerlo, particularmente ¿cómo el textil puede ser una herramienta efectiva en dicho proceso? Una experiencia vivida con un

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo, UPN. Línea: Educación Artística. Correo electrónico: 180927017@alumnos.upn.mx

\*\* Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Artística, UPN. Correo electrónico: rtorres@upn.mx

alumno con características particulares dio una respuesta parcial y empírica a estas preguntas. Empero, llevar dicha observación a una praxis estructurada y formal implicó que se tomaran en cuenta diversos elementos; en primera instancia, analizar la manera en que se pretendía acercar a los adolescentes al mundo textil. De esta forma, la pregunta planteada llevó a considerar la posibilidad de implementar la intervención en clases formales de educación artística en secundaria.

Al investigar sobre las actividades relacionadas con textiles, se encontró que, en todos los casos, se hacía mención del textil como manualidad relacionada con los eventos del Día de las Madres o Navidad, nunca con las actividades de educación artística. Entonces fue necesario ampliar la búsqueda mesográfica, con lo cual se descubrió que las materias relacionadas con textiles estaban enfocadas en dos áreas definidas: la primera estaba vinculada con actividades manuales o artesanales y la segunda, con cursos de nivel superior, impartidos, sobre todo, como técnicas de diseño textil.

Tras aquella exploración, se encontró que ninguna institución de educación básica contaba con un programa de formación artística con textiles, además de que la mayoría de las escuelas dejaba en segundo término la materia de educación artística y, en general, la vinculaba al desarrollo de habilidades técnicas pictóricas o musicales. Dicha situación planteó la interrogante sobre si el textil podía fungir como un medio por el cual los adolescentes pudieran tener una aproximación a la ilustración y con ello, desarrollar habilidades plásticas, reflexivas, narrativas y auto-expresivas. Este fue el principio sobre el cual se sustentó el trabajo de intervención que dio forma a la tesis.

De primera instancia se plantearon conceptos eje sobre los cuales cimentar la intervención: adolescentes, ilustración, narrativa, textil y educación artística. Sin dejar de lado el hecho de que los adolescentes poseen características emocionales particulares

que no se replican en ninguna otra etapa de la vida y que afectan directamente su proceder, lo cual hizo necesario poner particular atención a ese grupo etario. De primera instancia se consideró la posibilidad de enfocar el curso a jóvenes con bajo rendimiento escolar; sin embargo, el hecho de crear un grupo con dichas características evidenciaba su condición frente al resto del alumnado.

Tras negociaciones con diversas instituciones, el programa de ilustración textil encontró un nicho en el ámbito de autonomía curricular, figura establecida en el modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentado en 2017, que consistió en desarrollar espacios multigrado, donde los estudiantes complementarían y ampliarían los aprendizajes de acuerdo con sus intereses y necesidades, fuera de las clases curriculares. Dichas características propiciaron que un colegio privado católico diera albergue al taller de ilustración textil.

De acuerdo con las primeras premisas se plantearon objetivos que encaminaron la intervención hacia la generación de un espacio delimitado, donde la experiencia estética por medio del textil posibilitara la observación y el análisis actitudinal de los alumnos. En dicha línea, se formularon dos preguntas eje:

1. ¿Cómo el textil puede propiciar experiencias estéticas y desarrollar habilidades técnicas y socioemocionales en un público adolescente?
2. ¿De qué forma los espacios de Autonomía Curricular pueden ser un lugar donde se tenga la vivencia de la educación artística?

En un giro inesperado, las circunstancias institucionales guiaron la investigación por un rumbo al punto de partida original, en que la experiencia estética y la narrativa textil fungían como un nodo de aspectos institucionales, socioemocionales y cognitivos, donde los factores de autoconocimiento y bajo rendimiento eran

importantes, pero ya no prioritarios y con base en la observación llevaron al análisis de factores relacionados con características socioemocionales de los alumnos. Lo anterior hizo necesario replantear los objetivos originales, a saber:

### Objetivo general

Analizar la información recabada a partir de la observación de los estudiantes de secundaria en el marco de un programa de ilustración textil que pretende propiciar la experimentación con las fibras como medio de desarrollo de habilidades plásticas, narrativas, cognitivas, expresivas y actitudinales, en los clubes de Autonomía Curricular.

### Objetivos específicos

- Diseñar un programa que propicie el acercamiento sistemático al conocimiento del textil como medio de expresión narrativa visual.
- Acercar a los alumnos al conocimiento de los procesos de conceptualización de la imagen gráfica.
- Reconocer y registrar las experiencias y las actitudes de los alumnos a lo largo de la intervención.
- Fomentar la convivencia armónica, la empatía y la cooperación entre los participantes.
- Recopilar, catalogar y ordenar los materiales generados durante la intervención.
- Analizar los datos, la información, las formas de trabajo y la producción del desarrollo de los estudiantes en el club.
- Ponderar la pertinencia de los clubes de Autonomía Curricular como espacios propicios para las experiencias estéticas relacionadas con el textil.

## SUSTENTO TEÓRICO

La posibilidad de conjuntar los conceptos: educación, textiles, adolescentes, narrativas personales y expresión llevó a consultar la producción de los últimos diez años en lengua española, portuguesa y francesa. Los resultados arrojaron documentos originales de España, Francia, Brasil y México. Los conceptos clave para los criterios de búsqueda fueron: estigmas sociales y adolescencia, bajo rendimiento escolar –como elementos identitarios del adolescente– y narrativa textil. Cabe señalar que, en este punto, la idea de tener un grupo de jóvenes con bajo rendimiento era aún una posibilidad. En todos los casos, se consideró la secundaria como nivel escolar y la adolescencia como referente etario; los resultados arrojados dentro de estos parámetros fueron sumamente limitados.

En los materiales encontrados se halló una total ausencia de documentos que vincularan específicamente al arte textil y la narrativa con la educación artística para adolescentes, lo cual sentó un precedente para el desarrollo de nuevas investigaciones en el futuro.

Con respecto al trinomio arte textil, narrativa y educación artística en nivel secundaria, tampoco se obtuvieron resultados en los criterios de búsqueda, lo que llevó a considerar el estudio de cada uno de los elementos por separado, con miras a integrarlos como un todo que se construyera a lo largo de la intervención.

Pese a que el proyecto nunca pretendió ahondar en el área del arte terapia, ni en el análisis psicológico, la información que aportaron los textos de psicología resultó de gran valor, ya que parte del motivo de este proyecto fue, en un principio, tratar de fortalecer las áreas emocionales y de autoconocimiento de los estudiantes de educación secundaria con problemas académicos.

En cuanto a la autopercepción, las situaciones de fracaso o apatía provocan un sentimiento de humillación que afecta la

autopercepción; entonces los alumnos evitan el riesgo (Edel, 2018). En la adolescencia, también se pueden suscitar nuevas reacciones hacia y en las personas del entorno (Calderón y Gustems, 2006). Así, el joven se enfrenta a un periodo de potencialidades afectivas, relacionales y sociales que restringen sus campos de interés y su orden de prioridades. Es una época de cambio, maduración y descubrimiento interior y exterior en que el individuo se consolida y fija las bases de lo que será su vida adulta (Bueno, 2017).

De manera complementaria, se seleccionaron textos sobre el desarrollo pedagógico de espacios de subjetividad, entendida como la manera que tienen los sujetos de apropiarse de la realidad (Fuentes, 1999). Despertar a la conciencia implica enfrentarse a situaciones desconocidas, pero dicho desconocimiento funciona como detonante de la curiosidad y la imaginación. Las artes encierran la esencia del ser humano y propiciar las experiencias artísticas estéticas es equiparable a despertar la conciencia (Greene, 2005).

**Figura 14.1. Observación de materiales textiles**



Nota: Los alumnos observan diversos textiles con el cuentahilos.  
Fuente: elaboración propia.

Permitir a los jóvenes la interacción con nuevos materiales plásticos como detonantes de experiencias posibilita el pensamiento creativo vinculado a la creación artística. Dewey (2018) afirma que el arte es la prueba de que el hombre usa los materiales que le da la naturaleza y puntualiza que el arte es la prueba viviente y concreta de que el ser humano es capaz de restaurar conscientemente la unión de sus sentidos. Además de esa restauración es posible considerar los referentes culturales del textil como objetos que hermanan (Chalmers, 2003) (véase Figura 14.1).

Así, podemos mencionar que “las clases de arte son espacios en que la energía puede transformarse en acción y los estudiantes pueden convertirse en creadores” (Zurmuehlen, 1990, citada en Chalmers, 2003, p. 64).

## MÉTODO

### *Metodología*

Una vez establecidos los cimientos teórico-metodológico de la intervención, se implementó una propuesta etnográfica para el análisis del caso, basada en una línea de estudio de campo descriptiva (Hammersley y Atkinson, 1994). Se planteó la observación de los hechos y las acciones, así como el cuestionamiento y la escucha constante y detallada de los individuos involucrados en la intervención, como los medios de adquisición de nuevos conocimientos.

Se propusieron cuatro etapas para la puesta en marcha. La primera consistió en la negociación del acceso a la institución donde se realizó la intervención, se formuló la necesidad de asistir a la institución antes de la intervención para realizar análisis de los contextos físicos, temporales e institucionales con los que se cuenta (Hammersley y Atkinson, 1994), así como la elaboración de un programa didáctico interdisciplinario para guiar las actividades por desarrollar.

La segunda etapa estuvo encaminada a la aplicación, desarrollo y sistematización del programa, para lo cual se propuso el empleo de recursos didácticos multidisciplinares en los que se vincularan actividades corporales, rítmicas, visuales, cognitivas, técnicas y de referencia histórico-evolutiva relacionadas con los textiles.

La tercera etapa consistió en la clasificación de materiales etnográficos que funcionaron como referentes para la elaboración de las matrices conceptuales y relacionales. Por último, la cuarta etapa se consagró al análisis de los datos y a la redacción de las conclusiones.

### *Desarrollo de la intervención*

Encontrar un espacio institucional oficial dentro del área de educación artística para un curso de textiles a mitad de año escolar resultó complicado. Hubo un acercamiento a dos secundarias públicas para presentar la propuesta, sin encontrar una respuesta afirmativa. Como una segunda alternativa se acudió a un colegio católico privado con un público de alta capacidad adquisitiva donde Julieta había trabajado anteriormente; fue ahí donde el taller fue acogido con entusiasmo.

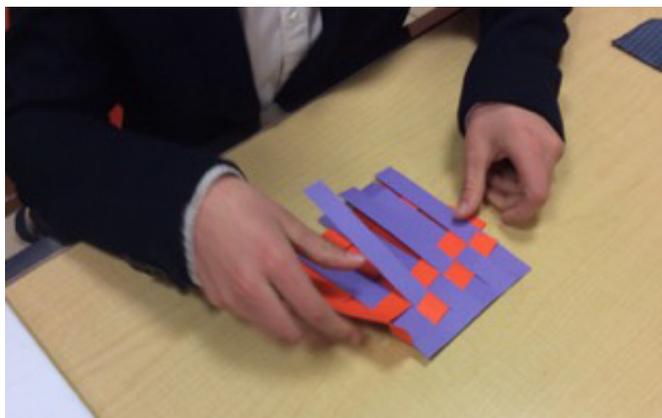
Tras un diálogo con la coordinadora de secundaria, se consideró la Autonomía Curricular como un espacio idóneo para el desarrollo de la intervención, ya que, en el cuadernillo de información oficial, se establecía que los clubes tenían como función desarrollar competencias, fomentar la aceptación de la diversidad, desarrollar el capital cultural y generar la convivencia pacífica en un marco de autonomía y autogestión institucional (SEP, 2017).

La coordinadora de dicho colegio mencionó que la oportunidad le caía como anillo al dedo, pues se había optado por que los clubes de Autonomía Curricular fueran semestrales y en grupos pequeños. Me comentó que no contaban con maestros suficientes para hacerse cargo de todos los grupos. El nuevo semestre

comenzaría en enero de 2019, lo que nos daba el tiempo exacto para arrancar con un curso semestral.

En el inicio del taller de ilustración textil fue necesario partir del contexto de los alumnos, pues, como ya se ha mencionado, el público adolescente del club de ilustración textil no poseía conocimientos previos de las técnicas textiles y, en general, sus referencias eran limitadas. Conceptos como trama y urdimbre les eran desconocidos y su referente más próximo era la indumentaria y la moda. Como punto de partida se realizaron actividades relativas a las estructuras del textil y el concepto de tejido (véase Figura 14.2).

**Figura 14.2. Tejido de trama y urdimbre en ligadura de tafetán**



Nota: Los alumnos tejen una ligadura de tafetán con papel.

Fuente: elaboración propia.

Las primeras sesiones se dedicaron a la interacción y experimentación directa con las fibras. En ellas los alumnos tocaron, torcieron y tejieron fibras de algodón, lana y seda, y en el proceso interactivo se abordaron conceptos como el teñido, el pigmentado, la trama, la urdimbre, la fibra y la producción de filamentos; posteriormente se integraron referentes históricos y culturales (Figura 14.3).

**Figura 14.3. Interacción con telar de cintura**



Nota. Separación de urdimbres.  
Fuente: elaboración propia.

En sesiones subsecuentes se abordaron algunas figuras retóricas y la forma en que estas podían representarse de manera gráfica. Finalmente, los conocimientos adquiridos se aplicaron en la realización de la ilustración sobre su propia historia (véase Figura 14.4).

**Figura 14.4. Realización de aplicaciones**



Nota. Costura de aplicaciones.  
Fuente: elaboración propia.

Con referencia al contexto institucional, cabe señalar que, desde el primer día de curso, las dinámicas institucionales afectaron el devenir de la intervención. El uso de los espacios y del tiempo de clase estuvieron constantemente supeditados a causa de las actividades extracurriculares relacionadas con los eventos religiosos y las actividades oficiales que se llevaron a cabo con frecuencia.

Las actividades personales exteriores de los alumnos fueron también un elemento que hacía del ausentismo una constante. Los eventos sociales realizados por exalumnas del colegio fueron motivo de ausencias justificadas por el colegio, pese a que el reglamento escolar establecía sanciones para esas faltas; prácticamente ninguna de las sesiones tuvo 100% de asistencia.

Así, de veintidós sesiones, solo dieciocho fueron de tiempo efectivo. Al cabo de seis meses, ninguno de los productos finales realizados por los alumnos fue concluido.

En cuanto al desempeño de los alumnos, se vio una disposición frente a las actividades, en su mayoría el interés fue constante. Sin embargo, se observaron dos limitantes en cuanto al desempeño; la primera se presentó en el momento en que se pidió a los alumnos que redactaran una vivencia personal, pero mostraron cierta renuencia a hacerlo y manifestaron no sentirse cómodos al hablar de ellos mismos. La segunda se presentó cuando se planteó la posibilidad de realizar una exposición con sus trabajos, a lo que respondieron con una tajante negativa; en ambos casos fue relevante el temor a ponerse en evidencia en la comunidad escolar.

Las manifestaciones de inseguridad fueron relevantes, por su constancia e intensidad. Las negativas de uno de los alumnos que presentaba una condición Asperger, sus actitudes evasivas y su nerviosismo fueron una llamada de atención para la observación y su posterior análisis, como indicador del sentir general del resto del alumnado.

## RESULTADOS

Tras la lectura detallada del material empírico, se encontró que el textil, como motivo de la presente intervención, parecía diluirse entre observaciones, análisis y reajustes en el diseño del curso de ilustración, que estuvo supeditado al tiempo asignado para las clases, lo cual impidió ahondar en diversas técnicas.

Cabe señalar que, en esencia, se alcanzaron los objetivos propuestos en el diseño del programa de ilustración textil en la Autonomía Curricular. Como se mencionó, durante el desarrollo del taller fue necesario realizar diversos ajustes. El tiempo fue uno de los factores determinantes para el cumplimiento de los objetivos y la reconsideración de los materiales y técnicas por desarrollar.

En cuanto a las dinámicas del colegio, Acaso (2009) menciona que existen elementos y contenidos institucionales que no constituyen el currículum formal, pero que afectan los quehaceres académicos, los cuales se transmiten a la comunidad estudiantil y docente de manera implícita en el contexto educativo. En ellos se manifiesta de manera oculta el posicionamiento institucional ante mecanismos de poder relacionados con posturas religiosas, económicas y capitalistas (p. 57) que afectan al sistema institucional en general. Con este esquema, observé que las materias relacionadas con la libertad expresiva se consideran como amenazas que afectan al sistema; la libre expresión es aceptada mientras permanezca constreñida a los rigores ideológicos que la institución impone, sin romper el orden establecido.

Tras un balance general, al final del curso observé que fue poco menos que imposible convencer a la institución de que la propuesta de club de ilustración textil distaba mucho de ser una asignatura de manualidades. Para ellos, pese al planteamiento de los objetivos y del diseño de un programa, la idea de trabajar textiles solo podía tener como resultado una exposición de productos decorativos.

Al final de la intervención, esa aclaración dejó de tener relevancia; lo realmente importante fue que catorce adolescentes lograron vivir la experiencia de generar imágenes por medio del textil, donde el hacer y el pensar se unieron a la voluntad (Marulanda y Cuéllar, 2019, p. 144).

## ANÁLISIS

Una vez hecha la transcripción de los materiales empíricos recabados, se elaboró una primera tabla referencial de cada uno de ellos, donde se organizaron los contenidos en orden cronológico. Dicha tabla posibilitó la clasificación de la información para la posterior formación de categorías descriptivas. Se realizó una lectura escrupulosa de los materiales, con lo cual pude identificar los patrones recurrentes y contradictorios (Bertely, 2002, p. 67). Como siguiente paso se identificaron los elementos que se volvieron significativos por su constante mención, sus características inusuales o las interacciones más frecuentes entre los actores, con el fin de identificar y desarrollar categorías más cercanas a los objetivos planteados para la intervención (Hammersley y Atkinson, 1994).

Se elaboró una segunda tabla donde las categorías fueron nombradas con el lenguaje utilizado por los actores en contextos determinados; al término de su elaboración, se contaba con trece categorías.

Esta primera clasificación tuvo dos problemas: el primero fue que el número de subcategorías era desmesurado. El segundo fue que, en dichas subcategorías, se observaron interacciones frecuentes entre ciertos alumnos, quienes solían adoptar roles diferentes dentro del aula, lo cual permitió realizar una nueva matriz, esta vez de índole relacional.

De la clasificación del material, se obtuvieron catorce conceptos intermedios, que a su vez fueron referenciados a cuatro grandes categorías, a saber:

1) Narrativa/ilustración textil

- Narrativa propia (proceso de ilustración)
- Narrativa del otro (referencias de ilustración)
- Capacidad narrativa del textil

2) Técnicas textiles

- Interacción con los materiales textiles
- Desarrollo de habilidades y complicaciones del hacer

3) Adolescencia

- Reto a la autoridad
- Puesta en evidencia
- Percepción del entorno y del individuo
- Segregación/congregación
- Trabajo conjunto
- Factores externos

4) Institución

- Absentismo
- Rendimiento escolar
- Políticas de la institución

Del análisis de estos elementos (registro y cuatro categorías arrojadas), surgieron dos grupos: un primer grupo, que fue llamado de entorno, que englobó el desarrollo del programa de ilustración en el contexto institucional y un segundo grupo, llamado de sujetos, que se enfocó en los alumnos y sus actitudes.

Cabe señalar que dichos elementos no se encontraron aislados. En su análisis se dibujaron líneas de interacción que circularon de manera constante entre las situaciones y los actores.

Para fines prácticos, se optó por agrupar la narrativa y las técnicas textiles como parte de un todo llamado programa de ilustración textil, vinculado directamente con las actividades realizadas en clase. Dichas actividades se relacionan con el siguiente punto: la comunidad escolar, que se refiere a las rutinas y hábitos institucionales que afectaron directamente a la realización de los objetivos planteados por el programa. Ambos puntos mostraron una indisoluble dependencia entre lo que se pretendía lograr y lo que, sujeto a los vaivenes institucionales, se logró.

En cuanto al apartado de sujetos, se pretende poner sobre la mesa aquellas actitudes observadas en los alumnos a lo largo del curso. Para abordarlas, dichas actitudes se clasifican según tres puntos de vista: aquellas inherentes a su edad, las que se relacionan con las situaciones particulares de clase, y una última, correspondiente al alumno con condición Asperger.

## CONCLUSIONES

El análisis condujo a establecer que, pese a poseer todas las características plásticas necesarias para posibilitar la experimentación, el textil es un elemento prácticamente inexplorado como medio de enseñanza de la educación artística en los niveles de educación básica. En la presente intervención, el textil se abordó con una intención pedagógica, es decir, se observó e implementó con un fin diferente al del artista o el artesano, pero con referencias técnicas y conceptuales provenientes de sus prácticas, que se aplicaron al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al potencial y la riqueza plástica de las fibras, se puede señalar que su desarrollo se vio limitado por agentes externos. Las fibras fueron vehículo potenciador de las experiencias colectivas y sensoriales, permitieron la reflexión y el análisis visual, que fue más allá de la producción. Los alumnos desarrollaron nuevas

habilidades manuales y fueron capaces de producir representaciones visuales. Experimentaron el trabajo colaborativo y se enfrentaron a situaciones de frustración y conflicto que, al término del taller, fueron resueltas satisfactoriamente.

En cuanto al desarrollo socioemocional de los catorce alumnos que conformaron el club de ilustración textil, se enfrentaron situaciones cambiantes que provocaron irritabilidad dentro del aula y que estuvieron supeditadas, en la mayoría de los casos, a elementos externos que afectaron el ritmo de clase y que debieron ser atendidos oportunamente.

En cuanto al potencial de la Autonomía Curricular como espacio al cual llevar el arte, este proporcionó al estudiante posibilidades de aprendizaje en espacios cooperativos, no sujetos al rigor de otras áreas. Así fue posible la libre creación y la experimentación estética mediante vivencias que favorecieron la adaptación al cambio, el manejo de la incertidumbre, la resolución de problemas, el juicio flexible, el trabajo en equipo, el respeto, la puntualidad y la exploración del mundo interior, así como el reconocimiento de la diversidad cultural y el valor del patrimonio de la humanidad (SEP, 2017).

Dichos espacios poseían la virtud de ser gestionados con libertad por los maestros. La libertad de diseñar los programas de trabajo *ad libitum* otorgó a los profesores una independencia de la que carecen en las materias curriculares; gracias a ello fue posible el uso imaginativo a partir de la experiencia docente. Empero, pese a ser espacios establecidos como parte de las reformas educativas implementadas por la Secretaría de Educación Pública de manera oficial, institucionalmente no fueron considerados como espacios con el mismo valor en el desarrollo educativo que poseen las materias del llamado ámbito académico. El número de horas y los espacios asignados a menudo fungieron como “comodines” que podían ser suprimidos o canjeados por otras actividades oficiales o académicas que en su momento resultaban prioritarias.

En cuanto a las habilidades gráficas, los alumnos lograron ser conscientes de nuevos niveles de significado de una realidad. Desarrollaron su capacidad de abstracción de una imagen y la manifestación narrativa a partir de figuras retóricas; en la mayoría de los casos fueron capaces de diferenciar entre una imagen meramente ilustrativa y una que implicaba una narrativa en la que se plasmaban sentimientos e ideas que superaban una mera composición superficial. Como lo menciona Matthews (2002), los alumnos se dieron cuenta del poder de la simbolización comprendiendo la estructura y el contenido que pueden representarse en una imagen.

Sobre las habilidades técnicas textiles se observó una evolución y un interés que, de sesión a sesión, se fue manifestando en cada uno de los jóvenes, quienes, tras no tener idea alguna sobre lo que podían esperar del curso de ilustración textil y ante el nulo conocimiento de los elementos textiles, pudieron identificar elementos y relacionarlos con conceptos y funciones de la tarea textil.

De manera transversal los jóvenes entraron en contacto con elementos históricos y culturales de las fibras, conocieron algunas de sus múltiples aplicaciones tanto en la ciencia como en el arte y la vida cotidiana y comprendieron que los textiles han sido primordiales en el desarrollo de la civilización y que su plasticidad los ha convertido en un medio de expresión.

La interacción con las fibras, telas y herramientas textiles fue un medio por el cual los alumnos pudieron descubrir que hay maneras diferentes de experimentar el mundo. El textil fue el elemento que los hizo mirar con nuevos ojos una actividad práctica, como la costura, con una nueva mirada personal expresiva y estética (Eisner, 2017).

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid, España: Catarata.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona, España: Octaedro.
- Calderón, C. y Gustems, J. (2006). Motivación y adolescencia. [https://www.academia.edu/60371336/Motivaci%C3%B3n\\_y\\_adolescencia](https://www.academia.edu/60371336/Motivaci%C3%B3n_y_adolescencia)
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (2018). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Edel, R. (2018). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <http://www.re-dalyc.org/html/551/55110208/>
- Eisner, E. (2017). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Fuentes, M. (1999). Subjetividad y realidad social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 281-287.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona, España: Graó.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia, la construcción de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Marulanda, L. y Cuéllar, M. (2019). Las manualidades en la pedagogía Waldorf. *Papel de Colgadura*, 18, 144-153.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Autonomía Curricular. [https://www.aprendizajes-clave.sep.gob.mx/descargables/AMBITOS\\_AUTONOMIA\\_CURRICULAR.pdf](https://www.aprendizajes-clave.sep.gob.mx/descargables/AMBITOS_AUTONOMIA_CURRICULAR.pdf)

## CAPÍTULO 15

# MODELO ECOLÓGICO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DEL CONFLICTO Y AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

*Octavio Tixtha López\**

*Cecilia Salomé Navia Antezana\*\**

## INTRODUCCIÓN

La presente propuesta surge de un proceso de intervención educativa llevado a cabo con estudiantes de bachillerato en el Estado de México, en un lapso de dos años, en donde se gestionó la convivencia en la escuela con la finalidad de contribuir al desarrollo de autonomía. Se implementó una estrategia integral que constó de dos momentos: uno diagnóstico, para conocer la experiencia con el conflicto escolar y la presencia de violencia en él, y uno de intervención, en donde se transformó el manejo de los conflictos y se implementaron actividades para trascenderlo de forma positiva. Esto favoreció la toma de decisiones con autonomía sobre la manera de convivir con los pares, el abandono de prácticas violentas para relacionarse y fortaleció la ciudadanía de los jóvenes al establecer un marco de referencia para sus interacciones futuras.

---

\* Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. Línea: Construcción Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos, UPN. Correo electrónico: [210928015@alumnos.upn.mx](mailto:210928015@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de París, en cotutela con la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de Morelos). Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos. Línea: Construcción Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos, UPN. Correo electrónico: [cnavia@upn.mx](mailto:cnavia@upn.mx)

A partir de esto, se presenta una estrategia de intervención educativa que se fundamenta en el Enfoque Ecológico de Bronfenbrenner (Martínez, Robles, Utria y Amar, 2014), que proporciona elementos sustanciales susceptibles de ser incorporados al investigar sobre el estudio de la violencia escolar.

## LA VIOLENCIA Y SU IMPACTO SOCIAL

Al estudiar el fenómeno social de la violencia, es importante reconocerla en nuestras interacciones cotidianas. Asimismo, es fundamental ser conscientes de que existe un proceso de legitimización de la violencia en contextos históricamente golpeados por este fenómeno. De ese modo adquiere una dimensión colectiva que trasciende a los espacios privados, y que “construye actitudes y creencias socialmente compartidas que se encuentran relacionadas con roles y conductas agresivas que asumen las personas” (Martínez, Robles, Utria y Amar, 2014, p. 141), cuando se sienten invisibilizadas y víctimas recurrentes.

Este ciclo de violencia puede llevar a la “desestructuración de los lazos sociales a mediano y largo plazo, a la desconfianza social y a la intensificación de las dinámicas del espiral de violencia” (Martínez, 2016, p. 29); de ahí la importancia de su estudio con un enfoque de valores, construyendo formas de interactuar con la violencia sin reproducirla, normalizarla ni enaltecerla.

## VIOLENCIA Y CONFLICTO ESCOLAR

Cotidianamente las interacciones escolares suscitan situaciones que ponen a prueba al estudiantado para formar su criterio moral, dado que se “enfrentarán a situaciones como hacer trampas, mentir, vengarse, respetar pertenencias, etc.” (Palomo, 1989, en Díaz,

2015, p. 87). Así, el ambiente social de un centro escolar da a conocer modos de proceder para desarrollar una conciencia social y poder ampliar el entendimiento de temas que comúnmente suelen manejarse de forma vaga y sesgada; tal es el caso de la violencia.

La violencia es la intervención directa de manera voluntaria, dirigida a “procurar daño o perjuicio con la finalidad de modificar conductas individuales, sociales, políticas, económicas o culturales” (Montoya, 2016, p. 84), por medio de un uso desproporcionado y no ético del poder que las estructuras sociales o los convenios no escritos entre personas toleran, y se instaura en un contexto que provee elementos sustanciales para su ejecución, es decir, estructuras, creencias, tradiciones, perspectivas o complicidades que posibilitan su existencia.

De esta manera es posible mirar la violencia como un tema relacional, dado que “implica una conducta más sutil y menos visible pero que tiene consecuencias tan negativas para el ajuste psicosocial [...] y goza al parecer de una mayor permisividad” (Romero *et al.*, 2019, p. 104).

Por otra parte, el contexto también provee factores de riesgo para sufrir violencia como “exposición temprana a la violencia, nivel socioeconómico y educacional, abuso del alcohol y drogas [...] antecedentes de violencia en el hogar, [...] violencia en medios de comunicación, efectividad de instituciones de control social e historias de violencia social” (Buvinic *et al.*, 2005, en Rubio *et al.*, 2017, p. 89).

Acorde a esto, la escuela es una institución impregnada de ideas y prácticas presentes en este contexto. Es casi un efecto claro que la violencia esté presente en las interacciones escolares, pero, al ser una de las instituciones del Estado, hay responsabilidad pedagógica y de contención ante la presencia de violencia, es decir, tiene la facultad de formar al estudiantado para comprender de forma amplia su contexto, la violencia y la presencia de actitudes y prácticas escolares que dañan la integridad de las personas.

## AUTONOMÍA, CONFLICTO Y CIUDADANÍA. NÚCLEO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Las prácticas educativas tienen un componente funcional, lo que implica conocimientos y prácticas que deben “transmitirse para permitir la inserción de los sujetos en el ámbito más amplio de la sociedad [...] como su incorporación a los ámbitos político y productivos” (Murga, 2019, p. 6), que es una de las finalidades de la escuela y tiene como agente principal al docente y a todo aquel que intervenga en procesos educativos con el fin de promover dichos aprendizajes.

No obstante, la actualización de estos saberes es una de las dificultades a las que se enfrentan los programas escolares año con año, considerando los cambios que experimenta cada generación con la interconexión global que observamos cotidianamente. Esto se refiere a las dificultades para el desarrollo del proceso de ciudadanía, entre las que destaca la falta de análisis de “nuevos modelos familiares, orientación sexual, discriminación en función del origen, poca atención a temas de carácter global, falta de entrenamiento en el desarrollo de un pensamiento propio y en el proceso de adquisición de habilidades” (Ladson, 2004, en Cárcamo, 2015, p. 3).

En este sentido, el sistema educativo “no ha podido romper con los valores anclados en el autoritarismo y las relaciones de dependencia, que no favorecen la constitución de individuos libres y autónomos” (Reyes, 2013, p. 143), lo cual construye una visión de la ciudadanía restringida a la idea de “votar en elecciones, obedecer leyes o pagar impuestos” (Cárcamo, 2015, p. 3).

En contraste, “la concepción moderna de ciudadanía se ha fundado en la idea de que la pertenencia a una sociedad debe basarse en un principio de igualdad formal, incluyendo los derechos civiles, políticos y sociales” (Jaramillo, 2014, p. 171), que implican una participación más activa de los ciudadanos, con capacidad

creativa para influir en la vida en sociedad y de construir formas de pensamiento que comprendan la realidad que actualmente se vive con la cultura y la participación ciudadana, y las diversas realidades que se intersectan en una sociedad multicultural como la nuestra.

Por eso, en este texto no se considera la autonomía como un proceso de autorregulación ajeno a las prácticas sociales, más bien se vincula con la libertad de elegir con base en la experiencia social, en donde “se deben presentar argumentos normativos acerca de qué norma debería considerarse válida, y no pueden establecer individualmente normas que sean vinculantes para otros agentes autónomos” (Sieckman, 2008, p. 470).

En este punto la escuela debe intervenir para orientar al estudiantado en la construcción de su autonomía, conciliando deseos y aspiraciones con los mecanismos que ofrece la sociedad para alcanzarlos. En este proceso el conflicto es un componente trascendental, dado que se presenta entre personas que tienen o consideran que tienen objetivos incompatibles. Sus desacuerdos “generalmente se resuelven sin violencia y muchas veces conducen a una mejora de la situación” (Fisher *et al.*, 2000, p. 4).

Los conflictos son una oportunidad para conciliar puntos de vista y avanzar juntos en la construcción de la propia autonomía y de una ciudadanía éticamente responsable, que evite la polarización, la exclusión y la violencia para imponer puntos de vista, modos de proceder o ideologías sobre los otros. Son parte del proceso de crecimiento de cualquier grupo social. Lo importante es ser capaz de “tratar el conflicto y actuar en consecuencia” (Fernández, 2017, p. 4), y comprender que los conflictos “conllevan vivencias subjetivas, van ligados a la manera que cada uno de nosotros tenemos de sentir, percibir e interpretar la realidad” (Boqué, 2005, citado en Reyes y García, 2015, p. 22).

Por otra parte, un manejo inadecuado del conflicto con presencia de violencia genera relaciones que buscan imponer

valores, creencias y actitudes. Esto se refleja en la escuela, que, al formar parte de un macrosistema social, constituye un microsistema que se erige como “uno de los principales lugares de socialización, convivencia, formación y aprendizaje” (Quiroz, 2012, p. 178).

#### METODOLOGÍA: DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

La intervención fue de tipo cualitativo, basada en los fundamentos de la investigación-acción, la cual implica una serie de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas y parte de “la identificación de estrategias de acción que son implementadas y sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre, 2005, p. 23).

Se llevó a cabo la intervención en un lapso de dos años, de 2017 a 2019, en una escuela preparatoria ubicada en Ecatepec, Estado de México, con un grupo de estudiantes compuesto por 42 alumnos, de entre 16 y 18 años de edad. Tuvo como objetivo construir un dispositivo de intervención situado mediante la elaboración de un diagnóstico respecto al conflicto y la presencia de violencia. Se identificaron necesidades a raíz de las prácticas y los significados instituidos en este grupo de estudiantes.

Con esta información, se implementó un dispositivo de intervención que paulatinamente fue construyendo procesos de autonomía en los jóvenes por medio de la toma de decisiones y la búsqueda de alternativas ante la violencia contextual y su influencia en las interacciones escolares. Se estableció una relación entre autonomía y conflicto, en donde el contexto, las prácticas escolares arraigadas y la naturalización de dichas prácticas se pusieron en tela de juicio, con la finalidad de fortalecer la toma de decisiones y los procesos de autodeterminación tan importantes en esta etapa de la vida.

La investigación-acción fue elegida dado que busca la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar dicha práctica. Su propósito fundamental es “cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos” (Kemmis y McTaggart, 1988, citado en Latorre, 2005, p. 27). En educación, favorece “procesos de reflexión sobre los medios y fines pedagógicos, [...] promueve prácticas reflexivas, desarrolla una actitud de permanente autoevaluación [...] y estimula el diálogo con los pares y el resto de los actores” (Rojas, 2012, p. 6).

La intervención operó con el enfoque de derechos humanos en la educación, lo que implica la necesidad de una “educación de igual calidad para todos, que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona y el derecho a educarse en las escuelas en igualdad de condiciones” (Marchesi *et al.*, 2014, citado en Horbath y García, 2016, p. 177). Esto significó integrar a todo el estudiantado permitiendo su libre expresión y proceder, de forma ética y discreta ante las opiniones emitidas.

Por otra parte, las actividades diseñadas en la fase de intervención tuvieron como fundamento los principios de la cultura de paz, los cuales sugieren “fomentar la reflexión, intercambio de opiniones y argumentación como defensa, además de la comprensión de los puntos de vista de los otros, y utilizar técnicas de reflexión y desarrollo moral, como debates, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones” (Palos, 2020, p. 5).

En la fase diagnóstica, se llevó a cabo observación participante mediante el registro de eventos escolares en un diario de campo, centrando la indagación en acciones que evidenciaban la presencia de conflictos entre estudiantes, así como acciones violentas en la cotidianidad misma de las interacciones escolares, y poniendo atención a las diversas maneras de expresar este tipo de comportamientos.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas en busca de los orígenes y la configuración de los conflictos que vivían los

estudiantes en la escuela, explorando los significados que les atribuían, sus orígenes y los efectos que estos tenían en su desarrollo cotidiano. Las preguntas que guiaron las entrevistas fueron: ¿Por qué consideras que se han dado conflictos en la escuela? ¿Cómo sueles manejarlos? ¿Por qué consideras que los estudiantes eligen manejarlos de esta manera?

Para identificar casos específicos y su propia configuración se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que pasó? ¿Por qué se originó? ¿Cómo fue la comunicación durante el conflicto? ¿Cómo lo manejaste? ¿Por qué elegiste esa forma de manejarlo? ¿Dónde aprendiste a hacerlo así? ¿Qué alternativas pudiste haber elegido?

Por último, se aplicaron cuestionarios para recopilar la experiencia de estudiantes respecto a los conflictos que vivían y los significados que atribuían a su autonomía en estos conflictos, y en general, en su desarrollo personal en esta etapa de sus vidas, mediante las siguientes preguntas: ¿Qué comportamientos has observado que favorecen o no favorecen la sana convivencia? ¿De qué manera has reaccionado ante este tipo de comportamientos (los que no favorecen la sana convivencia)? ¿Por qué elegiste esa manera de reaccionar?

El análisis de los datos recabados permitió, por medio de la construcción de categorías, la identificación de diversos factores del conflicto, como la configuración de los mismos, la presencia de conflictos previos, la manera de abordarlos y los aprendizajes derivados de dicho manejo. A partir de estos resultados, se construyó un dispositivo de intervención que se fundamentó en la vivencia de este grupo de estudiantes, y se enfocó en sus necesidades concretas (véase Tabla 15.1).

**Tabla 15.1. Fases de la intervención**

Fase	Objetivo	Sesiones	Actividades
1. Visibilización y desnaturalización de prácticas violentas	Replantear el conflicto y prácticas violentas nombrándolas y desnaturalizándolas	6 sesiones	Análisis de situaciones cotidianas en donde la violencia se había normalizado
2. Reconocimiento de la valía del otro	Reconocerse como valiosos y a los otros con quienes se convive	9 sesiones	Actividades para generar comunidad y restaurar relaciones
3. Transformación del conflicto como proceso autónomo	Formación en escenarios de conflicto escolar, manejar el conflicto sin violencia, buscando la reconciliación	10 sesiones	Uso de herramientas para el afrontamiento de dichos eventos con asertividad y solidaridad, reconstruyendo relaciones personales
4. Toma de decisiones para la construcción de la autonomía	Recuperar los aprendizajes gestionados sobre toma de decisiones	9 sesiones	Acuerdos de convivencia y construcción de un plan de vida

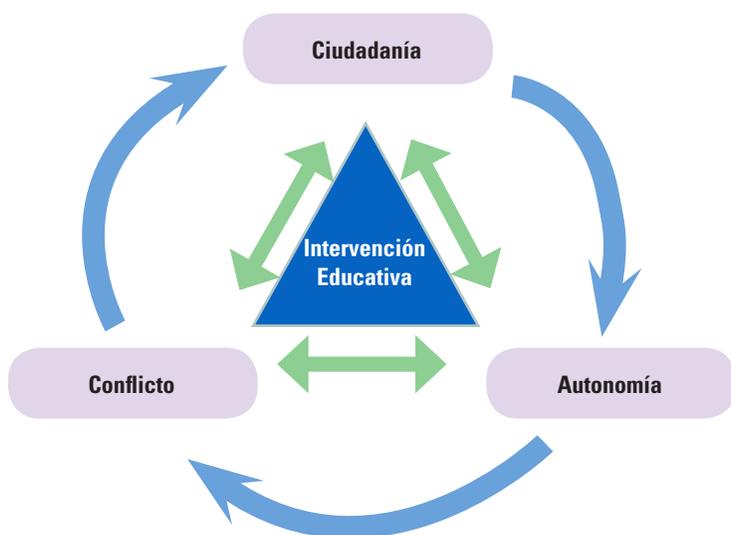
Fuente: elaboración propia.

Como se observa, la estrategia de intervención se organizó en cuatro fases, en las cuales se analizó el problema de la violencia en las relaciones escolares, sus efectos y las posibilidades de autodeterminación que estaban a su alcance. Para ello se organizaron 34 sesiones tipo seminario de una hora.

## **RESULTADOS: RELACIÓN CÍCLICA CONFLICTO-AUTONOMÍA-CIUDADANÍA**

El diagnóstico realizado permitió la elaboración de una estrategia de intervención para transformar el conflicto y promover la autonomía en jóvenes de bachillerato. A partir de eso, se diseñó un modelo de intervención, recuperando la autonomía, el conflicto y la ciudadanía, por medio de lo que denominamos “Modelo ecológico: relación cíclica conflicto-autonomía-ciudadanía” (véase Figura 15.1).

**Figura 15.1. Núcleo del Modelo Ecológico**



Fuente: elaboración propia.

El conflicto y la autonomía se encuentran entrecruzados en muchas prácticas escolares, en las que están presentes tanto puntos de vista diversos como formas de proceder influidas por el contexto externo. Los estudiantes se enfrentan a este contexto, y en este proceso van eligiendo modos de proceder y fundamentos que soportan dichas decisiones. Al hacerlo van construyendo una visión de ciudadanía, que ponen en práctica tanto dentro como fuera del bachillerato.

Estaríamos en presencia de una relación entre autonomía, conflicto y ciudadanía, que se nutre a lo largo del tiempo y de la trayectoria de vida, la cual se reconstruye paulatinamente por las experiencias que se van viviendo, se adapta a los distintos cambios experimentados y gestiona una participación efectiva en sociedad.

Entonces, considerando que en toda experiencia escolar está presente el conflicto, es posible proponer la formación de una persona autónoma consciente del impacto de sus acciones en los otros, que afronta los conflictos como oportunidades de

crecimiento y evita la presencia de violencia en los mismos. Con ello puede formarse como un ciudadano ético, responsable y participativo, no solo en la vida pública, sino en los espacios privados, en donde interactúa sin violencia y permite el desarrollo de los otros con quienes convive.

#### DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ: FUNDAMENTOS DEL MODELO ECOLÓGICO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ACC (AUTONOMÍA-CONFLICTO-CIUDADANÍA)

Tomar en cuenta la autonomía, conflicto y ciudadanía, y su interacción, es necesario cuando se trata de plantear una intervención que intente recuperar la visión de los educadores y de los investigadores al momento de planear sus acciones en la escuela. Con esta postura, es posible proponer acciones que propicien el encuentro con el otro, poniendo especial atención en la manera de manejar los conflictos, enseñando que pueden abordarse de manera positiva, sin violencia. La intervención planteada con este modelo puede conducir a un aprendizaje de todos, no solo de los estudiantes, y permite la toma de decisiones éticas y solidarias, así como la formación de un ciudadano que comprenda la importancia de sus acciones con los otros.

Este enfoque debe estar acompañado de una visión proveniente del contexto externo que lo sustente, que aporte conceptos y prácticas dirigidos a diseñar políticas y acciones concretas en las aulas, para favorecer dicho proceso desde un punto de vista ecológico, es decir, considerando el desarrollo humano como “una progresiva acomodación entre las personas y sus entornos inmediatos [...] siendo influenciados por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos” (Bronfenbrenner, 1979, citado en Torrico *et al.*, 2002, p. 46).

Entonces, para el desarrollo de un plan de intervención, es fundamental no perder de vista el contexto en que está la escuela, las costumbres y tradiciones que permean la vida escolar, y la apertura que existe en dicho entorno para gestionar cambios con un sentido formativo.

Este es un elemento que aporta la visión de los derechos humanos, que son “derechos y libertades fundamentales que tenemos todas las personas por el mero hecho de existir. Respetarlos permite crear las condiciones indispensables para que los seres humanos vivamos dignamente en un entorno de libertad, justicia y paz” (Amnistía Internacional, 2020, p. 1). En educación, representa la protección efectiva de los derechos de la niñez debido a que esta visión implica:

La calidad en los logros educativos mediante la promoción de prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje participativos [...], mayor acceso a la escolarización y participación en ésta, mediante la creación de entornos de aprendizaje acogedores e incluyentes, [...] igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad y la no discriminación, [...] contribuye a la cohesión social y la prevención de conflictos introduciendo contenidos cívicos y valores democráticos (ONU, 2012, p. 2).

Su implementación requiere de prácticas que movilicen la conciencia de estudiantes y docentes, para abandonar aquellas que lesionen la dignidad de los otros e incorporar acciones que promuevan escucharnos y entendernos, para construir acuerdos que favorezcan la convivencia.

En esta intervención, el enfoque de derechos humanos del modelo ecológico que se propuso se materializó en el diseño de actividades que buscó, en las primeras dos fases, construir acercamientos que concuerden con dichos derechos, que buscan proteger la dignidad del estudiantado, en este caso, el derecho a una vida libre de violencia en la escuela.

Para esto, se construyeron actividades que problematizaran este derecho, por ejemplo, a raíz del análisis de frases hechas con contenido violento en razón de género (“¿qué, no eres hombre?”, “calladita te ves más bonita”, “tenía que ser mujer”), se discutió su significado, se analizó su uso así como los contextos en que se emplean. Se presenta la conclusión de algunos estudiantes frente a estas expresiones:

La sociedad ha marcado acciones establecidas para cada género, llegando a ser despectivas intentando marcar la educación social sin importar sentimientos, siendo totalmente incoherente (15/11/18).

Las opiniones son para expresarse y llegar a un acuerdo, sin embargo, a nosotras las mujeres nos acostumbran a obedecer, a hacer cosas aun sin querer. Personalmente llego a tener problemas, porque sea quien sea jamás me quedo callada (15/11/18).

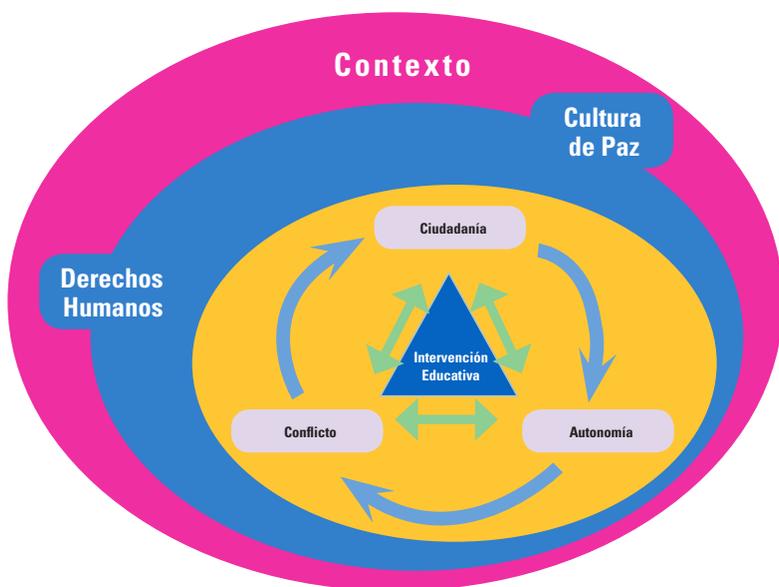
Una vez problematizada la violencia escolar con base en el enfoque de derechos, en las siguientes dos fases se vinculó la intervención con la cultura de paz, con el supuesto de que educar para la paz implica que “los conflictos son transformados por las personas de forma positiva, creativa y no violenta” (Fisas, 2011, p. 4).

La cultura de paz aporta aspectos metodológicos para acompañar la visión de los derechos humanos en la escuela, en donde la triada Autonomía-Conflicto-Ciudadanía puede nutrirse de manera cíclica y fundamentarse en los principios de fraternidad y solidaridad, para suscitar situaciones que “favorezcan la autoestima como base importante de las relaciones personales y sociales, así como la comunicación y convivencia creando climas democráticos en las aulas con presencia de acuerdos de convivencia” (Palos, 2020, p. 7).

Posteriormente y retomando los planteamientos de la cultura de paz, se analizaron conflictos en redes sociales, se exploraron los motivos de los mismos y se trabajó con la construcción de

alternativas asertivas, con la expresión libre y ordenada del estudiantado. La intervención en esta fase condujo al reconocimiento del propio proceder en los conflictos, en la reproducción de la violencia y facilitó la búsqueda de nuevos horizontes de acción. A continuación se transcribe el testimonio de un estudiante: “En algún momento sí hice comentarios de ese tipo [ofensas], pero no eran para ella, eran para [...], que estaba tomando unas fotos, pero pues me comprometo a cambiarlo” (27/11/18).

**Figura 15.2. Modelo Ecológico de Intervención Educativa ACC**



Fuente: elaboración propia.

Mediante esta metodología con un enfoque ecológico, la triada Autonomía-Conflicto-Ciudadanía constituiría el núcleo del modelo ecológico de intervención, y representa el microsistema denominado escuela. Por otra parte, los derechos humanos y la cultura de paz representarían dos elementos del macrosistema en el cual se encuentra la escuela, los cuales aportan sus principios

y metodología para la implementación de acciones educativas, considerando los aprendizajes sociales y la necesidad de considerarlos en el estudio de la violencia. A continuación una joven se expresa al respecto: “Realmente es en la calle [donde] se aprende a ser, ser un poco prepotente para resaltar más, para defenderme, en donde vivo necesito defenderme, si no puedo, con palabras tuve que aprender a defenderme” (27/11/18).

Esta propuesta también puede contribuir a intervenir en problemáticas diversas de la escuela, tales como la discriminación, la violencia de género, el racismo, entre otras, así como también a recuperar y reconocer que existen prácticas positivas en las escuelas (véase Figura 15.2).

## CONCLUSIONES

El Modelo Ecológico de Intervención Educativa ACC (Autonomía-Conflicto-Ciudadanía) proporciona elementos a docentes e investigadores interesados en implementar intervenciones educativas, que puedan ser recuperados en acciones educativas para promover la transformación del conflicto y la autonomía en jóvenes de bachillerato, considerando los contextos particulares en los que se desarrollan.

Dicho modelo se fundamenta en los planteamientos de derechos humanos y la cultura de paz, que son los grandes aliados para mirar al estudiantado y reconocer la importancia de la intervención en el ámbito educativo. Se basa en un enfoque formativo para el encuentro con el otro y la gestión de ambientes de paz en las aulas, potenciando la posibilidad de que el estudiantado sea consciente de sus derechos como sujetos autónomos con la posibilidad de decidir sobre sí mismos.

Es decir, a la vez que se plantea la formación de los jóvenes, esta se realiza en un marco de convivencia y respeto a los otros y a

uno mismo, con la solidaridad y la empatía como ejes fundamentales. De esta manera, es posible formar ciudadanos éticos que rechacen la violencia como opción para resolver sus conflictos.

## REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2020). ¿Qué son los derechos humanos? Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/>
- Cárcamo, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194140994003>
- Díaz, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 75-89. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1941/194140994005/html/>
- Fernández, I. (2017). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Editorial Narcea. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books>
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. España: Escola de Cultura de Pau. Recuperado de: [http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar\\_cultura\\_paz.pdf](http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf)
- Fisher, S., Abdi, D., Ludin, J., Smith, R., Williams, S. y Williams, S. (2000). *Trabajando con el conflicto. Habilidades y Estrategias para la Acción*. Editorial Libros Zed. Recuperado de: <http://coreco.org.mx/wordpress/wp-content/uploads/Conflicto.pdf>
- Horbath, J. E. y Gracia, M. A. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 11(1), 171-191. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92743369009>

- Jaramillo, R. A. (2014). Ciudadanía, Identidad Nacional y Estado-Nación. *Revista Lasallista de Investigación*, 11 (2), 168-180. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69539788019>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 46, 7-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>
- Martínez, M., Robles, C., Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31 (1), 133-160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429007>
- Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, 46, 77-97. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-77422016000200077](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200077)
- Murga, M. L. (2019). Familia y educación. Institución social, formación y autonomía. *Revista EDUCA*, 26, 1-18. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/377-familia-y-educacion-institucion-social-formacion-y-autonomia>
- ONU (2012). Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: Guía de autoevaluación para gobiernos. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf)
- Palos, J. (2020). Educación y Cultura de la Paz. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/valores2/palos1.htm>

- Quiroz, J. (2012). Violencia y conflictos escolares: definiciones conceptuales para la construcción de una nueva cultura de la legalidad. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 3(5), 175-185. Recuperado de: [https://www.academia.edu/10533965/Violencia\\_y\\_conflictos\\_escolares\\_definiciones\\_conceptuales\\_para\\_la\\_construcci%C3%B3n\\_de\\_una\\_nueva\\_cultura\\_de\\_la\\_legalidad](https://www.academia.edu/10533965/Violencia_y_conflictos_escolares_definiciones_conceptuales_para_la_construcci%C3%B3n_de_una_nueva_cultura_de_la_legalidad)
- Reyes, E. y García, S. (2015). Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela: la prevención como estrategia de paz. *Ra Ximhai*, 11 (1), 19-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46139401001>
- Reyes, L. (2013). La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 9 (2), 113-149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=726/72630717005>
- Rojas, M. T. (2012). La investigación acción y la práctica docente. *Cuaderno de Educación*, 42, 1-8. Recuperado de: [https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6495/articulo\\_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6495/articulo_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Romero, A., Villarreal, M. E., Callejas, J. E., Sánchez, J.C. y Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113. Recuperado de: <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2572/4467>
- Rubio, J., Chávez, M. y Rodríguez, H. (2017). Significados, causas y efectos de la violencia social entre la juventud en Monterrey, Nuevo León, México. *Revista Sociedad y Economía*, 32, 85-106. Universidad del Valle Cali, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/996/99649950004.pdf>
- Sieckman, J. (2008). El concepto de autonomía. *Revista doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 31, 465-484. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19326/1/Doxa\\_31\\_28.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19326/1/Doxa_31_28.pdf)

Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez S. y López M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16718103>



## CAPÍTULO 16

# LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIADOR PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS PREESCOLARES

*Daniela Rodríguez Flores\**

*Alma Dea Cerdá Michel\*\**

### DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La idea surge a partir de observaciones y entrevistas a las profesoras del jardín de niños, que permitieron reconocer las problemáticas que enfrentan las docentes en el contexto escolar. Por una parte, muestran falta de confianza y habilidades para implementar actividades de educación artística; por otra, la profesora del grupo de tercero se quejó de las peleas entre los niños y su dificultad para jugar y trabajar juntos, lo que dificultaba el ambiente de aprendizaje.

Ante este panorama, se llevó a cabo una propuesta de intervención donde se utilizaron las herramientas de los diferentes lenguajes artísticos y algunos elementos de los procesos creativos para favorecer la educación emocional. El objetivo de la investigación fue: *Identificar qué aspectos de la educación artística favorecen la educación emocional en los niños preescolares y cómo esto afecta el ambiente socio-afectivo del grupo.*

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Artística, UPN. Correo electrónico: *dannrf05@gmail.com*

\*\* Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, CINVESTAV-IPN. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Artística, UPN. Correo electrónico: *amichel@upn.mx*

Es una investigación cualitativa basada en un estudio de caso en un grupo de tercer grado de preescolar, el cual se encuentra en la alcaldía Magdalena Contreras, en la Ciudad de México. Consistió en poner en práctica una propuesta de intervención multi e interdisciplinaria que buscara favorecer la educación emocional en los alumnos de edad preescolar mediante la educación artística.

En la búsqueda bibliográfica se encontró que hay pocos textos que vinculen la educación artística con la emocional. Se encontraron nueve investigaciones en las que se relaciona la educación artística con el desarrollo personal y social del niño en términos generales (Acaso, 2000; Bravo, 2006; Palacio, 2006; Reyes, 2015; Guzmán, 2012; Lorenzo, 2014; Ramírez, 2008; Rodríguez, 2012; Tapia, 2015). Se encontraron solo seis trabajos que describen de manera más específica la contribución de las artes a la educación emocional o al manejo de las emociones (Aránega, *et al.*, 2014; Frías, 2005; López 2012; Mínguez 2016; Romeu, 2008; Tardón, 2015; Uñó, 2013; Villoria, 2009). En la mayor parte de los casos son aproximaciones basadas en la inteligencia emocional y la teoría cognitiva.

Con base en esta revisión, la propuesta aporta tres elementos a las investigaciones que se han hecho. Primero, está planteada desde una perspectiva sociocultural, la mayoría están centradas en una propuesta cognitiva o conductual. Segundo, considera la importancia del contexto en la educación artística y emocional, enfatiza el papel del docente como mediador de los aprendizajes, interacciones y significaciones de los alumnos. Finalmente, plantea la posibilidad de que los elementos teórico-metodológicos, técnicos y materiales propios de la educación artística desempeñen la función de mediadores de la educación emocional por sí mismos.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Partimos de una postura sociocultural que contempla al contexto como punto clave en la conformación del desarrollo de los niños, incluyendo el emocional, lo que conduce a pensar que la escuela incide en el moldeamiento de la percepción, significación, expresión y regulación de las emociones. En este enfoque las emociones tienen un origen natural, pero es a partir de la socialización que el ser humano modela la percepción de las emociones, su expresión, la conducta emocional, sus significaciones y simbolizaciones, influyendo incluso en la experiencia misma de la emoción, aunque siempre mediante asociaciones con estímulos y reacciones biológicas, que a su vez son marcados por las estructuras y las normas sociales (Vigotsky, 2004, p. 2507).

De acuerdo con esta perspectiva, la educación emocional consiste en posibilitar la asociación de estímulos y reacciones innatos, con una forma de expresión e interacción socialmente aceptada, sin una represión emocional. Es aquí donde el contexto y principalmente los adultos a cargo de los niños intervienen. Por lo tanto, la intervención buscó proveer a los alumnos de un espacio en donde las experiencias artísticas posibilitaran la expresión, la comunicación intencionada y la simbolización de las emociones, así como un encuentro donde se establecieran relaciones entre pares.

Por último, se consideró el enfoque semiótico de la cultura de Geertz (1994), para analizar las significaciones producidas alrededor de las emociones. Para este autor, las interacciones pueden observarse como un juego dado que “la vida no es sino una caja de estrategias” (p. 38) que ayudan al individuo a desenvolverse en los diferentes ámbitos sociales.

También, con la orientación Goffman (2001), profundizamos en las interacciones y las reglas tácitas que existen entre los sujetos en los momentos en que estas suceden, para comprender las normas que definen los diferentes elementos que integran el

desenvolvimiento emocional de los niños del grupo, con la premisa de que en esta interacción se va modelando el desarrollo emocional. En las interacciones las personas se ajustan a los papeles que el resto de los presentes se encuentran representando, aunque estos a su vez desempeñan el papel de público.

Este análisis permitió observar las diferentes interacciones que se establecieron en el grupo durante la intervención, pero hubo una en específico que resaltó. Si se conciben las emociones según la postura sociocultural, el papel de los docentes es el de mediadores entre el entorno y los niños (Parra, 2014, p. 158). Los docentes proporcionan guías para actuar en el futuro, entre las cuales están las guías para la convivencia: “se enseña para que uno pueda aprender a relacionarse con los demás. Porque, a vivir con otros, se aprende.” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 27). Los docentes muestran ejemplos de comportamiento, pero también ayudan a los niños a interpretar las reglas y a darle sentido a las interacciones, lo que les ayuda al autocontrol de las emociones.

## DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención tuvo una duración de 18 sesiones, y se dividió en dos secuencias y un proyecto, de seis sesiones cada uno. En las secuencias se buscó que los niños exploraran diferentes lenguajes artísticos como forma de expresión, y que se relacionaran con sus compañeros descubriendo en el arte un punto de encuentro. El proyecto tuvo como objetivo que los niños, de manera más autónoma, utilizaran los diferentes lenguajes artísticos y establecieran acuerdos para la realización de un producto en común: una representación teatral.

**Tabla 16.1. Síntesis de la intervención**

Objetivo general: Explorar y experimentar formas de expresión mediante los diferentes lenguajes artísticos, en situaciones que les permitan regular sus emociones tanto individualmente como en colaboración con sus pares.			
Secuencia / Proyecto	Objetivo	Número de sesiones	Actividades relevantes
Primera secuencia: Juguemos a los monstruos	Identificar y explorar diferentes formas de expresión a partir del uso de los lenguajes artísticos	6	<p>Con el pretexto del juego simbólico, colocándose en el papel de monstruos, se realizaron diversas actividades de expresión artística con un enfoque centrado en la identificación y la expresión emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Apreciación de diferentes ilustraciones y elementos visuales como referencia de formas de expresión.</li> <li>-Uso de la expresión corporal y gestual, desde la imitación hasta las propuestas personales.</li> <li>-Expresión y apreciación sonora. Uso de partitura sonora no convencional.</li> <li>-Creación de máscaras y títeres.</li> <li>-Juegos de exploración de la comunicación por medio de los lenguajes artísticos.</li> <li>-Creaciones colectivas.</li> </ul>
Segunda secuencia: Viajemos juntos a otros mundos	Desarrollar habilidades sociales, a partir de situaciones imaginarias y creaciones artísticas grupales donde se pongan en juego el uso de los lenguajes artísticos.	6	<p>En esta secuencia, las obras detonadoras provinieron de la literatura. Estos mundos literarios fueron el pretexto para echar a volar la imaginación y propiciar la exploración artística y el trabajo colectivo. En esta ocasión predominan actividades en parejas o equipos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Juegos de expresión corporal donde imaginarse como un otro; por ejemplo, ser escultores y estatuas, lanzar hechizos, ser junto a tu equipo una cosa perdida, entre otras.</li> <li>-Murales colectivos usando pintura digital.</li> <li>-Land art.</li> <li>-Paisaje sonoro.</li> <li>-Instalaciones artísticas.</li> <li>* Estos últimos elaborados en equipo.</li> </ul>
Proyecto: Creemos nuestro mundo, creemos una obra	Expresarse haciendo uso de los diferentes lenguajes artísticos en una situación donde tengan mayor autonomía de forma colaborativa.	6	<p>Proyecto de una producción teatral. Los niños investigaron cómo podían realizar una representación teatral y qué necesitaban; planearon y, con apoyo, se organizaron. Involucraron diferentes lenguajes artísticos como la literatura, la expresión corporal, la música y las artes visuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Creación de vestuario y escenografía.</li> <li>-Exploración y elección del guion.</li> <li>-Secuencias de movimiento haciendo uso del alfabeto de movimiento.</li> <li>-Paisaje sonoro.</li> <li>-Representación teatral.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## ANÁLISIS

Páez y Adrián (1993), a partir de la teoría de Vigotsky, realizan una división de mediadores en tres rubros: los instrumentos técnicos, los instrumentos simbólicos y los mediadores sociales. Este tercer tipo de mediador, en la investigación, se denominó mediación. Se observaron estos mediadores al recabar y analizar la información.

En esta investigación se pudo observar cómo la mediación cobra importancia debido a las interacciones que efectúa el docente y las respuestas que genera en sus alumnos. Los mediadores simbólicos fungen como un apoyo con un marco teórico–metodológico para suscitar nuevas propuestas; finalmente los mediadores instrumentales provienen de elementos que integran los distintos lenguajes artísticos y se articularon de diversos modos en el desarrollo de la propuesta.

## MEDIACIÓN

Vigotsky describe el proceso de mediación como el apoyo externo para impulsar al niño en el alcance de un aprendizaje. Este apoyo se da mediante símbolos o herramientas que generalmente son proporcionadas por los adultos, en este caso la docente a cargo de la actividad, lo que posibilita que el niño pase de la zona de desarrollo próximo a su nivel evolutivo real (Vigotsky, 1979, p. 133).

En la educación emocional suceden, a partir de lo que Bruner y Haste (1990) denominan *formatos de interacción*, intercambios que se realizan entre el adulto y el niño. Así se provee a este último de ciertos guiones de las formas de interacción que moldean o regulan el repertorio emocional del niño de acuerdo con los patrones socioculturales. En este proceso el menor realiza una mediación interna que le permite desenvolverse emocionalmente

en los diferentes contextos sociales. Si bien los adultos que ejercen estos guiones suelen ser los familiares, los docentes también contribuyen a las significaciones que producen los alumnos; por ello es relevante realizar un análisis del papel que desempeña el docente en la intervención.

## MEDIACIÓN INVESTIGADORA-NIÑOS

Aunque durante la intervención se presentaron diferentes tipos de mediaciones, en este texto el enfoque está en aquellas que se dieron entre la docente-investigadora a cargo de la intervención y los niños del grupo. Esta se caracterizó por las propuestas de trabajo con la educación artística, que no era común en las actividades del grupo, y por generar un espacio en donde los niños tuvieran oportunidad de expresarse libremente y aportar ideas ante el trabajo realizado. Consideramos, como menciona Parra (2014), que la intervención tuvo un impacto directo en las respuestas y la conducta de los alumnos ante las actividades planteadas (p. 158).

Hubo dos tipos de situaciones de mediación de acuerdo con las circunstancias en que se presentaron: aquellas que *fueron planeadas* y las que surgieron de forma *espontánea*.

En las situaciones de *mediación planeadas* destacó la *selección y organización de los elementos teóricos y metodológicos* de la educación artística que se consideraron para guiar las actividades en un proceso hacia la educación emocional: los lenguajes artísticos que se abordarían, la postura interdisciplinaria, la atención a los procesos creativos y la experiencia estética. La *planeación de las secuencias* guió a los alumnos en el uso del trabajo artístico como detonador de sus procesos, sensibilizándolos para que experimentaran, exploraran y crearan con base en las propuestas planteadas. La *organización* de los niños: en parejas, por equipos, de forma individual, propició nuevas formas de interacción, de participación y

de expresión. Las *asambleas*, al inicio de las sesiones, generaba un diálogo con los niños donde se les explicaba la finalidad de lo que iban a realizar, lo cual centraba su atención en aspectos específicos durante la secuencia. Finalmente, los *questionamientos* que se llevaron a cabo con diferentes intenciones: recuperar saberes previos de los niños, detonar procesos creativos, para favorecer las exploraciones y creaciones de los niños, con lo cual se profundizó en lo emocional, y llevaron a los niños a una reflexión.

En el caso del segundo tipo de mediación, el que sucede *de forma espontánea ante lo que acontece en el aula*, el docente reacciona de acuerdo con sus *teorías implícitas*, las experiencias personales, profesionales y de formación (Pérez y Gimeno, 1988). Durante estas interacciones están presentes diferentes filtros, por ejemplo: el enfoque pedagógico, la cultura escolar, las nociones de los profesores sobre el tema, las exigencias de las autoridades y, finalmente, las experiencias personales que tienen las docentes. En este tipo de mediación tuvieron mayor presencia los *formatos de interacción*, “reglas sobre regulación emocional, donde los niños establecen una relación entre los estados emocionales y las situaciones asociadas” (Páez y Adrián, 1993, p. 34).

Existieron dos detonadores principales que originaron la intervención: el primero fue la presencia de un conflicto entre los niños, sobre todo en la toma de acuerdos, y el segundo fue la creación de un espacio seguro de expresión para los alumnos. De esta forma, se generaron ciertos formatos de interacción dentro del ambiente que se suscitó durante la intervención.

## MEDIADORES

La necesidad de incorporar la noción de los mediadores surgió cuando salió a la luz el concepto de mediación. Para Vigotsky, un mediador es el uso de determinados instrumentos o símbolos

externos como apoyo para el procesamiento mental (1979, p. 89); los signos y símbolos pueden ser universales o propios de un grupo. Estos pueden mediar de forma externa o interna, “están orientados para influir sobre la mente y la conducta del hombre” (Páez y Adrián, 1993, p. 20).

De acuerdo con Vigotsky (1979), los principales mediadores son signos o símbolos transmitidos socialmente, como el lenguaje, que inciden en los procesos mentales internos. Este autor los distingue de las herramientas porque estas se orientan hacia procesos externos, pero sostiene que es posible hacer uso de ambas, con la finalidad de favorecer las funciones psicológicas superiores (p. 91-92).

Los mediadores generalmente se utilizan como un recurso de apoyo en el aprendizaje formal de los niños, pero Vigotsky (1979) señala que los mediadores externos también se usan con frecuencia para regular las interacciones sociales. Un ejemplo de este uso son los “rituales como darse la mano o disculparse, que se usan para terminar discusiones y restablecer relaciones sociales, las reglas del juego son otro mediador común para regular la conducta social y emocional” (Bodrova y Leong, 2004, p. 72). Vigotsky (2004), en su libro *Psicología del arte*, habla sobre el efecto mediador que tienen las obras de arte sobre las emociones de aquellos que las aprecian. Páez y Adrián (1993) retoman esta reflexión para concluir que el arte es el mediador simbólico otorgado socialmente para desarrollar las emociones y sentimientos, sin dejar de lado el lenguaje oral (p. 70).

## MEDIADORES SIMBÓLICOS

Para esta investigación los mediadores simbólicos son los aspectos teórico-metodológicos, debido al papel que desempeñaron en la planeación de la intervención. Un mediador simbólico intercede

en procesos internos; como docente, los aspectos de la educación artística retomados al diseñar las situaciones y el proyecto crearon un marco para las propuestas de las actividades y materiales utilizados; del mismo modo contribuyeron a identificar procesos que vivieron los niños del grupo, lo cual delimitó parte del análisis. Existieron cuatro aspectos relevantes y que fungieron como ejes de la propuesta: la catarsis, la imitación, la creación colectiva en el arte y la imaginación.

La *catarsis* consiste en una transformación de nuestros sentimientos a partir de una descarga de los mismos; por ejemplo, al apreciar una obra de arte “nuestras reacciones se vuelven más lentas y pierden intensidad tan pronto como el elemento central de la emoción se torna más complejo” (Vigotsky, 2006, p. 256). Nuestras emociones, al expresarse de una forma creativa, imaginativa y compleja, como lo serían los lenguajes artísticos, provocan la disminución de la intensidad de las reacciones ante las diversas situaciones, lo cual permite regular las emociones. El momento en que los niños apreciaron una obra o exploraron y experimentaron un proceso de creación artística provocó en ellos reacciones emocionales. Se identificaron con situaciones a las que ellos se han enfrentado, también descargaron emociones que, al ser provocadas por la fantasía, les fue posible manejar.

En cuanto a *la imaginación* se parte de la noción de Greene (2005), quien la define como:

Ver más allá de lo normal o del sentido común [...] vislumbrar lo que pudiera ser, formar nociones de lo que debería ser y todavía no es [...] Mirar desde ángulos inhabituales, darse cuenta de que el mundo que se percibe desde un lugar concreto no es el mundo por antonomasia (pp. 38-39).

Proporcionar nuevas experiencias a los niños, abrir puertas hacia una nueva búsqueda, brindó posibilidades de explorar y experimentar, de situarse desde otro lugar en el mismo ámbito escolar.

Los cambios que surgieron en las formas de participar y relacionarse fueron resultado de esta nueva perspectiva.

También fue viable que la imaginación provocara empatía. Greene (2005) nos dice que puede ser un medio:

A través del cual podemos organizar un mundo coherente [...] en el que se hace posible la empatía [...] Si esos *otros* están dispuestos a proporcionarnos pistas, siempre podemos hallar el modo de mirar a través de los ojos de esos extraños y de oír con sus mismos oídos. Eso es posible porque, de todas nuestras capacidades cognitivas, la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a las realidades alternativas (p. 14).

Esto se propició mediante la exploración de las diferentes formas de expresión con los lenguajes artísticos; también por las situaciones en las que los niños exploraron colocarse en el lugar de otro y en las que tuvieron que colaborar con sus compañeros.

Abad (2011) afirma que las artes favorecen la integración escolar y social y pueden propiciar la tolerancia, la solidaridad y la convivencia creativa. Considerando además que, aunque esta función social está presente en las *creaciones artísticas colectivas*, la intención de las personas que median el proceso artístico es un factor determinante para que esto pueda ocurrir.

Durante la intervención se buscó usar las situaciones de creación colectiva para construir vínculos afectivos, establecer relaciones a partir del “disfrute de los pequeños acontecimientos, para sublimar las relaciones como manera de ser y estar en el mundo” (Abad, 2011, p. 4). Se creó un espacio para reflexionar sobre las formas de expresión y comunicación con el otro.

Hubo que recorrer un camino con diferentes momentos de exploración y trabajo colaborativo. En las primeras sesiones, los niños se intimidaban ante la mirada del otro, o discutían, pero se fue construyendo un espacio que les permitió experimentar sin

sentirse juzgados, compartir las formas de expresión dentro de un ambiente lúdico y creativo.

Los tres mediadores anteriores estuvieron de alguna manera contemplados desde el diseño de la intervención; pero en el caso de la imitación, salió a la luz después del análisis de los registros. En diferentes momentos de las situaciones los niños emplearon este mediador para solucionar las propuestas que se les planteaban.

A través de la imitación el niño adquiere nuevos modelos que es capaz de comprender. Cuando imita acciones y las repite, estas se acumulan unas sobre otras y dan como resultado la materialización de un esquema, un principio de actividad definido (Vigotsky, 1979, p. 44). De esta forma, el ser humano utiliza la imitación como un medio para lograr un aprendizaje.

En una actividad de expresión corporal, que partió de la lectura de un cuento, los niños presentaron diferentes niveles de imitación: niños que imitaban directamente las posturas y gestos que se encontraban en las ilustraciones; otros que imitaban a sus compañeros, y por último, aquellos que realizaban sus propias construcciones con base en lo que ya se había trabajado.

Estos mediadores fungieron como instrumentos simbólicos que mediaron las intenciones de las actividades planteadas, así como las reflexiones que se suscitaron a partir de las experiencias que tuvieron los niños.

## MEDIADORES INSTRUMENTALES TÉCNICOS

Estos provienen de los distintos lenguajes artísticos y se articularon de diversos modos en el desarrollo de las secuencias. Entre estos hay elementos que podrían incluirse dentro de los mediadores simbólicos, ya que implican el uso de ciertos signos para producir cambios internos. Sin embargo, decidimos colocarlos en este apartado por el uso que tuvieron en las situaciones

planteadas, ya que su papel fue apoyar a los niños para mediar las acciones externas que llevaban a cabo, así como las interacciones que se suscitaron. El cuento, los trabajos artísticos, la expresión corporal y el alfabeto de movimiento destacan por el uso dado en la intervención y la apropiación que hicieron los niños de ellos, sin descartar que también los hayan llevado a procesos reflexivos internos.

Por ejemplo, el cuento cumplió diferentes funciones como mediador. Una fue como detonador de procesos creativos. Otra cuando los niños reconocieron a los personajes y sus motivaciones, para crear un vínculo de empatía e identificarse con ellos. Luego, en otro nivel, les permitió explorar la creación de expresiones propias. Finalmente, sirvió como mediador para la organización del trabajo.

## RESULTADOS

En las interacciones las personas significan y resignifican aspectos culturales, uno de ellos son las emociones. Dentro del grupo, los niños también realizan este proceso, intercambian y definen formatos de interacción, muchos de ellos aprendidos en el contexto escolar. Durante la intervención hubo diferentes tipos de interacción que incluían expresiones emocionales y regulación de emociones, autonomía, confianza, y otros aspectos de la educación emocional.

Para Bisquerra (2003) la regulación emocional es una de las competencias fundamentales de la educación emocional y sirve para desarrollar habilidades sociales. Él la define como “la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada”. Esta se suscitó en momentos en que era necesaria para participar de manera activa en las acciones que estaban realizando. Las actividades de expresión artística por medio de la catarsis llevaban a los alumnos

a conectar con ciertas emociones, que regulaban para poder pasar, por ejemplo, de la excitación a la calma.

Hubo casos específicos especialmente significativos. Tadeo, pese a las dificultades motoras que tiene, que no le permitían moverse y coordinar con facilidad, se involucró en la creación de una secuencia de movimiento de manera voluntaria mostrando seguridad y compromiso. Pedro, quien tenía más dominio, apoyó a su compañero durante el montaje, transmitiéndole seguridad y guiándolo, lo que produjo un andamiaje entre pares.

Rita fue otro de los casos relevantes; en las observaciones previas a la intervención, me pude percatar de que estaba identificada como una niña con bajo desempeño y barreras para el aprendizaje, se involucraba poco en las actividades de su grupo y mostraba apatía. Pero su docente, después de las primeras sesiones, comentó: “ella se desenvuelve diferente en las actividades artísticas; considero que esa es su fortaleza”. Esta observación muestra el cambio que tuvo en Rita, quien llegó a tener una participación activa en cada clase, mostrando seguridad incluso al representar un personaje frente al público.

## CONCLUSIONES

Esta intervención parte de la educación artística en la búsqueda de favorecer la educación emocional de los niños del grupo de preescolar. Dos de los factores que propiciaron cambios en el ambiente socio-afectivo fueron la forma de mediación realizada por el adulto a cargo, que se vio reflejada en las formas de organización, los diálogos grupales y los cuestionamientos que se realizaron a los alumnos. Las interacciones, entre ellas la mediación, generan guiones: sobre las formas de relacionarse, el comportamiento ante las diferentes situaciones, las emociones que es adecuado expresar, cómo expresarlas, e incluso qué emociones deben

sentirse en algunas situaciones. Son guiones que los niños adoptan como referentes para desenvolverse en la escuela e incluso también en otros ámbitos. Trabajar la educación artística centrada en la experiencia del proceso creativo origina un espacio en donde es posible darles la oportunidad a los niños de significar, aplicar y reflexionar sobre estos guiones para apropiarse de ellos y, si es necesario, modificarlos.

El segundo factor que produjo cambios en las formas de expresión y en las dinámicas del grupo fueron los mediadores. Los simbólicos se desprendieron de nociones teóricas y metodológicas que giran alrededor de la educación artística. Permitieron a la docente a cargo tener un marco de referencia para realizar nuevas propuestas que favorecieran el desarrollo emocional de los niños.

Los mediadores técnicos fueron elementos de los lenguajes artísticos que facilitaron a los niños la comprensión, el manejo y la expresión de las emociones, la organización entre compañeros y el logro de otros aprendizajes.

Ante esto hubo diferentes respuestas por parte del grupo. Se modificaron las formas de interacción entre los integrantes; entre pares crearon y recrearon los modelos de sus formas de relación, lo que les permitió llegar a trabajar de forma colaborativa. Las experiencias estéticas hicieron posible crear momentos de expresión y catarsis emocional. Todo lo anterior propició cambios en el ambiente socio-afectivo del grupo.

## REFERENCIAS

Abad, J. (2011). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre, y L. Pimentel (eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). Fundación Santillana.

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. En *Arte, individualismo y sociedad*. Universidad Complutense de Madrid.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Aránega, I. et al. (2014). ¿Es posible abordar las emociones en educación infantil utilizando como recurso el arte contemporáneo? En *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 31-42). Universidad de Murcia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson Educación de México.
- Bravo, R. (2006). *La lectura de la imagen bidimensional artística y desarrollo de percepción visual y la autoexpresión en los niños de 5 y 6 años*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós.
- Frías, V. (2005). *Teatro de aula: Una propuesta didáctica para educar las emociones en los niños de edad preescolar* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de la cultura*. Ediciones Paidós.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Graó.
- Guzmán, Y. (2012). *Las prácticas del arte objetual del arte contemporáneo en la escuela primaria: una propuesta educativa*. UPN.
- López, G. (2012). *Música vivencial como estrategia para lograr la autorregulación en el aula de preescolar I* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

- Lorenzo, A. (2014). *La educación artística y su papel socializador en los niños de quinto grado de primaria* [Tesis de licenciatura]. Universidad Sotavento.
- Mínguez, C. (2016). *Propuesta de mejora para la educación emocional a través de las artes y las TIC* [Tesis]. Universidad de Cantabria.
- Páez, D. y Adrian, A. (1993). *Arte, lenguaje y emoción: la función de la experiencia estética desde una perspectiva vigostkyana*. Fundamentos, Colección Ciencia.
- Palacios, L. (2006). *El valor del arte del arte en el proceso educativo* [Tesis]. Universidad Autónoma de Metropolitana.
- Parra, F. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180.
- Pérez, A. y Gimeno, G. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-64.
- Ramírez, L. (2008). *Resonancias del movimiento creativo y la danza en la transformación de la imagen corporal de los niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales. Una propuesta de educación artística en el aula regular*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Reyes, I. (2015). *La expresión de las emociones en preescolar, una experiencia con cuentos* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, A. (2012). *La influencia de las actividades artísticas en el desarrollo de la personalidad del niño preescolar* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Romeu, V. (2008). Arte, ética y socialización. Una manera de entender la estética pragmática en las coordenadas postmodernas. *Andamios*, 5(9), 183-204.
- Tapia, J. (2015). *Taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo. Una alternativa para favorecer el cambio de preescolar a primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

- Tardón, S. (2015). *Educación emocional a través de la expresión y comunicación plástica en educación infantil* [Tesis]. Universidad de Valladolid.
- Uñó, A. (2013). *El arte como vehículo para la educación emocional. Una propuesta de intervención* [Tesis]. Universidad Internacional de la Rioja.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Akal (versión para Kindle).
- Vigotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós Ibérica.
- Villoria, L. (2009). *Conciencia y regulación emocional a través de los relatos cortos* [Tesis]. Universidad de Barcelona.

HACIA EL FORTALECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO  
GEOMÉTRICO ESPECIALIZADO. UNA PROPUESTA  
DE DESARROLLO PROFESIONAL BASADA  
EN LA REFLEXIÓN Y ACCIÓN COLABORATIVA  
PARA PROFESORES DE PRIMARIA

*Sergio Sánchez Ramírez\**

*Ivonne Twigg Sandoval Cáceres\*\**

INTRODUCCIÓN

Los docentes son un agente primordial para la implementación de las propuestas curriculares. Diversos autores reconocen a los docentes como un eje imprescindible para cumplir las metas educativas de cada país (Fullan, 2002; Latapí, 2004).

Los docentes mexicanos de educación básica afrontan retos constantes, no solo los que están relacionados con su actuar cotidiano, sino otros que emergen porque el Sistema Educativo Nacional (SEN) también vive cambios, debido tanto a las demandas y retos que ejerce la globalización como a aquellos derivados de las políticas sexenales de cada gobierno en turno. Reflejo de lo anterior son los cambios educativos implementados en nuevas reformas educativas –plan y programas de estudio y materiales educativos–, que los docentes deben apropiarse y trabajar en sus aulas (SEP,

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Matemática, UPN. Correo electrónico: [180927076@alumnos.upn.mx](mailto:180927076@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Ciencias, especialidad en Matemática Educativa. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Matemática, UPN. Correo electrónico: [isandoval@upn.mx](mailto:isandoval@upn.mx)

2018a, 2018b). Como consecuencia, una problemática vigente es la falta de formación docente (INEE, 2018) relacionada con los nuevos materiales derivados en cada reforma. Como lo señalan Weiss y colaboradores (2019), las acciones implementadas por la SEP para el mejoramiento de la práctica docente han resultado insuficientes y más cuando hay nuevos materiales educativos.

Cuando se proponen estrategias de desarrollo profesional para los docentes, un punto de partida esencial es reconocer las posibles mejoras de su práctica. Factores como el tipo de institución, los perfiles de los docentes, los alumnos y el contexto social donde se desarrolla la práctica docente, la hacen heterogénea (Sandoval y Lozano, 2014). Es preciso considerar en las propuestas y estrategias estos factores como una forma de conocer, acercarse y atender las necesidades específicas de los docentes y su práctica en cada escenario particular. Por un lado, las reformas tienen una implicación dinámica en el docente y su actitud ante esta incide en las decisiones en el interior del aula y pueden destinarla al fracaso, suspicacia o efectividad (Fullan, 2002). Por otro lado, una de las áreas de las matemáticas escolares menos abordada, tanto en las aulas y en la formación docente, como en la investigación, es la geometría, en comparación con otras áreas como la aritmética (Guillén, 2010; Avila *et al.*, 2013). Además, en los nuevos libros de texto (primero y segundo grado de primaria, SEP, 2018a, 2018b), se observa un incremento en los temas y tiempos destinados a la enseñanza y al aprendizaje de la geometría.

En el ámbito internacional diferentes equipos de investigación han propuesto perspectivas y modelos de análisis, para proporcionar la posibilidad de identificar, reconocer y acercarse a los conocimientos que los docentes ponen en acción al enseñar matemáticas. Este conocimiento se conoce como *especializado* (Scheiner *et al.*, 2019). Además, los modelos pueden fungir como un instrumento para la detección de áreas potenciales y diseñar estrategias favorables en la mejora de la enseñanza. Los modelos

(por ejemplo, Mirar Profesionalmente, Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas, y Conocimientos y Competencias Didáctico-Matemáticos) coinciden en tener como pauta el reconocimiento y el análisis de la práctica, de la cual surge imprescindiblemente un trabajo de reflexión.

Por estas razones se decidió investigar *cómo la reflexión sobre la práctica docente (propia y de otros) en un ambiente colaborativo da voz a los docentes y permite movilizar e identificar conocimientos geométricos especializados (modelo mtsk) cuando se enseñan temas relacionados con la (des)composición de figuras y cuerpos geométricos en primaria?*

Los resultados que aquí presentamos forman parte de una investigación más amplia de una tesis de Maestría de Desarrollo Educativa de la línea Educación Matemática (Sánchez, 2021), y una síntesis de este artículo fue presentado en el V Congreso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (CIMTSK) (Sánchez y Sandoval, 2021).

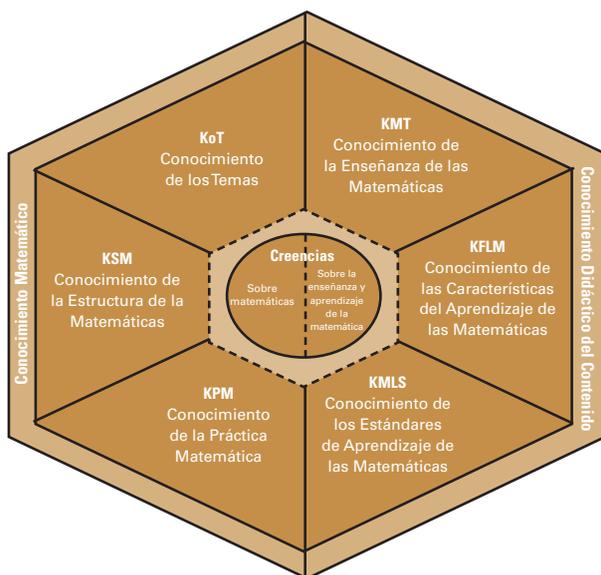
#### MARCO TEÓRICO. EL MTSK COMO HERRAMIENTA ANALÍTICA Y DE DISEÑO

Para la enseñanza de las matemáticas Shulman (1986) afirma que se requieren conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos. La amalgama de estos conocimientos los convierte en conocimiento especializado; lo especializado no es por la naturaleza de las matemáticas como disciplina sino por su forma de enseñarse, ya que, en comparación con lo disciplinar, las matemáticas por enseñar en las aulas son diferentes. Bromme (1994 citado en Scheiner *et al.*, 2019) considera la matemática escolar con vida propia. Aunque la matemática disciplinar está en el centro de la enseñanza, es su *transformación* la que la vuelve escolar y diferenciada, con características distintas, pero con una interrelación inseparable. Esta transformación implica

organizar, estructurar y reestructurar los conocimientos matemáticos como contenidos de la matemática escolar en formas accesibles, conocimientos determinados por el currículum de cada país (Scheiner *et al.*, 2019). En palabras de los autores, “las facetas más que ser aditivas son transformadoras” (p. 9), es decir, sus interacciones y conexiones son dinámicas y no separadas; logran que el conocimiento disciplinar pueda transformarse en conocimiento escolar. Por ello investigar sobre los conocimientos especializados que los docentes ponen en acción al enseñar las matemáticas es de actual interés.

Hay diversas propuestas teóricas y modelos de análisis para dar cuenta del conocimiento especializado y de cómo recuperarlo en las prácticas docentes, mediante la acción. Cada acercamiento postula la necesidad de usar diferentes enfoques metodológicos, pues cada práctica es diversa y compleja.

**Figura 17.1. Modelo mtsk**



Fuente: Carrillo *et al.*, 2013, citado en Flores *et al.*, 2016.

Para responder la pregunta de investigación seleccionamos el modelo del Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (МТСК, por sus siglas en inglés) (véase Figura 17.1) porque nos permitía interpretar, analizar y comprender el conocimiento geométrico especializado que un docente puso en juego en su práctica. Aunque el foco fue en subdominios del Conocimiento Didáctico de Contenido (РСК), se identificaron interacciones con otros subdominios.

A continuación se describe el modelo y sus subdominios (Contreras *et al.*, 2018). El Conocimiento Matemático (МК) está conformado por tres subdominios y se ejemplifican con elementos de conocimiento geométrico. El Conocimiento de los Temas (КОТ) incluye saber sobre fenomenología y aplicaciones de un contenido, los procedimientos, las definiciones y sus fundamentos, y los diferentes registros de representaciones. En esta investigación es necesario conocer el concepto de poliedro y sus clasificaciones, características de los cuerpos geométricos (por ejemplo, pirámides y prismas), fenómenos modelados con poliedros, así como ejemplos representativos de cuerpos geométricos. El Conocimiento de la Estructura de las Matemáticas (КСМ) incluye una visión respecto a conexiones de complejización, simplificación, transversales o auxiliares del contenido. Para los poliedros, analizar sus elementos y relacionarlos con figuras bidimensionales (el caso de las caras) es un ejemplo de conexión de simplificación-complejización entre contenidos geométricos. El Conocimiento de Práctica Matemática (КРМ) aborda las características de trabajo matemático con aspectos como la comunicación, argumentación, demostración matemática, así como procesos asociados a la resolución de problemas (heurístico) y prácticas del quehacer matemático (como la modelación). Para el caso de los poliedros, es relevante el papel del lenguaje y vocabulario geométrico al describir las características y propiedades de un cuerpo geométrico; además, el uso de ejemplos y no

ejemplos como una estrategia de visualización de propiedades y su validación.

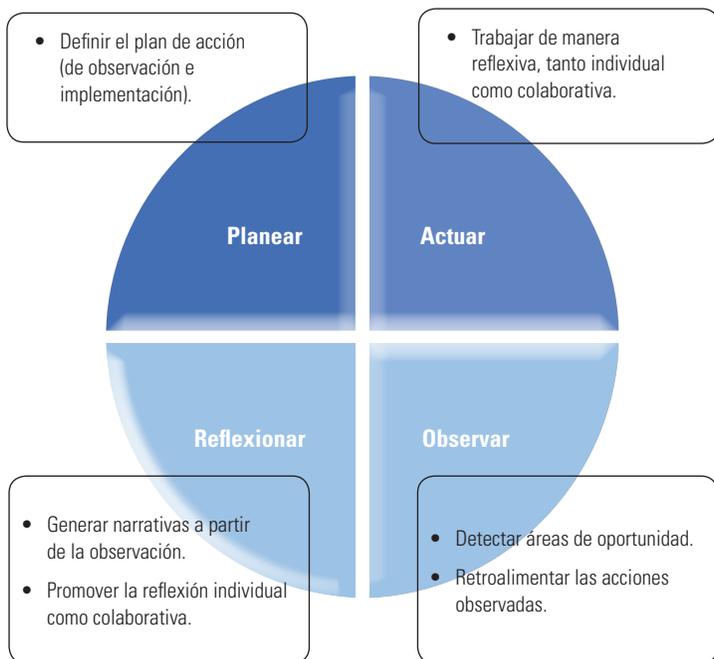
El dominio Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK) está integrado por tres subdominios. El Conocimiento de la Enseñanza de las Matemáticas (KMT) se refiere a cómo se presenta el contenido y sus potencialidades para lograr el aprendizaje esperado. Entre los elementos por identificar se encuentran las actividades, ejemplos adecuados, intención y el contexto en que se desarrollan. En el caso de cuerpos sólidos, el uso de materiales concretos para modelarlos (por ejemplo, ensambles, mini tapete, dados) y explorar relaciones y propiedades geométricas. O también, el uso de representaciones 2D y construcción de prismas y pirámides con diversos materiales como palillos y plastilina, para mostrar diferentes elementos del mismo poliedro. El Conocimiento de las Características del Aprendizaje de las Matemáticas (KFML) se precisa como algunas maneras comunes de razonamiento de los alumnos en un determinado contenido, sus dificultades, aspectos que les resultan más comprensibles, los más y los menos atractivos. En este subdominio cobra relevancia conocer dificultades relacionadas con las representaciones 2D de cuerpos 3D, la pertinencia de favorecer diferentes vistas del mismo objeto, reconocer los obstáculos que pueden generarse por la utilización de figuras comunes o prototípicas. El Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje de las Matemáticas (KMLS) se refiere a conocer los objetivos por alcanzar de un tema y su organización curricular, en un contexto local y global. En este estudio el docente requiere conocer el objetivo de la lección, la relación del contenido con otras lecciones del mismo grado y entre otros grados, esto es, el reconocimiento de la relación entre figuras y cuerpos geométricos, en particular, diversos prismas.

## METODOLOGÍA.

### INVESTIGACIÓN ACCIÓN COLABORATIVA

En este estudio, de corte cualitativo, se usó la Investigación Acción Colaborativa (IAC), porque permite producir cambios. Esta se diferencia de otros enfoques por el trabajo conjunto tanto del investigador como de los participantes, en la búsqueda y propuesta de soluciones que emanen de manera activa, reflexiva y colaborativa, para repercutir en la mejora de la realidad (Cohen *et al.*, 2007). La IAC implica un proceso cíclico, dinámico y de re-construcción en la toma de decisiones, puestas en marcha en cuatro fases, a saber: observación, reflexión, planeación y acción (véase Figura 17.2).

**Figura 17.2. Representación de un ciclo de cuatro fases**



Fuente: elaboración propia.

### *Contexto*

Las autoridades de la escuela donde se implementó esta intervención manifestaron su disponibilidad para el acceso a los docentes y a los estudiantes, y brindó posibilidades para realizar el taller, por lo que la selección fue intencionada y deliberada. El punto de partida fue el interés mutuo expresado en el acercamiento inicial, ratificado en una autoevaluación institucional y en los diálogos a lo largo de este estudio; es decir, promover espacios de reflexión colaborativa a fin de provocar cambios en la práctica docente.

Los criterios utilizados para seleccionar a los cuatro participantes en el estudio fueron: impartir clases en escuela primaria pública en primero o segundo grado; con al menos tres años de experiencia docente; utilizar los nuevos libros de texto gratuitos (implementados en el ciclo escolar 2018-2019) de la Reforma del 2017; conocer los libros de texto anteriores de la Reforma de 2011); tener disposición para ser observados, videograbados, entrevistados y para participar en diferentes actividades de un taller.

### *Instrumentos de recolección de datos*

Para recuperar la experiencia de los docentes se usó la “narrativa como herramienta de reflexión sobre la acción”, observaciones de clase (videograbadas) (Fases Observar-Actuar) y la entrevista posterior a cada clase (audiograbadas) (Fase Reflexionar). Las narrativas fueron elaboradas tanto por el investigador como por cada docente participante, para reconocer cuestiones sobre su práctica y posibles áreas de mejora (Fase Reflexionar). Se decidió mostrar como estudio de caso instrumental a Daniel (seudónimo), docente de segundo grado, quien impartió el mismo curso y las mismas lecciones en los dos ciclos escolares consecutivos.

### *El taller. Una propuesta de desarrollo profesional en la misma escuela*

Para realizar un trabajo de reflexión en beneficio de la práctica docente y, a su vez, el aprendizaje de los alumnos, se propuso un taller de diez sesiones (de dos horas cada una). En este se abordaron las necesidades detectadas en las tres observaciones de clase a cada docente (Fases Planear-Observar-Actuar), sus narrativas y reflexiones individuales y colectivas (Fase Reflexionar). Una vez sistematizados y analizados estos insumos, se identificaron conocimientos especializados para la enseñanza (consolidados o en proceso). Los conocimientos en proceso considerados como necesidades están vinculados con la profundización de contenidos específicos (КОТ); el reconocimiento de prácticas matemáticas como “definir”, “justificar”, “visualizar” (КРМ); aspectos vinculados con el aprendizaje (КФМЛ) de la geometría (procesos de definición, construcción y razonamiento); su enseñanza (representación de figuras y cuerpos, recursos de enseñanza (КМТ), y el análisis de la organización de estos temas en currículo (cantidad de lecciones, comparación con otros temas, КМЛS).

#### ANÁLISIS Y RESULTADOS. REFLEXIÓN Y ACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA

La reflexión es un proceso innato en el ser humano mediante la cual se pueden producir cambios en la perspectiva sobre lo percibido y en la forma de actuar (Dewey, 1989). En el taller se promovió que los docentes participantes reflexionaran sobre la práctica docente propia y de otros (colegas participantes) en relación con la enseñanza de la geometría, y en particular, con la composición y descomposición de figuras y cuerpos geométricos en primaria.

Cabe recordar que un docente de primaria que enseña matemáticas tiene características particulares que lo diferencian de un profesor de matemáticas de otros niveles educativos formados en esa especialización. Un aspecto central de su quehacer es lograr aprendizajes integrales en sus alumnos, a través de sus acciones. Para mejorar su práctica docente al enseñar matemáticas (al igual que en otras áreas de conocimiento), un punto de partida, según autores como Contreras *et al.* (2018), es la reflexión de estas prácticas. El proceso reflexivo busca que el docente tome conciencia de sus posibles áreas de oportunidad y actúe en consecuencia, a fin de lograr mejoras tanto en sus propios aprendizajes como en los de sus alumnos.

*¿De quién son las huellas? Una misma lección,  
un mismo profesor, dos ciclos escolares diferentes*

El objetivo de esta lección es “Reconocer la relación entre figuras y cuerpos geométricos en diversos prismas” (SEP, 2018b, p. 126), para que los alumnos continúen con “la identificación de los cuerpos a través del reconocimiento visual de la forma de las caras, del número de estas, de aristas y de vértices, así como de las relaciones y diferencias entre figuras y cuerpos geométricos” (SEP, 2018a, p. 116). En el libro del alumno se proponen tres actividades por realizar durante la lección (véase Figura 17.1), dos de las cuales son para todos los alumnos y una tercera para aquellos con mayor desempeño, denominada “Un paso más”.

Para el desarrollo de esta lección se sugiere al profesor partir de los conocimientos previos de los alumnos y, a su vez, ejemplificar con situaciones cercanas a sus contextos particulares. Los ejemplos y explicaciones con cuerpos sólidos (se sugiere en el libro del maestro disponer de un prisma rectangular, uno triangular y un cubo) tienen la intención no solo de aproximar a los alumnos a conocer la relación entre cuerpos y figuras sino de favorecer habilidades de visualización para que reconozcan e

identifiquen caras ocultas en los modelos/estructuras de cuerpos geométricos 3D y en la representación 2D. Más aún, se le precisa al profesor que el conjunto de las seis lecciones que conforman el *Trayecto 7. Más cuerpos geométricos* “permitirá a los alumnos continuar con el descubrimiento de nuevas características de cuerpos geométricos que les permita reconocerlos, construirlos y describirlos cada vez con mayor precisión, centrando su atención en características principalmente geométricas” (SEP, 2018a, p. 116).

*La primera vez que Daniel imparte la lección.*

*¿Rectángulo acostado, inclinado, parado?*

En la planeación del tema en los dos ciclos escolares, 2019 y 2020 (Fase Planear), Daniel se centró en ejemplificar y contestar el libro de texto del alumno como el instrumento guía de sus clases.

Durante la sesión en 2018–2019 (Fases Observar-Actuar) Daniel inicia su clase con la pregunta a sus alumnos “¿qué pasa cuando pisamos lodo?”, con la finalidad recomendada en el libro del maestro de contextualizarlos en un escenario conocido para ellos, ayudarles a reconocer cómo se forman las huellas, y relacionarlo con la figura que dejan algunos cuerpos geométricos según la forma de sus caras (KMLS y KOT). Primero, él ejemplifica con un cubo (usa un dado) y sus caras (KMT). El docente refiere cómo cada cara tiene una cantidad de puntos diferentes, coloca el dado con una vista frontal a los alumnos donde solo muestra una cara y, después, lo inclina un poco, para apreciar tres diferentes caras del cubo con sus correspondientes puntos (KMT). Después, les pregunta respecto a la cara oculta “¿cuántos puntos tiene esta?” (KMT, KOT y KMLS). El docente, a partir de la observación de las cinco caras, espera de ellos respuestas acordes a la identificación de la cara no visible de acuerdo con los puntos correspondientes (véase Figura 17.3).

**Figura 17.3. Huella que deja un cubo**



Fuente: elaboración propia.

El docente continúa con más preguntas; esta vez procura solo dar características de cada figura geométrica para que sus alumnos descubran y nombren dicha figura. El docente se centra en figuras más familiares para los alumnos y susceptibles de reconocer fácilmente, como es el caso del cuadrado y rectángulo (KMT). El docente privilegia figuras prototípicas y con ausencias en las características necesarias y suficientes para definir las. Para ilustrarlo, se retoman las palabras del docente “una figura que tiene cuatro lados iguales”; los alumnos aseveran que es el cuadrado, mientras el docente reafirma esta respuesta como correcta (Daniel omite considerar a los rombos con esta característica; además, un rombo no siempre es cuadrado). Esta situación se repite con el rectángulo, donde las características descritas resultan insuficientes para definirlo (KMT, KMLS y KFML).

Después, el docente les explica, brevemente, que las figuras geométricas pueden presentarse en diferente posición; traza tres rectángulos en la pizarra y los nombra por la posición. Cuando los dos lados paralelos más largos están en posición horizontal, Daniel lo denomina *rectángulo acostado*: si dichos lados están perpendiculares a la base de la pizarra lo llama un *rectángulo parado*,

y en los demás casos los llama *rectángulo inclinado* (KOT, KFML y KMT).

**Figura 17.4. Lección y dificultades de los alumnos para reconocer las caras de un cuerpo geométrico representado en 2D**

a)

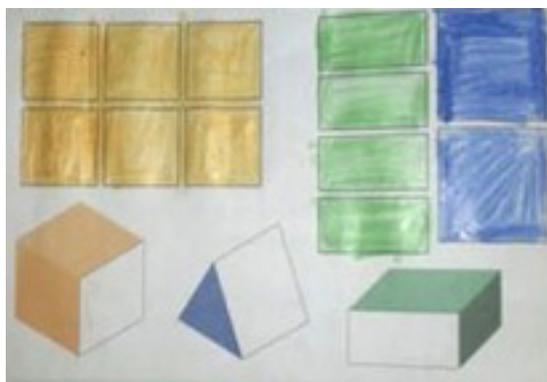
Trayecto 7. Más cuerpos geométricos

# 1 ¿De quién son las huellas?

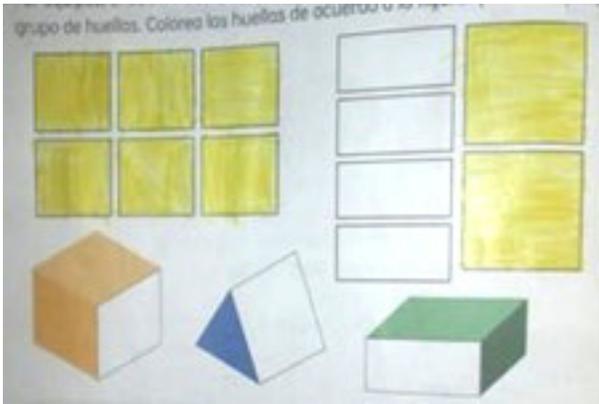
En el salón de Rocio descubrieron que las formas de las huellas de un objeto dan pistas para encontrarlo.

Por equipos, encuentren cuál es el cuerpo geométrico al que pertenece cada grupo de huellas. Colorea las huellas de acuerdo a la figura que corresponda.

b)



c)



Fuente: elaboración propia.

El docente incorpora otros ejemplos de situaciones donde se dejan huellas. Una vez que ha ejemplificado sobre las huellas de algunos cuerpos, les pide a sus alumnos contestar la primera actividad del libro de texto. El docente da un tiempo para su resolución individual, aunque no revisa las respuestas.

Para finalizar la clase, invita a los alumnos a experimentar con varios cuerpos geométricos y les pide que marquen en hojas, con el uso de acuarelas, las huellas (o huella, dependiendo de la cara que marquen) de los cuerpos seleccionados. Cuando la mayoría de los alumnos termina, él da por finalizada la sesión.

Al analizar la narrativa del investigador, la clase videograbada, y observar su propia práctica (Fases Observar–Reflexionar), Daniel comenta que él “nunca se había percatado de la dificultad que representa para los alumnos reconocer las caras ocultas de los cuerpos geométricos”. Para él esta habilidad se desarrollaba de manera innata (es psicólogo de formación inicial). Asimismo, Daniel notó el desacierto en la contestación de los alumnos a la actividad del libro de texto (véase Figura 19.4b y 4c). Esta situación le generó un cuestionamiento (reflexión): ¿por qué ocurría? (Fase Reflexionar). En su experiencia previa, el ver o no ver caras

ocultas pasaba inadvertido y no había tomado conciencia de la importancia de la habilidad de visualización.

*Daniel imparte la misma clase, un año después.*

*Uso de otros materiales y preguntas*

Daniel inicia la sesión (Fase Actuar) con la pregunta “¿cuál es la diferencia entre un cuerpo geométrico y una figura geométrica?”, a fin de recuperar lo visto previamente. Él afirma que una característica es la forma como vemos las figuras y los cuerpos geométricos. Por ello, les pregunta nuevamente “¿cómo vemos una figura geométrica?”. Los alumnos dan diferentes respuestas, pero ninguna está encaminada a lo que él espera escuchar; al finalizar la clase, en un diálogo informal, les explica que “las figuras tienen una sola vista y los cuerpos, varias” (KMT, KFML y KOT).

**Figura 17.5. Diferentes representaciones de figuras y cuerpos geométricos para encontrar relaciones**



Fuente: elaboración propia.

Dada esta situación, Daniel prosigue y dibuja en el pizarrón un cuadrado. Después, pregunta “¿qué es?” y los alumnos identifican el cuadrado. Continúa cuestionando, “¿cuál cuerpo se puede formar con un cuadrado?” y ellos le responden “un cubo” y, nuevamente pregunta por la cantidad de caras del cubo. De manera simultánea, ejemplifica con un material para ensamblar el desarrollo plano de un cubo (KMT, KFML y KMLS) (véase Figura 17.5).

Después, el docente utiliza otros cuerpos, entre estos una pirámide, para contrastar. Daniel vuelve a preguntar por la diferencia entre cómo vemos una figura geométrica y un cuerpo. Uno de los alumnos le responde “las figuras solo tienen una cara y los cuerpos tienen más”. Esta respuesta la usa como guía de su explicación y ejemplificación. Luego, en el pizarrón, él dibuja algunas figuras geométricas (cuadrado y rectángulo) y la representación de cuerpos geométricos que pueden formar o tener en sus caras esas figuras geométricas (prismas). El docente ejemplifica con cuerpos sólidos e identifica sus caras, para posteriormente pasar a la lección del libro. Él da tiempo para la resolución de la actividad del libro, y después en colectivo, hace preguntas para validar la respuesta de algunos alumnos.

### *¿Qué cambió en los conocimientos geométricos especializados de Daniel en sus dos clases?*

Como resultado de analizar las acciones de Daniel, en las dos sesiones con diferencia de un año y después de un taller, se logró identificar cambios en sus conocimientos especializados al enseñar el mismo tema de geometría. Uno de ellos está relacionado con el uso del material concreto y reconocer la potencialidad de utilizar desarrollos planos para mostrar la relación entre cuerpos y figuras (caras planas), a partir de la composición y descomposición de cuerpos geométricos.

Cuando Daniel utiliza ensambles para construir algunos cuerpos geométricos, como una estrategia para recuperar experiencias

**Tabla 17.1. Contraste entre los conocimientos geométricos especializados del mismo docente**

Subdominio del MTSK	Sesión de clase 2018-2019	Sesión de clase 2019-2020
Conocimiento de los Temas (KOT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce características necesarias de figuras geométricas (relación entre lados y sus longitudes).</li> <li>• Conoce que las caras de prismas y pirámides son figuras planas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce que las caras de los cuerpos geométricos son figuras geométricas.</li> <li>• Conoce que la forma de las caras en desarrollo plano son figuras geométricas y que, a partir de estas, se pueden construir cuerpos geométricos.</li> <li>• Conoce que la posición no es una característica de los cuerpos geométricos.</li> </ul>
Conocimiento de la Enseñanza de las Matemáticas (KMT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce beneficios de usar cuerpos geométricos sólidos familiares para los alumnos (materiales concretos y manipulativos), para ejemplificar características de las caras que los constituyen, y establecer las relaciones geométricas de elementos constituidos del cuerpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce los beneficios de iniciar con un cuerpo conocido por los alumnos (cubo) para representar y ejemplificar la forma de sus caras (cuadradas).</li> <li>• Conoce y emplea material concreto (desarmable), para que los alumnos reconozcan características comunes en cuerpos (forma de las caras, número de aristas y de vértices) y figuras geométricas (número y tamaño de lados) y promover la aprehensión de la relación entre cuerpos y figuras geométricas.</li> <li>• Conoce y emplea los sólidos y la relación con su representación 2D, para que los alumnos comprendan la relación entre figuras y cuerpos geométricos, en sus representaciones planas.</li> </ul>
Conocimiento de las Características del Aprendizaje de las Matemáticas (KFML)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce dificultades provocadas por el uso exclusivo de ejemplos de cuerpos y figuras geométricas estereotípicas para la comprensión de relaciones entre figuras y cuerpos geométricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabe que los alumnos reconocen algunos cuerpos geométricos (como el cubo), y reconoce como una ventaja que los alumnos tengan conocimientos previos de características de cuerpos y figuras familiares para retomarlo en clase.</li> <li>• Conoce que mostrar el desarrollo plano de algunos cuerpos geométricos (prismas y pirámides) permite a los alumnos distinguir relaciones entre las caras planas y los cuerpos geométricos, en términos de cantidad y forma.</li> <li>• Sabe que la posición puede ser una dificultad que impide a los alumnos reconocer cuerpos geométricos si estos no se presentan de manera prototípica.</li> </ul>
Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje Matemático (KMLS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce la organización y secuenciación de temas de geometría (lo que va primero y lo que va después), propuesta en la reforma curricular 2017, para la enseñanza y aprendizaje de relaciones y diferencias entre figuras y cuerpos geométricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce la necesidad de interconectar contenidos geométricos; en este caso utiliza la construcción de cuerpos geométricos a partir de las figuras geométricas de sus desarrollos planos.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

previas de sus alumnos, sabe que han tenido la oportunidad de trabajar con estos materiales; además, favorece el reconocimiento de relaciones entre figuras geométricas (caras planas) con cuerpos geométricos. Este tipo de conocimientos le facilitó a Daniel crear oportunidades de experimentación para que los alumnos observaran lo que sucedía al rotar los cuerpos y usar esta experiencia para aclarar que la posición no es una característica necesaria para definirlos.

En la Tabla 17.1 se muestra una síntesis de los conocimientos geométricos identificados.

### *Reflexiones colectivas sobre la enseñanza de la geometría. Puntos de partida*

Desde los primeros encuentros con los docentes, ellos mostraron disposición de trabajar en aras de su desarrollo profesional. La observación de clase, como se esperaba, originó nerviosismo e incertidumbre. Ser observados no es nuevo para ellos, lo han experimentado en ocasiones anteriores en Consejo Técnico Escolar (CTE), pero sentían temor, por quedar en evidencia sus errores. Previamente a este trabajo de intervención, no consideraban la observación como una herramienta para construir programas de desarrollo profesional, y menos con base en sus propios conocimientos especializados puestos en juego al impartir sus clases. En diálogos posteriores a la observación de clase, y a la sesión para la reflexión de narrativas, se hizo hincapié en valorar el error como parte del proceso de aprendizaje, y los desaciertos (si los hubiere), como áreas de oportunidad potenciales para aprender con otros. Los docentes se manifestaron a favor de esta perspectiva, señalaron debilidades formativas respecto a la clasificación de figuras y de cuerpos geométricos (ambos docentes lo mencionaron en diálogos informales), a pesar de ser temas que han enseñado anteriormente, aún no las dominan. El hecho de reconocer

sus carencias es admitir y tomar conciencia de una necesidad que requiere acción, generada a partir de la reflexión.

Un ejemplo de reflexión resultado del diálogo dentro del taller, de un análisis de sus narrativas y videoclases observadas, y de los otros docentes es el siguiente. La docente Galdina (seudónimo), de primer grado, reconoció que las matemáticas son para ella su área de oportunidad. Al contrastar su narrativa con la realizada por el investigador, reflexionó sobre dos aspectos. Por un lado, su falta de conocimientos le impide percatarse de cosas que ha olvidado o bien que no conoce. Sin embargo, ella señala que dicha situación cambia cuando alguien más (en este caso el investigador) o algo le hace ver (a través de la videograbación). Por otro lado, ella nota que se dedica más tiempo a cuestiones aritméticas como el conteo y las operaciones, en detrimento de abordar temas de geometría. Ella menciona que consideraba suficiente que sus alumnos identificaran el nombre de las figuras geométricas en este grado; pero el trabajo colaborativo le hizo notar cuestiones contempladas como no importantes; esto es, no basta con la identificación de figuras, pues son necesarios otros conocimientos (por ejemplo, lenguaje geométrico, visualización, representación y construcción de figuras geométricas). El diálogo con otros ayudó a Galdina a tomar conciencia de las posibilidades para mejorar su práctica docente: “había impartido hasta ese momento mis clases respecto a esta temática [geometría] como las aprendí y creía que eran los elementos suficientes para aprender”.

Sentirse observado, escribir sobre sus acciones realizadas, verse y escuchar a otros cómo interpretan sus acciones, así como compartir con pares, permitió a los docentes participantes en esta intervención reconocer la necesidad de construir un espacio para intercambiar puntos de vista, fortalecer sus conocimientos geométricos especializados y promover la reflexión.

Es preciso enfatizar la reflexión como algo personal, de acuerdo con los referentes teóricos. Sin embargo, en colectivo, la suma

de comentarios, perspectivas y referentes teóricos potencializa tanto la descripción como la interpretación de las acciones realizadas por los docentes al impartir clases.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para promover cambios en la práctica es insuficiente describir, interpretar o analizar lo que ocurre en la enseñanza. Esto sirve como un acercamiento a los conocimientos que se tienen, están en construcción o están ausentes, por parte de los docentes. Existe la necesidad de propuestas e intervenciones (por ejemplo usando la investigación acción colaborativa) que fomenten la reflexión y la construcción de conocimientos especializados para la mejora de la práctica docente (la finalidad del taller).

Afirmamos que la reflexión colectiva, en contraste con una individual, tanto en el análisis de situaciones como de resolución de problemas, potencia y genera un trabajo de apoyo y de enriquecimiento para los participantes. Esta dinámica favoreció que hubiera diversas perspectivas, comentarios y diálogos que influyeron en la reflexión de cada docente respecto a la actividad propuesta, ya sea al analizar una situación o al resolver un problema.

Durante la intervención se encontró que en el análisis de las narrativas los docentes participantes reconocen cómo “el trabajo con otros les ayuda a reconocer situaciones que de manera personal hubiesen pasado desapercibidas”, y “les permite reflexionar no solo su práctica sino la de otros”. Al final del taller los docentes valoraron el trabajo colaborativo, pues promovió realmente “tener cambios en la forma de concebir la geometría y los conocimientos que tenían respecto a esta”.

El modelo MTSK permitió identificar evidencias y conocimientos que los docentes pusieron en juego en sus clases y reconocer aquellos que estaban en proceso de construcción o ausentes.

Además, fue una herramienta para la elaboración de la propuesta del taller, sus sesiones, actividades y acciones.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está vinculado a la Red MTSK de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP).

## REFERENCIAS

- Ávila, A., Block, D. y Carvajal, A. (2013). *Investigaciones sobre educación preescolar y primaria*. En A. Ávila (coord.), *La investigación en educación matemática en México: 2002-2011. Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México* (pp. 35-54). México: COMIE/ANUIES.
- Cohen L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Contreras, L., Carrillo, J. y Climent, N. (2018). Aproximándonos al conocimiento especializado de una estudiante para maestro a partir de una narrativa. En L. J. Rodríguez Muñiz, L. Muñiz Rodríguez, A. Aguilar González, P. Alonso, F. J. García García y A. Bruno, *Investigación en Educación Matemática XXII, SEIEM* (pp. 50-65). España, Gijón.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España, Barcelona: Paidós.
- Flores, E., Montes, M., Carrillo, J., Contreras, L., Muñoz, M. y Liñán, M. (2016). El papel del MTSK como Modelo de Conocimiento del Profesor en las Interrelaciones entre los Espacios de Trabajo Matemático. *Boletim de Educação Matemática*, 30(54), 204-221.

- Fullan, M. (2002). El sentido del cambio educativo. En M. Fullan, *Los nuevos significados del cambio en la educación* (pp. 61-78). Barcelona, España: Octaedro, Colección Repensar la educación.
- Guillén, G. (2010). *¿Por qué usar los sólidos como contexto en la enseñanza/aprendizaje de la geometría? ¿Y en la investigación?* En M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo y T. Sierra (eds.), *Investigación en Educación Matemática XXII, SEIEM* (pp. 69-85). España: Universitat Lleida.
- INEE (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: INEE.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Sánchez, S. (2021). *Reflexión y acción para movilizar conocimientos especializados en la enseñanza de la geometría. Una propuesta de desarrollo profesional en docentes de educación primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez Ramírez, S. y Sandoval, I. (2021). Cambios en el conocimiento geométrico especializado y el papel de la reflexión colaborativa. El caso de un docente de primaria. En J. G. Moriel Junior (ed.), *Anais do V Congresso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas* (pp.147-152). Congresseme.
- Sandoval, I., y Lozano, D. (2014). La necesidad de cambio en las prácticas de enseñanza de las matemáticas en primaria a través del trabajo colaborativo entre investigadores y maestros. En A. Solares (coord.), *Qué, cómo y porqué: una conversación internacional sobre el aprendizaje de profesores de matemáticas/What, How and Why: An international conversation on Mathematics Teacher Learning* (pp. 91-112). México: UPN/U de C, Horizontes Educativos.
- Scheiner, T., Montes, M. A., Godino, J. D., Carrillo, J. y Pino-Fan, L. (2019). What Makes Mathematics Teacher Knowledge

- Specialized? Offering Alternative Views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 153-172.
- SEP (2018a). *Libro para el maestro. Matemáticas primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2018b). *Matemáticas. Segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A., Naranjo, G. (2019) (coords.). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. México: INEE.



## FORMACIÓN DOCENTE: SUBJETIVACIÓN DEL DESEO

*Marbella Bermúdez Avilés\* †*

*Rosa María Torres Hernández\*\**

### INTRODUCCIÓN

**M**arbella Bermúdez fue estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. La acompañaron en su proceso Mónica Calvo y María Luisa Murga como parte de su comité tutorial. Yo como su tutora tuve el honor de conocerla y trabajar con ella en la investigación.

A finales del año 2017, Marbella presentó y aprobó su examen de candidatura del doctorado. Después de la aprobación tenía tres meses para terminar las correcciones y presentar su examen de grado. Casi un mes antes de la candidatura me informó que tenía cáncer, pero que a pesar de ello presentaría el examen.

Recibió las observaciones del Comité tutorial, hizo las correcciones a su tesis y me la envió para una última revisión. Lamentablemente la enfermedad ya no le permitió lograr el grado de doctora. Fueron varios meses duros, dolorosos y complejos; finalmente recibí una llamada de Almaquío, su compañero, para informarme de su muerte. En esa conversación, tanto él como yo

---

\* Egresada del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

\*\* Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Artística, UPN. Correo electrónico: *rtorres@upn.mx*

pensamos que el trabajo de Marbella debería ser conocido. Hoy se presenta la posibilidad de concretar ese deseo.

## OBJETO DE ESTUDIO Y ESCENARIO

La investigación se construyó a partir del interés por conocer la relación que guardan las prácticas profesionales y la reflexión docente con el deseo de ser maestra o maestro. Esta fue una inquietud permanente que habitó a Marbella Bermúdez durante su desempeño en la docencia, y que se tornó en un trayecto de estudio y análisis de su quehacer profesional.

El punto de inicio en la construcción del objeto de estudio fue la tesis de maestría, donde se analizó la práctica docente de los maestros de actividades culturales. Esa investigación se centró en la reflexión acerca de la práctica como elemento formativo y de cambio de docente. De esa manera se trazó una ruta de aproximación a los procesos reflexivos como una posibilidad del profesorado para avanzar no solo en la mejora de los resultados del aprendizaje, sino en la adquisición de una metodología para la formación personal y profesional.

El trabajo de la maestría fue el basamento para la investigación que Marbella llevó a cabo para obtener el grado de doctora. Al igual que en la indagación de los procesos reflexivos del profesorado, su experiencia y prácticas docentes fueron sustantivas. En el año 2001 ella fue comisionada al Centro de Actualización del Magisterio en Nezahualcóyotl (CAM-N), donde se impartía la Licenciatura en Educación Secundaria con el Plan de Estudios 1999, que tiene como eje de formación la reflexión de la práctica, heredera de las políticas educativas de ese momento, que dejaban atrás el enfoque del docente investigador, pero que perseguía desde otros discursos el mismo objetivo: la mejora de las prácticas docentes.

El CAM se creó a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como heredero de la historia y experiencia de actualización del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. El propósito del CAM fue, en su origen, actualizar a los maestros en servicio y nivelar académicamente a quien no había cursado la licenciatura en la Escuela Normal o que provenía de carreras universitarias. El CAM-N mantuvo la finalidad de actualización del magisterio hasta 2004, ya que, ante una baja en las y los profesores que acudían al plantel y un nuevo escenario de política educativa, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación autorizó que el CAM impartiera el programa de licenciatura escolarizada de Educación Preescolar plan 1999; posteriormente se facultó que el plantel ofreciera la Licenciatura en Secundaria plan 1999.

Los planes de estudios de las licenciaturas de educación secundaria y preescolar presentaban un enfoque de formación en la reflexión de la práctica y la investigación de una problemática particular para construir el documento recepcional. Ambos asuntos en discusión provocan interrogantes alrededor del enfoque de reflexión para la formación docente y la construcción de un profesional reflexivo.

Por consiguiente, las primeras preguntas de investigación para la tesis de doctorado se plantearon alrededor de ¿cómo formar al profesional reflexivo?, ¿cuáles son elementos de los que dependen los procesos reflexivos?, ¿qué condiciones de la institución se requieren para que los maestros y alumnos desarrollen procesos reflexivos, más allá de lo meramente pedagógico-didáctico?, ¿qué condiciones de las prácticas profesionales son propicias para la reflexión?, ¿cuáles son las condiciones de vida de los alumnos que favorecen los procesos reflexivos? Con estas preguntas se inició la búsqueda de senderos para la comprensión del sujeto en formación docente.

El problema de la reflexión de las prácticas permuta hacia el sujeto de las prácticas, y tiene como punto de partida al sujeto y su subjetividad, considerado un ser de relaciones y deseos, que precisa de ser co-interpretado para dar cuenta de él y de sus “formas de hacer”. De esta manera se abrió la posibilidad de dar cuenta del sujeto en formación inicial docente y de sus prácticas con otra mirada, del sujeto de su construcción y su deseo de ser. El objetivo de la investigación se orientó a conocer los escenarios y los modos de subjetivación del deseo de ser maestro, de los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio en Ciudad Nezahualcóyotl.

## SUSTENTO TEÓRICO

El posicionamiento teórico-conceptual que condujo la investigación fue, en primera instancia, el pensamiento reflexivo, pero una vez que la investigación dio un giro, se avanzó hacia la noción de sujeto como núcleo teórico de la investigación concatenado la subjetividad y el vínculo en relación con el sujeto reflexivo y la formación.

Del concepto de sujeto se puede decir que, a partir del punto de quiebre en el pensamiento cartesiano, en el sujeto del “yo pienso”, de las sensaciones e impresiones, se da paso al sujeto de la sociología, al sujeto de las relaciones, de las situaciones, de las instituciones, de la palabra, del deseo, al de los contextos de la modernidad o de la posmodernidad.

De tal modo, el sujeto como experiencia y como desarrollo teórico sigue vivo y es punto de partida de todo lo viviente, de lo práctico y lo moral. Es el punto de referencia de lo simbólico, de lo humano y como tal la discusión sobre él va más allá de los campos epistémicos. Hoy en día la sociología, la lingüística y el psicoanálisis tienen como tema lo referente al sujeto, en un

rompimiento de las barreras teóricas, y se abren, por ejemplo, discusiones intertextuales sobre el sujeto, la subjetividad y la subjetivación.

Desde la perspectiva psicoanalítica, el sujeto se define como el anónimo habitado por los otros, por el Otro (por la cultura), como lo describe Braunstein (1980), “el sujeto criatura engendrada por la acción de estructuras específicas sobre un cierto sustrato o soporte; sujeto-soporte de las estructuras (ideológicas, lengua e inconsciente)” (p. 90) o, como lo planteó Pichón Rivière (2000), “sujeto-mundo”, un sujeto vinculado con los escenarios o campos de acción: el grupo, las instituciones y la comunidad, que representan lo total social. De tal suerte que se lee al sujeto de ida y vuelta, estructuras-soporte del sujeto, sujeto-soporte de las estructuras.

Más precisamente se considera al sujeto de inconsciente o el sujeto del deseo, del deseo de Otro, que también lo habla, desde la huella que ha quedado impresa en el transcurso de la historia vivida. Como sostiene Freud “el yo se presenta como una imagen vestigio de representaciones pasadas” (Freud, citado en Mannoni, 1979, p. 43), que se revela en el presente a través del sujeto hablado y deseado por los otros. El sujeto es hablado y es deseado por el Otro, pero también es un sujeto que deviene en su propio deseo, a partir de un proceso de reflexión de las huellas mnémicas que dan paso de la escena inconsciente a la escena consciente, en la formación o surgimiento del yo y la percepción de significación y resignificaciones en una relación imagen:

Lo que lo primario ve y oye es un signo mediante el cual el Otro le comunica la intención de su propio deseo y el displacer, o el placer a que dará lugar en el fantaseante [...] El deseo del Otro es la causa de lo que es puesto en escena y la causa del afecto consecuente en la mirada que contempla la escena (Aulagnier, 1997, p. 97).

El punto de vista expresado se obliga a ver al sujeto desde la subjetividad, concepto que la teoría psicoanalítica describe como la construcción de la psique, que, en términos fieles al freudismo, es el inconsciente del sujeto, lo indecible y lo invisible; es la construcción del sujeto desde sus pulsiones de vida y muerte (Eros y Tánatos), en relación vincular con los otros, con el Otro, con la cultura, con el grupo (Kaës, 1998, 2005; Pichón-Rivière, 2000); es lo inherente al sujeto y lo indispensable para hacerse sujeto.

La subjetividad fue abordada desde el campo de la sociología con referentes eminentemente psicoanalíticos. Desde este punto de vista la subjetividad se describe como el proceso de construcción del sujeto, contrapuesto, pero en relación con el objeto, proceso complejo e imbricado en lo social y en lo colectivo, que parte de considerar al sujeto en su capacidad de auto-representación, de la capacidad de nombrarse “yo”.

Los escenarios de construcción del yo son la construcción del sujeto y su subjetividad en el contexto de lo colectivo, mediada por el vínculo. Pichón Rivière (2000) define el vínculo como estructura compleja construida en las interpelaciones que el sujeto tiene con los otros, y lo describe como fundamental para el aprendizaje y la formación del sujeto. El proceso que describe para la construcción del vínculo psicosocial implica una acción y por lo tanto una relación de carácter intersubjetivo, que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación acompañada de procesos de comunicación y de aprendizaje. A través de estos momentos vinculares los sujetos van construyendo lo que Pichón-Rivière (1985) describe como: “Un conjunto organizado de conceptos, que se refiere a una parte de la realidad que nos permite apropiarnos de ella como totalidad y particularmente del objeto de conocimiento” (p. 5).

En este marco se releva el Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO), que son esquemas referenciales que se ponen en juego en el alumno en formación, en ese sujeto que aprende

con el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos que ha construido a lo largo de sus trayectos y escenarios de vida. Es este ECRO con el que los sujetos piensan y actúan, estructuran modelos internos que relacionan con el modelo externo del mundo.

Por tanto, en el enfoque psicosociológico y psicoanalítico la formación es una tarea permanente y continua del sujeto, que involucra procesos internos y externos, entre el mundo interior (psíquico-intrasubjetivo) y exterior (social-intersubjetivo), producciones entre el adentro y el afuera, entre lo consciente y lo inconsciente, entre el deseo y el no deseo de saber sobre lo otro, y sobre sí mismo.

## METODOLOGÍA

La investigación se ubica en la circularidad dialéctica del campo-objeto-sujeto, lugares culturales, entramados de significaciones, donde el investigador/a ha de “buscar la explicación y la interpretación de las expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz, 1973, p. 20); demandan construir estrategias formales, que ayuden a descubrir y comprender lo que allí ocurre, los sentidos de las experiencias vividas, desde los propios sujetos involucrados en los hechos. Con esa perspectiva se definieron dos enfoques para la realización de la investigación: etnográfico, por la ubicación de objeto de estudio en la vida cotidiana y narrativas biográficas, por la cuestión existencial de los sujetos participantes, tanto el informante como la investigadora.

Así, se trató de abordar los entramados complejos de la vida común y cotidiana del sujeto, los escenarios desde donde se construyen significados en interrelación subjetiva, que sostienen el sentido de la vida; los lugares donde hay que descubrir los procesos subjetivos, para entender cómo simbolizan los sujetos sus acciones. En el mismo sentido que los enfoques, las técnicas utilizadas

se ubican en la tradición antropológica/etnográfica: la entrevista, la observación y la fotografía. Fueron formas para indagar acerca del estudiantado de séptimo y octavo semestre del CAM-N que realizaba las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias.

La entrevista y la narrativa biográfica se proponen como dispositivo para la reflexión, donde el sujeto se objetiva en el diálogo con el otro, como lo menciona Ricoeur (2003):

No hay al principio un yo solo; la atribución a otro es tan primitiva como la atribución a sí mismo. No puedo hablar de modo significativo de mi pensamiento, si no puedo, a la vez, atribuirlo potencialmente a otro distinto de mí (p. 15).

En las entrevistas, la pregunta funciona como provocadora del acto elocutivo, el acto del lenguaje (*speech acts*), que pasó del enunciado a la enunciación, “al propio acto de decir”, el cual designa reflexivamente a su locutor (Ricoeur, 2003, p. 18), donde se pone en evidencia el sentido del habla de quien habla y hace posible el intercambio de intenciones, entre el yo y el otro (tú o él), que pueden hacer surgir la conciencia de sí.

Las narrativas biográficas de 16 alumnos fueron el elemento base para este trabajo de investigación, construidas a partir de una pregunta que pretendió tocar la dimensión personal de las prácticas (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000) y el “yo”, así como ir más allá de ese yo depuesto –del que habla Ricoeur (2002)–, con el propósito de llevar al sujeto a la reflexión del *sí mismo*, al retorno de la *mismidad*, a la interioridad del sujeto.

La pregunta desencadenadora de la memoria y de la narración fue ¿por qué decidiste ser maestro?, interrogante que, desde la perspectiva del análisis de las prácticas y de la reflexión de la acción, pretende remover en el sujeto y hacerlo consciente de su historia, de asumirse en el devenir de las circunstancias, de las casualidades con las que hacemos nuestro destino.

La interrogante sobre el “yo” desató la memoria, el recuerdo, transportó al sujeto a escenarios y escenas de la infancia, lo llevó por trayectorias zigzagueantes, que se entremezclan en una narrativa de dos, del sujeto de la memoria y los otros que han formado parte de su vida familiar y escolar.

Es preciso decir que la etnografía se vale de los encuentros del que investiga con los “investigados”, de muchas otras formas de relación, no solo de la observación, sin que esta deje de estar presente como parte del dar cuenta del hecho en su conjunto. Por ello, aun cuando se optó por otras técnicas, no se dejó de cumplir con ese valioso elemento etnográfico que es el observar, ya que estar o ser parte del campo hace del investigador un observador permanente.

El material fotográfico fue producto de la observación del aula; se tomaron fotografías durante una de las intervenciones de los seis alumnos de matemáticas. La fotografía fue otro elemento para dar cuenta del estar allí, otra manera de encontrarse con el sujeto y con el contexto, en este caso en el escenario mismo de la institución formadora y de la institución de prácticas; formó parte de un registro de observación de lo que ocurre en las prácticas de esos sujetos de la palabra (de la entrevista).

Introducir este elemento es reconocer el poder que tiene la visión (la vista), en el encuentro con el otro, encuentro que antes que el habla, que la palabra, se realiza por medio de los entrecruzamientos de miradas, en busca del detalle, del dato que se logra con la observación propiamente dicha.

## ANÁLISIS

### *Procedimiento*

El análisis se centró en lo que Geertz (1973) llama “estructuras conceptuales que los individuos usan para interpretar la

experiencia” (p. 263), en una relación reflexiva con la teoría para comprender cómo la experiencia de lo vivido y los escenarios por los que ha transitado el sujeto van influyendo en el deseo de ser, en el anhelo de construcción de su vocación profesional como docentes.

El proceso para el análisis del material empírico constó de varias etapas:

1. Transcripción: consistió en pasar de la oralidad de la entrevista al texto, haciendo una transcripción totalmente apegada a lo dicho por el entrevistado, considerando las inflexiones del habla, los silencios y los gestos. Para estos últimos se recurrió a las notas de campo realizadas antes y después de cada entrevista.
2. Lectura de las primeras entrevistas en profundidad.
3. Análisis especulativo/indiciario. Cuando se tuvo el total de las entrevistas se realizó un análisis especulativo, que consistió en una tabla de doble entrada con dos columnas, una con el texto de la entrevista y la otra donde se iba anotando lo enunciado por el sujeto, en tres niveles:
  - La palabra: la palabra como pensamiento, la palabra como punto de partida, como significante.
  - El texto literal de la transcripción, en busca del discurso del sujeto, de la interpretación de primer orden, lo que dice el sujeto de manera explícita y lo que dice el sujeto en esas ausencias o negaciones, la expresión del pensamiento.
  - El contexto, proponer desde la enunciación del sujeto relaciones con la red de significaciones culturales, buscando hacer “conexiones” entre lo real, lo imaginario y lo simbólico.
4. Construcción de matriz descriptiva. Se realizó un cuadro matricial que agrupó las categorías empíricas.

5. Matriz sintetizadora. Establecidas las categorías empíricas, se realizan relaciones lógicas: correspondencia, inclusión, oposición, pertenencia, entre otras.
6. Categorías analíticas. Se destacó el deseo del sujeto, deseo que se inscribe en múltiples relaciones en el transcurso/trayecto/escenario de la formación.

Las cinco etapas del análisis descritas permitieron escribir/inscribir sobre las prácticas pedagógicas de los alumnos del CAM-N, desde una vinculación del sujeto con su historia, una historia que, si bien se inicia con su escolarización, no deja de reconocerse que su origen es remoto, que se encuentra en la huella histórico-social del devenir sujeto.

Para el análisis de las fotografías se utilizó el siguiente proceso:

1. Revisión del material y clasificación.
2. Primera selección de fotografías. Para esto se siguió el proceso que describe Barthes (1992), esto es, ante una fotografía, una selección donde influye el primer momento de interés por parte del que mira, el *studium*.
3. Segunda selección de imágenes, aquellas que hacen un “llamado” por medio de un “pinchazo” (*punctum*), de un “estoy aquí”, de un no poder escapar a ese algo que te atrae, que hacen significado al verlas en serie o separadas (Barthes, 1992).
4. Clasificación del material, personajes, hechos, objetos, posibles relaciones, entre otras.
5. Se ubican las fotografías en su contexto, dónde y cuándo se creó la imagen.

### *Algunas interpretaciones*

El proceso descrito permitió que la pregunta ¿por qué decidiste ser maestro? abriera la reflexión de su práctica en el sentido

personal y llevara a los estudiantes a una condición sobre la carrera misma, el ser profesionales. Ellos y ellas mencionaron que “han partido de cero” en la profesión, de un desconocimiento de lo que implica ser maestros y se han hecho profesionales en la práctica pedagógica; es ahí donde construyen sus aspiraciones, y donde se descubren nuevos deseos, entre ellos la aspiración de ser profesionales.

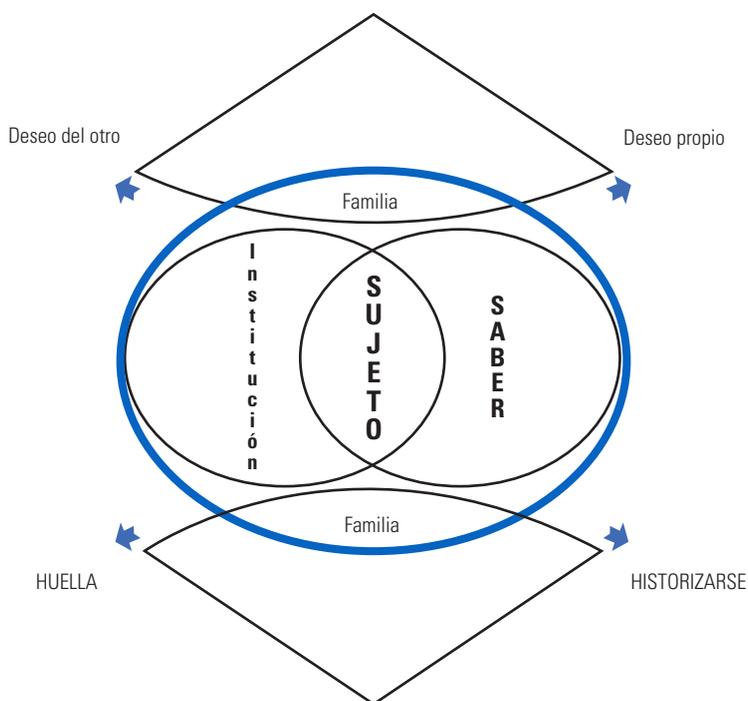
Es así como el sujeto (estudiante) aparece en dos registros que lo construyen y lo definen en sus prácticas: el imaginario, donde se despliegan los fantasmas e identificaciones producidas en la relación con los otros sujetos del grupo (otros estudiantes, sus alumnos en las prácticas); lo simbólico como el marco de lo institucional (el CAM-N, la escuela donde desarrollan sus prácticas) desde donde se rige y le permiten la convivencia con el grupo, mostrando a un sujeto de las prácticas docentes que construye sus propios significados, producto de sus esquemas referenciales y de los vínculos que ha construido con las instituciones.

En esta dinámica en el discurso del *estudiantado*, ser profesional remite a ideas que han construido sobre la carrera docente, donde la responsabilidad y el compromiso forman parte del sujeto que se dedica a la docencia, características que descubren en el transcurso de la carrera y enlazan con el concepto del profesionalismo. Ser profesional para ellos es cumplir con sus planeaciones, tener el conocimiento del contenido, comprender a los alumnos, escucharlos, motivarlos, buscar las estrategias para que aprendan, ser responsables de su educación primero en el aula, en la escuela y en algunos casos ir más allá, sin que ese “más allá” quede clarificado. Ese ir más allá está en un deseo que se confronta con una realidad social compleja que no alcanza a analizar, ni comprender y su deseo/aspiración de ser profesional.

En ese trayecto formativo, la formación docente y las prácticas pedagógicas no son experimentadas por primera vez por las y los estudiantes; forman parte de su vida pasada y de su experiencia

presente, que se refleja, en el momento de narrarse, como angustia de ser y no ser maestro, porque ya no solo se piensa desde la formación teórica, sino desde la acción práctica, frente a la realidad del aula, cara a cara con el adolescente de secundaria, en el desarrollo de la didáctica, en la enseñanza de la disciplina y de las relaciones de poder que se ejercen en esos espacios micro de la escuela secundaria.

**Figura 18.1. Sujeto del deseo/ sujeto historiado**



Fuente: elaboración propia.

Estas historias de vida de los alumnos del CAM-N son historias, como ellos lo manifiestan, historias de “tirones y jalones” que no hacen desistir a los sujetos de su anhelo de estudiar y alcanzar lo que ellos quieren, tener una carrera profesional; historias

compartidas que se reúnen en la institución formadora de docentes, que hacen compleja la formación de maestros, tanto en sus procesos como en sus fines.

Las historias muestran al sujeto en el proceso de construirse como tal desde el deseo del otro, desde la huella que deja la historia de vida familiar e institucional en él, una construcción del sujeto del deseo, desde el sujeto deseado, y partir de la huella producto de los escenarios donde se ha vivido a imaginarse una historia posible para él, desde las circunstancias en que se encuentra; contarse, historiarse (véase Figura 18.1).

Por eso, el ser profesional de estos sujetos en formación docente está más ligado a su deseo que solo a una cuestión de autonomía y del conocimiento especializado. El componente ético del oficio o de la profesión docente es lo que los distingue en su reflexión.

**Figura 18.2. El sujeto de la reflexión**



Fuente: elaboración propia.

La Figura 18.2 trata de dar cuenta del sujeto reflexivo de manera sintética en razón de las categorías analizadas. Muestra al sujeto

reflexivo como resultado de una serie de experiencias que le han generado dudas y conflictos durante sus trayectos de formación en el grupo y en las interacciones sociales, que lo mantienen en una ruta de la formación docente alejada del deseo consciente de ser maestro, un sujeto que se manifiesta en la reflexión del deseo pendiente, del deseo dejado por las circunstancias académicas, políticas y económicas, un sujeto que justifica su acción docente poniendo en primer plano su no deseo de ser maestro y las condiciones deficientes de las institución formadoras.

## REFLEXIONES FINALES

Las reflexiones que se incluyen en este apartado consideran la subjetivación del deseo y la vocación docente, la formación del vínculo y la subjetividad, así como la entrevista y la narrativa biográfica como dispositivos para la reflexión.

Este trabajo tomó la postura teórica sobre la subjetivación como el proceso de construcción de la subjetividad y del sujeto, y desde las teorías psicosocial y psicoanalítica en las que se comprende al sujeto como sujeto de deseo.

Las narrativas mostraron al sujeto histórico/social, con subjetividad “propia”, individual, pero de creación colectiva, donde primero su deseo de ser, en el sentido de dedicarse a algo, de formar un proyecto profesional, responde a disposiciones de los escenarios, donde los sujeto se relacionan y construyen al otro, diría Deleuze (1995) en “una especie de simbiosis” donde el “deseo circula entre los heterogéneos” (padres e hijos, maestros y alumnos), y desde donde se subjetiva el deseo de ser o no ser lo que el otro pretende, siempre en la búsqueda y en la historia propia.

Esto muestra las narrativas de los alumnos en formación docente, y destaca la importancia del otro en la vida temprana del sujeto, y la dependencia al principio del deseo de ser, que responde

a una relación afectiva o a una identificación ética/moral con el modelo instituido desde la familia de maestros o desde el maestro querido.

También está presente en estos escenarios de subjetivación del deseo el constante enfrentamiento con el modelo identificatorio del padre o del maestro. En este proceso de choque y tensión se reconfigura el deseo de ser maestro, ante la experiencia de otros escenarios de mayor autonomía y de relaciones, no solo con los sujetos, sino con el saber y con el conocimiento, pues ya no es suficiente la presencia del otro como voz interna, como modelo externo, porque el sujeto individual, como lo muestran los entrevistados, construye la vocación y su proyecto profesional, alejado del deseo del otro y de la dependencia total de la infancia, más cercano a una “conciencia-de-sí autónoma”.

Sin embargo, esa “autonomía” esa “conciencia de sí” que se configura en el deseo de ser universitarios, en estos docentes en formación del CAM-N, se enfrenta con realidades que los regresan al deseo infantil heredado de la familia de maestros, de la escuela/hogar, de la admiración por la maestra modelo de la primaria o la secundaria, y las imágenes/huellas del pasado se vuelven acciones en la práctica de formación de estos alumnos.

Los sujetos que llegan al CAM-N se “recuperan” mediante el placer que les produce el encuentro con los alumnos, generando la idea de poder ser “buenos maestros”, de poder ayudar a adolescentes con sus problemas de la edad y del conocimiento, porque se identifican con ellos, desde el pasado de su infancia, en un proceso transferencial, que no se explican, ni es motivo de análisis y reflexión; simplemente hay una identificación que los hace querer ser mejores que aquellos maestros que tuvieron, realizar una tarea más cercana a los alumnos de la secundaria que la que están realizando los maestros titulares.

Entender estas maneras en las que los estudiantes primero subjetivan su deseo de ser maestros, los escenarios familiares y

escolares, y las maneras en que se recuperan en el deseo de continuar su trayecto formativo, permite comprender quiénes son estos alumnos en formación docente, qué historias de vida portan, qué motivaciones los llevaron hasta ahí y a partir de esto proponer, en el escenario de la institución formadora, elementos para crear subjetividades que se comprometan con la formación y con la propuesta de reflexión en un sentido profundo.

## REFERENCIAS

- Aulagnier, P. (1997). *Aprendiz de historiador y maestro brujo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Barthes, R. (1992). *La cámara lúcida. Notas sobre fotografía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Braunstein, N. (1980). Hacia una teoría del sujeto. En *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis: hacia Lacan*. Estado de México, México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura* (23), 12-20.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Geertz, C. (1973). *Interpretación de las culturas*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Kaës, R. (1998). Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Malestar en los vínculos. *Revista de la Asociación Argentina de Psicoanálisis y Psicoterapia de Grupo*, 21(1). Recuperado de <http://www.aappg.org/wp-content/uploads/1998-Nº1.pdf>
- Kaës, R. (2005). *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Mannoni, O. (1979). *La otra escena*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Pichón Rivière, E. (2000). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2003). *El sí mismo como otro*. México: Siglo Veintiuno.

CAMPO III  
DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD  
Y MULTICULTURALIDAD



CONSTRUYENDO PARA  
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
EN LA MONTAÑA ALTA DE GUERRERO

Yodi Sánchez Pérez\*

Gloria Evangelina Ornelas Tavarez\*\*

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y LITERATURA  
ESPECIALIZADA PARA ABORDARLO

**E**l estado de Guerrero, territorio mesoamericano del sur de México, tiene cerca de tres millones y medio de habitantes, de los cuales 15.48% son indígenas concentrados en las regiones de la Montaña y Costa Chica (mixtecos, amuzgos y nahuas). En particular el lugar del estudio, Unión de las Peras, cuenta con 174 habitantes (INEGI, 2020); pertenece al Municipio de Malinaltepec, considerado territorio *me'phaa*, su lengua es una de las siete variantes del tlapaneco que forma parte de la familia otopame del tronco otomangue (Summer Institute of Linguistics, 2020). Los pobladores son bilingües, hablan la lengua indígena por respeto e identidad con miembros de la comunidad y el español para externos; algunos también dominan el mixteco (*tu'savi*) o el náhuatl, debido a que su baja densidad poblacional los lleva a buscar familia o parejas en otro lugar. Dicha diversidad lingüística complejiza

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, UPN. Correo electrónico: [210928009@alumnos.upn.mx](mailto:210928009@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Antropología, UNAM. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, UPN. Correo electrónico: [gornelas@upn.mx](mailto:gornelas@upn.mx)

la acción educativa para atender a la población, pero al mismo tiempo abre posibilidades de intervención.

Su comunidad se rige por usos y costumbres que se manifiestan en diversas instituciones; por ejemplo, dentro del sistema de cargos, se designan autoridades para el bienestar y convivencia colectiva, para conducir la vida comunitaria, resolver problemas internos, velar por el pueblo, organizar las fiestas y recibir las “correspondencias” de los pueblos vecinos.

Su lengua y prácticas comunitarias reflejan la propia cosmovisión que estructura, organiza y ordena las categorías de la praxis humana resultantes del simbolismo propio que los sujetos colectivos e individuales construyen, reconstruyen y transforman, en este caso de estudio, en el campo cultural educativo. Con base en la cosmovisión, las instituciones, las familias, los alumnos y profesores, con sus propias elaboraciones, socializan, conducen y llevan a la práctica su vida cotidiana y ritual, lo que fortalece su identidad (Ornelas, 2010).

Para los profesores de la única escuela primaria intercultural bilingüe “Lic. Adolfo López Mateos”, la vitalidad lingüística es herencia fundamental para la cultura; es parte de la tradición y de la riqueza del país. Además es importante dentro del aula, a pesar del insuficiente material didáctico para la enseñanza bilingüe, “el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del currículum escolar” (Cohen, 1975, p. 15). El único recurso con el que cuentan son los libros de texto gratuito, en torno a los cuales señalan: “En su mayoría vienen en español, cosa que se les complica a los alumnos, están habituados a la lengua materna, a interactuar a través de esa lengua” (N. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Desde nuestra perspectiva el problema de fondo es que, con este recurso didáctico, únicamente utilizan la traducción de palabras del español al *me'phaa*: “la traducción permanente para facilitar la comprensión de los contenidos es extremadamente

nociva para aprender la segunda lengua” (Cummins, 2002, p. 119).

Cuando la traducción constituye una práctica cotidiana, los alumnos ya no ponen atención a las explicaciones en L2 porque saben que, en algún momento, el maestro les va a traducir todo lo que es importante y lo que no entienden, así se exime a los alumnos de la necesidad de adquirir y practicar competencias cognitivas, comunicativas y culturales que resultan fundamentales para su desarrollo académico, bilingüe e intercultural (Hamel, 1983, p. 97).

Por otro lado, para los maestros los contenidos de los libros de texto gratuito en la lengua indígena se diseñan con una lógica generalizada de la cultura *me'phaa* y no incorporan los saberes y conocimientos comunitarios locales.

De lo anterior resulta que el uso de libros de texto gratuito y la práctica docente contribuyen al desplazamiento de la lengua materna y limitan el desarrollo de las competencias lingüísticas de leer y escribir en la lengua materna.

Hay una violencia, es algo que nosotros hacemos como docentes, que sí lo reconocemos, porque les tratamos de imponer, que el niño tenga esa concepción, que se olvide de otras cosas de nuestra cosmovisión y que le impongamos esos conceptos, pero nosotros no tenemos más elementos como hacerlo. (M. Bruno, comunicación personal, 3 de octubre de 2019).

Cada comunidad tiene sus propios métodos o formas de educar que implican procesos de socialización. Por ejemplo, los estilos de crianza infantil se diferencian por el contexto sociohistórico, cultural y lingüístico, con los cuales se enseñan y aprenden ciertas prácticas y se transfieren saberes y conocimientos.

En cambio, para la formación del ciudadano en el ámbito escolar, en los pueblos originarios se imponen modelos que desatienden las necesidades culturales y lingüísticas, y promueven

la discriminación, el racismo y la exclusión educativa, con lo que se contraviene el reconocimiento de la diversidad cultural en México y las políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe establecidos en 2004 y difundidos por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, que definen este tipo de educación como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad con distintas perspectivas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural.

Con ello se cancela “una propuesta organizativa escolar que pretende garantizar tanto el aprendizaje de una nueva lengua que el alumnado no puede adquirir en su medio social y familiar como el desarrollo de su propia lengua” (Vila, 2010, p. 21). Esta propuesta está emparentada con la condición esencial de un modelo bilingüe que apueste por la lengua en la instrucción, como expresión de la cultura que “alude a una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas” (Olivé, 1999, p. 37). Asimismo, desestima posiciones que “defienden casi siempre una ventaja cognoscitiva y una conciencia metalingüística más elaborada” (Godijns, 1996, p. 174).

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este trabajo se planteó el propósito de reconstruir las representaciones que tiene esta comunidad sobre la cultura, la lengua y la educación, así como las prácticas que se derivan para discernir, junto con los profesores, alternativas viables para la educación intercultural bilingüe. Se recurrió a presupuestos teóricos sobre educación intercultural bilingüe desde el enfoque crítico de la interculturalidad descolonizadora, una educación intercultural

crítica y descolonizadora, que responde a los proyectos políticos, sociales, epistémicos y educativos de los pueblos indígenas (Walsh, 2002).

Además se consideró una práctica docente con enfoque reflexivo y situado, y un currículum escolar como ámbito de apropiación y construcción en el que confluyen mandatos estatales, institucionales, pero también comunitarios y familiares.

Se adoptó la metodología cualitativa “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 20), la cual permite describir hechos, personas, situaciones, comportamientos e interacciones observables para abordar el significado de las cosas, exigiendo del investigador una postura hacia el sujeto y su entorno sociohistórico, político y cultural, y con ella, interpretar la realidad en su contexto, dialogando con una realidad social específica.

Para el registro de la información empírica se usaron herramientas etnográficas como la observación participante, con la premisa de que el reconocimiento de otra cultura significa un encuentro con formas de interactuar, actitudes, pensamientos, significados y en algunos casos, con una lengua distinta. Por ello, es necesario estar atento a aquello que le resulta significativo a la comunidad y que le da sentido a su entorno social: “la técnica de la observación participante no es solo una herramienta de obtención de información sino, además, de producción de datos en virtud de la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente” (Guber, 1991, p. 179).

Otro instrumento fue la entrevista entendida como “una serie de conversaciones amistosas, en las que el investigador introduce constantemente nuevos elementos para ayudar a los informantes a que respondan como tales” (Spradley, 1979, p. 58). Fue un recurso constante durante todo el proyecto en diferentes circunstancias, debido a lo flexible que puede ser esta herramienta para el registro y análisis de la información, pero sobre todo porque

da cuenta de las evoluciones de los actores involucrados al inicio (maestros) y otros que se fueron incorporando durante el proceso como autoridades locales y la comunidad en general.

## **DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN** **(NAME JAMBHA, *haciendo camino*)**

Durante el periodo de diciembre 2018 a enero 2020, el primer autor realizó varias estancias apoyadas por familias originarias de maestros, para registrar y observar la cotidianidad comunitaria, de modo que fuera posible profundizar en el contexto y la problemática educativa y su especificidad en la educación escolar; así como, para llevar a cabo un trabajo a fondo con los docentes de la escuela de estudio, que arrancara con el acto de *recordar* parte de sus historias, la serie de acontecimientos que han marcado su vida como profesionales de la educación, los encuentros y desencuentros de su práctica educativa, entre otros aspectos.

Las narrativas biográficas obtenidas de los docentes señalan las condiciones que motivaron su ingreso al magisterio: remuneración económica, gusto y suerte. A ello se suma la necesidad de construcción y mantenimiento del sentido de comunidad hacia dentro y hacia afuera, que responde a uno de los sustentos de la formación adquirida a través de las familias originarias del pueblo a las que pertenecen (Sánchez, 2020).

Mediante la escucha se pudo constatar la manera en que la práctica docente se impulsa y direcciona por la memoria colectiva, en este caso, en torno al esfuerzo compartido (escuela-comunidad), y sus reiterados resultados altamente positivos en la Olimpiada del Conocimiento Infantil, que derivan en reconocimiento y prestigio docentes, y al mismo tiempo moldean su práctica.

A la vez se observó la práctica educativa en diferentes escenarios escolares: salones y áreas comunes; y de manera extraordinaria,

en la reubicación temporal de la escuela debido a deslaves. En ellos se hizo evidente la estrechez de los lazos escolares con las familias y el pueblo, que provienen de la propia identidad e ideología colectiva, de la cual los maestros son partícipes. Dicha práctica educativa responde, siguiendo a Aguado y Portal (1992), a las interrelaciones producidas y secundadas por características culturales, sistemas de organización social, costumbres y normas compartidas, pautas de conducta, lengua y tradición histórica, entre otros.

Para Maldonado (2011, p. 334), “el proyecto educativo de la escuela indígena está en manos del Estado mexicano, instrumentado a través de los maestros”. Por ello también se prestó atención a eventos como la clausura del ciclo escolar que congregan a la comunidad y sirven en la revitalización de las redes sociales, considerando el conjunto de relaciones diferenciales que se establecen por compadrazgos, parentesco, amistad. Y además se consideró la celebración de las fechas cívicas, pues representa un momento importante para la difusión de ideas patrióticas y nacionalistas, en zonas indígenas, que, junto con homenajes a la bandera, son relevantes para dar a conocer la historia de México (Montes, 1995, p. 86):

lo que se muestra en la escuela, representa la destilación o la condensación de muchas costumbres y de muchas regularidades, que a su vez adapta y readapta periódicamente a los individuos a las condiciones básicas y a los valores axiomáticos de la vida institucional (Ornelas, 2010, p. 301).

Dentro de las aulas se pudieron identificar estrategias docentes dirigidas a lograr y socializar entre alumnos, mejores interacciones para la enseñanza-aprendizaje, tales como: el trabajo en *binas* (vinculando a un alumno sobresaliente con otro que presente dificultades, para que todos mantengan un mismo ritmo), el apoyo de los mayores para lograr el aprendizaje por imitación de los

pequeños, el juego y el esporádico andamiaje de las madres de familia de alguno de sus hijos para su avance en contenidos; todo ello como resultado de la lógica de trabajo colectivo que se aprende en la familia-comunidad, al que se suman saberes y prácticas comunitarias para motivar a los alumnos:

Desde el punto de vista pedagógico nos permite abordar contenidos comunitarios relacionados con la siembra de maíz, frijol, chayote, etc. Es aquí donde se requiere reforzar los conocimientos que el alumno ya tiene y conoce, que van desde los rituales que se practican hasta las fases lunares usados para la siembra y cosecha (M. Bruno, comunicación personal, 7 de julio de 2019).

Sin embargo, consideramos que esta dinámica de trabajo docente es insuficiente para que los alumnos aprendan a leer y escribir la lengua materna, ya que elude: “Una de las ventajas fundamentales de un currículo de educación bilingüe bien organizado consiste en la transferencia de las competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra” (Hamel, 1983, p. 90).

A ello se suma el hecho de que el maestro indígena por el simple hecho de serlo “no es garantía alguna para que quiera incluir e implementar pedagógicamente este conocimiento en sus clases” (Gasché, 2010, p. 79). Lo anterior se deriva de diferentes circunstancias como su formación profesional, donde va reemplazando ciertos rasgos de su cultura y adopta otros impuestos por la institución de formación, que lo desvinculan de sus orígenes:

Llegando a la institución en la que se formará como maestro indígena, carga consigo esta ambivalencia arraigada en cierto apego afectivo a su medio familiar, que se le representa como algo que ha quedado atrás, en su niñez, pero que no tiene valor en el presente (Gasché, Bertely y Podestá, 2008, p. 293).

Esto se reproduce en la desvinculación de los contenidos escolares con la cultura propia de los alumnos y el uso del español en

la instrucción: “Para abordar contenidos geométricos, el maestro pregunta: **¿qué es el radio?** Un alumno responde: es donde pasan los anuncios”, sin reparar en que:

El niño que ingresa a la escuela trae consigo adquisiciones culturales y sociales, competencias, habilidades y conocimientos que son el resultado de su proceso formativo y de socialización durante sus primeros años de vida en el medio familiar y social de la comunidad (Gasché, 2010, p. 290).

A lo anterior podemos agregar el sometimiento docente a modelos educativos sexenales con estructuras curricular y programática no apropiadas para el medio indígena, y el énfasis en tareas administrativas, evaluaciones punitivas de la docencia y de los aprendizajes logrados por alumnos, materiales didácticos escasos y desarticulados. Con esta carga de trabajo y lógica educativa es muy difícil que los maestros valoren lo importante que es la alfabetización en la L1 para la transferencia de habilidades a la L2 y reflexionen sobre su práctica educativa, “la concepción y operación de las escuelas en comunidades debe ser analizada permanentemente en estos centros para que la reflexión pueda guiar el trabajo docente” (Maldonado, 2011, p. 304).

## RESULTADOS

Del desarrollo de esta investigación se obtuvo: el marco jurídico-político de la política educativa indígena en México; visiones contrapuestas entre Estado y pueblos originarios, sobre este campo; la vinculación de la identidad, cultura y diversidad con la práctica educativa; la caracterización del contexto social, político, lingüístico, cultural y educativo de la comunidad de estudio. Además se realizó el análisis de la historia de los docentes y de la orientación de su práctica educativa en diferentes escenarios escolares,

al igual que la delimitación de la organización, etapas y objetivos del taller “Namañaa xugian ’lo” (aprendiendo-juntos), que debió suspenderse por la presencia del coronavirus SARS-COV-2.

Este taller para la educación intercultural bilingüe responde a la necesidad construida con los docentes de un espacio de trabajo conjunto que partiera de elementos identitarios comunes, *costumbres* consideradas por ellos como “parte de nuestra cultura” y “es en lo que creemos”, para identificar saberes y prácticas de gran relevancia que pudiesen ponerse en diálogo con el currículum escolar.

Se eligieron prácticas ancestrales que forman parte de los ritos locales, sumadas a las estudiadas en la zona por Leonhard Schultze-Jena durante la década de 1920-1930, analizadas por Johanna Broda (2016) y la obra de Danièle Dehouve (2001), que sintetizan el patrimonio tangible e intangible y la historia, lo simbólico de su cultura. Dichas prácticas tienen en su horizonte concepciones, eventos y comportamientos que responden a una manera de ocupar el espacio sociohistórico, a las relaciones entre el entorno y la naturaleza, y al vínculo indisoluble entre el ser indígena y su ambiente, y se expresan en ciclos: agrícolas, comunitarios, familiares, de vida, que se entrelazan.

Según Geertz (1990, p. 118), lo sagrado representa el núcleo central en torno al cual se ordena el mundo social y se conservan las significaciones generales con las que cada individuo interpreta su experiencia y organiza su conducta. Para Turner (1980, p. 50), los rituales son fases de amplios procesos sociales, procesos pautados en el tiempo, cuyas unidades son objetos simbólicos y aspectos en serie de la conducta simbólica. Unos corrigen las desviaciones de la conducta dictada por la costumbre, mientras que otros, como los rituales periódicos y los de las crisis vitales, previenen las desviaciones y los conflictos.

Su realización tiene una función social, cultural, educativa y espiritual. Se llevan a cabo en espacios, tiempos específicos y con “especialistas” compenetrados en la cultura *me´phaa*: a) jefe de

familia, b) meso o rezandero, y c) abuelo del pueblo: adulto principal, guía de pensamientos y acciones de autoridades comunitarias y acompañante del resto de los especialistas.

Para los maestros, los rituales definitorios de la cultura *me'phaa* que pueden ponerse en diálogo con contenidos educativos en la escuela son:

1. Quema de la leña: relacionado con la *salud*. Evita que a la pareja y a la familia les aquejen males como: llagas en la piel, dolor del cuerpo, debilidad y calentamiento de los pies que difícilmente podrán resolverse con medicina occidental.
2. Quema de la espiga: basado en *conocimiento agrícola*. Se realiza el 24 de abril para la buena siembra, se formaliza comunitariamente en el cerro de San Marcos considerado sagrado y se vincula con la cosmovisión mesoamericana: “las prácticas ceremoniales más significativas se fechaban en momentos de cambio meteorológico, que marcaban la época de inicio de lluvias y de sequía” (Broda, 1996, p. 452).
3. Quema del cráneo o seso animal: vincula al *hombre con la naturaleza*. Los huesos del pollo, guajolote y chivo se acumulan por la familia, se entregan al meso para ofrendarlos al cerro, y luego son depositados en una cueva sagrada que solo él conoce. Representa un acto de *correspondencia*: “dar y recibir”, una obligación moral basada en: “todo el que recibe algo está obligado a devolver lo mismo” (Maldonado, 2002, p. 72-23).

Consideramos que dichos rituales se relacionan con los Aprendizajes Clave para la Educación Integral, del Plan y programas de estudio para la Educación Básica (SEP, 2017), y los campos de formación académica, tales como: lenguaje y pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y

conocimientos regionales y áreas de desarrollo personal y social. Los siguientes son los propósitos generales:

- 1) Recuperar la cultura *me'phaa* para la educación intercultural bilingüe en la primaria.
- 2) Utilizar el método inductivo intercultural para identificar conocimientos tradicionales y colectivos inmersos en rituales.
- 3) Poner en diálogo de saberes el conocimiento indígena con el currículum escolar.
- 4) Construir metodologías de enseñanza y aprendizaje para la transferencia de las competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra.

## ANÁLISIS

Los dos principios fundamentales de contexto de estudio abordados, el del campo de acción y el de la cultura, nos permiten explicitar lo local en lo particular, los rasgos que definen a los habitantes en la dinámica cultural y lingüística referida, así como la complejidad de la práctica docente de maestros de la única escuela del pueblo.

El enfoque de la complejidad de la práctica docente intercultural bilingüe, en este caso, vincula estrechamente el campo educativo escolar con el familiar y comunitario, pero también revela las deficiencias de la formación y actualización docente, así como los imperativos de su quehacer cotidiano.

La propuesta de taller derivada de todo lo anterior aspira a que los maestros recuperen los referentes propios de su cultura, como la organización, la lengua, los conocimientos y las maneras de enseñar y aprender, que los pueblos indígenas definen como educación comunitaria y que se sostiene en la comunalidad como “una forma de nombrar y entender al colectivismo indio [...] Es

la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social” (Maldonado, 2002, pp. 72-73), para incorporarlos a su práctica docente.

Intenta funcionar como un espacio de resistencia a la colonialidad y encaminarse como un proyecto para la de-colonialidad de “el pensamiento que se desprende y se abre (de ahí desprendimiento y apertura[...]) a posibilidades encubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.)” (Mignolo, 2008, p. 250). Y se considera como un ámbito de participación y co-construcción colectiva que implique la inclusión de los maestros como investigadores y creadores de otras propuestas de trabajo y no únicamente como observadores o informantes comunitarios, para pasar de ser objeto a sujeto de investigación.

El nativo habla de sí y de su grupo, reflexiona sobre su actuar y su ser. El investigador observa y conceptualiza este proceso que él evoca. De esta manera se construyen dos discursos convergentes que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno. Se produce entonces una fusión de horizontes; el investigador abre un espacio a la perspectiva del Otro, sin renunciar a la suya: su esfuerzo será siempre traducir el discurso del Otro en los términos del discurso de su propia disciplina. Existe cierta transferencia de sentido de un horizonte hacia otro (Cardoso de Oliveira, 1993, p. 19).

Se pretende promover el diálogo de saberes entre la academia y desde la comunidad “un lenguaje comunal, el cual tiene que ver con una forma de co-construir y compartir conocimientos comunitarios desde una perspectiva más social y culturalmente relevante” (Pérez, 2018), que permita una dualidad del aprendizaje y cuya consecuencia sea la reflexión de la comunidad sobre la construcción de su conocimiento y no la interpretación que hace el investigador de esa construcción.

De ahí se deriva la pertinencia de reconfigurar los procesos metodológicos de investigación en el contexto de pueblos originarios

mediante la co-construcción de saberes, lo cual no es otra cosa más que construir y compartir los conocimientos entre los diferentes públicos involucrados: la academia y los pueblos originarios (Pérez y Cárdenas, 2019).

## CONCLUSIONES

Inicialmente es factible enfrentar la complejidad de la educación intercultural bilingüe en este caso considerando la diversidad, la cultura y la lengua presentes en saberes y prácticas comunitarios considerados de gran relevancia dentro de la comunidad por los sujetos de estudio: prácticas ancestrales “vivas”, entre las cuales se encuentran procesos rituales en los que participan y se sienten identificados en la Unión de las Peras, tanto sus individuos, como las familias y la comunidad en conjunto.

Se considera que un ejercicio horizontal colectivo (investigador-docentes) que derive en reconocimiento de saberes, creencias y prácticas propios, situados y puestos en diálogo con los contenidos curriculares, acompañado de la reflexión docente sobre su práctica, permiten la propia construcción de la transferencia de competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra.

Los rituales esbozados para ello son un excelente medio pedagógico para lograr la reproducción y la cohesión del sistema social, su integración a la vida de la comunidad, de la familia y de la escuela que contiene muchos matices. Dentro del aula, su estudio nos exige explorar múltiples dimensiones de cómo se percibe culturalmente la educación ligada a las creencias, a las explicaciones del mundo y al lugar del hombre en relación con el universo, para identificar conocimientos, saberes y prácticas propias, rasgos cognoscitivos culturalmente significativos comunicados entre las personas de una cultura en un sistema simbólico transmitido por la lengua, del cual pueden derivarse estructuras

estándar y etiquetas lingüísticas aunadas a diferenciaciones léxicas con profundos significados que muestren parte de su cultura, de la organización y funcionamiento de esa cultura, para ponerlos en diálogo con contenidos educativos en la escuela.

## REFERENCIAS

- Aguado, J. y Portal, M. (1992). *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: UAM-Iztapalapa.
- Broda, J. (1996). Introducción. En J. Broda, y F. Báez-Jorge (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México: CONACULTA/FCE.
- Broda, J (2016). Leonhard Schultze-Jena y sus investigaciones sobre ritualidad en la montaña de Guerrero, *Rutas De Campo* (1), 16-23.
- Cardoso de Oliveira, R. (1993). Etnicidad y las posibilidades de la ética planetaria. *Antropológicas, Revista de Difusión del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, 20-33.
- Cohen, A. (1975). A sociolinguistic approach to bilingual education. En J. Arnau, *Tipología de la educación bilingüe*. Recuperado el 10 de agosto de 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18381>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria, 38).
- Dehouve, D. (2001). *El fuego nuevo: interpretación de una 'ofrenda contada' tlapaneca* (Guerrero, México). *Journal de la Société des Américanistes*, 97, 89-112.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico* 1, 111-134.

- Gasché, J., Bertely, M. y Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa
- Godijns, R. (1996). La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia? En M. Siguan (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (p. 174). Barcelona, España: Edición Horsoni.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Legasa.
- Hamel, E. (1983). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición de español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. *Estudios de Lingüística Aplicada*. CELE-UNAM.
- INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda*. México. Recuperado el 28 de febrero de 2020 de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>
- Maldonado, B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México: INAH/Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado/Coalición de maestros y promotores indígenas de Oaxaca y Centro de encuentros y diálogos interculturales.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca. México: CSEIIO/CEDELIO/CEEESCI del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula rasa*, 8, 243-281.
- Montes, O. (1995). *Maestros indígenas: intermediarios culturales y/o políticos*. México: Asociación Nueva Antropología.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós/UNAM.
- Ornelas, G. (2010). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco*, 48, 290-321.

- Pérez, E. (2018). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de antropología*, 32.
- Pérez, E. y Cárdenas, Y. (2019). *El taller comunitario “Voces de nuestros cerros” como posibilidad educativa decolonial. San Jerónimo Coatlán, Oaxaca*. Ponencia presentada en el 1er Congreso de Investigación y Difusión de los Saberes. México: UACM.
- Sánchez, Y. (2020). ‘*Namañaaxugian ’ló’ (aprendiendo-juntos)*. *Una experiencia de trabajo en educación bilingüe con docentes de la montaña alta de Guerrero* [Tesis de maestría]. México, UPN Ajusco.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Spradley, J. R. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York, Estados Unidos: Holt, Rinehart and Winston.
- Summer Institute of Linguistics (2020). Recuperado de <https://mexico.sil.org/es/search/node/me%C2%A8phaa>, el 23 de julio de 2020.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos. Aspectos de ritual ndembu*. México: Siglo XXI editores.
- Vila, I. (2010). *Qué puede aportar la educación bilingüe a la educación lingüística del siglo XXI*. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=324&Itemid=69](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=324&Itemid=69), el 5 de octubre de 2015.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en Ecuador. En N. Fuller, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (p. 115). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



## CAPÍTULO 20

# INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. REPENSAR LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

*Náyade Soledad Monter Arizmendi\**

*Leticia Ventura Soriano\*\**

## INTRODUCCIÓN

La convivencia diaria en las aulas escolares de educación básica se torna difícil. Es recurrente que ante una situación de tensión la respuesta de los alumnos se exprese mediante actos de violencia verbal o física. Numerosas problemáticas que afectan la convivencia entre el alumnado adolescente son consideradas usuales, pues se han normalizado. Sin embargo, el origen de cada situación de tensión es multifactorial, ya que tiene que ver tanto con las dinámicas de convivencia que se establecen en el espacio escolar, como con los distintos contextos en que se desenvuelven las y los estudiantes.

Es fundamental poner el foco de atención en las formas de convivencia que se generan en las aulas, para problematizar los

---

\* Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, UPN. Correo electrónico: [150926076@alumnos.upn.mx](mailto:150926076@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Pedagogía, UNAM. Maestra en Gestión de la Convivencia en la Escuela, UPN. Correo electrónico: [lsoriano@upn.mx](mailto:lsoriano@upn.mx)

motivos generadores de conflicto y construir climas escolares<sup>1</sup> de compañerismo y seguridad a través de procesos de continua negociación individual y colectiva.

Fierro *et al.* (2013) señalan que la convivencia escolar es el “conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan en la vida cotidiana en las instituciones educativas, que dan lugar a procesos de inclusión o de exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias” (p. 80). Al respecto, Carlosama *et al.* (2020), por medio de un estudio de caso en una escuela de educación básica en un municipio de Colombia, investigaron los comportamientos de discriminación y violencia por razones de género, y cómo un clima escolar basado en el respeto y la sana convivencia disminuye la probabilidad de discriminación entre el estudiantado.

Ante el costo que tienen ciertos comportamientos de género en las relaciones sociales, en este estudio se realizó un diagnóstico que permitió identificar pautas de comportamiento conflictivas y además la construcción de una intervención, para replantear las miradas y acciones que tienen un impacto no positivo en las relaciones entre estudiantes.

Este trabajo fue desarrollado por una docente de Formación Cívica y Ética de la secundaria donde se implementó, lo cual vincula al menos dos aspectos: un mayor conocimiento de la profesora sobre su contexto para tener incidencia y el fortalecimiento de la formación docente. Estamos frente a un estudio que muestra las fortalezas de las y los profesores como investigadores de su propio contexto.

---

<sup>1</sup> Según Sandoval (2014), el clima escolar es la conformación de un ambiente propicio dentro o fuera del aula, integrado por componentes como: “la calidad de las relaciones e interacciones entre las personas; la existencia de normas y reglas claras, con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa; la existencia de espacios de participación” (p. 175).

## NOCIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES

En este trabajo la cultura de paz es un instrumento útil para movilizar a las y los estudiantes, encarar los mandatos culturales de género y superar la violencia con la que se articulan, reproducen y justifican (Fisas, 1998). Este enfoque comprende que la paz es un fenómeno amplio y complejo, que está relacionado con la cotidianidad de las personas (Jares, 1999).

La cultura de paz constituye un medio para desnaturalizar los estereotipos de género y las imágenes del enemigo y, al mismo tiempo, promueve ideales de tolerancia, no violencia y de apreciación mutua entre los individuos y los grupos. Por ende, la cultura de paz ayuda a consolidar una nueva forma de ver, entender y vivir el mundo, en pro de la autoestima, la empatía, el desarrollo de la afectividad, la valoración de lo distinto, la autocrítica. Se basa en el hecho de mostrar los sentimientos, admitir el sufrimiento, las frustraciones y las limitaciones propias, para construir la propia identidad sin excluir la diferencia (Fisas, 1998).

El enfoque de género es un lente útil que forma parte de los derechos humanos y la educación para la paz. La importancia de trabajar con ella radica en que posibilita la construcción de nuevas realidades de la vida cotidiana de las personas, así como la generación de nuevos consensos para la convivencia solidaria e igualitaria, tanto en los espacios públicos como en los privados (CDHDF, 2007).

Por consiguiente, las desigualdades entre los sexos no se podrán comprender si no se consideran los supuestos sociales que han impedido la igualdad entre las personas. Es decir, la sostenida división de lo femenino destinado al espacio privado y lo masculino al público, consecuentemente ha adjudicado a las mujeres la responsabilidad del trabajo doméstico, considerada socialmente como una labor menor y poco valorada. Otras situaciones de desigualdad para las mujeres son el abandono del mercado laboral en

ciertas etapas de la vida, la realización de dobles o triples jornadas laborales al día, la internalización de un modelo único de feminidad, la insuficiente y carente formación profesional, entre muchas otras (Lamas, 1996).

Por tal razón, se requiere de un enfoque de análisis que explique la existencia, la persistencia y la perpetuación de las desigualdades entre hombres y mujeres. Dichas condicionantes no son originadas por la biología, sino “por las ideas y prejuicios sociales, que están entrelazadas en el género” (Lamas, 1996, p. 1). De tal modo, cuando se habla del enfoque de género, se hace alusión a una herramienta conceptual que pretende evidenciar las diferencias construidas culturalmente. Por ejemplo, se cuestionan las relaciones que se instituyen entre los géneros, las ideas, las representaciones, los estereotipos y los roles tradicionales con los que se educa a las personas.

De acuerdo con Valdez *et al.* (2005) “los sistemas de género sin importar su periodo histórico son considerados como sistemas binarios que oponen al hombre y a la mujer, lo masculino y lo femenino, en un orden jerárquico” (p. 46). Cada persona adquiere una identidad psicosocial que es reelaborada o confirmada a lo largo de su vida, y que se define a partir de las similitudes y diferencias que tenga con los demás (Mejía, 2008).

Así, es preciso definir el concepto de rol y de estereotipo. El primero se refiere a determinadas formas de actuar, los rasgos, ciertas habilidades sociales, entre otras, que esperamos de aquellos que ocupan una posición social particular. Son aquellas expectativas respecto de cómo han de comportarse los hombres y las mujeres. El concepto se nutre del conjunto de normas y prescripciones que dicta cierta sociedad (Myers, 2006; Bonilla y Martínez, 1999).

Los roles de género generalmente suelen aparecer en los seres humanos entre los dos y cuatro años. En la niñez las personas suelen ser influidas por la información que reciben por parte de la familia o el grupo primario en el que se socializan. La socialización

en la escuela y los medios de comunicación influyen de manera decisiva en la percepción y asignación de los roles de género (Martínez, 2006).

Por otra parte, el estereotipo se define como un conjunto de creencias, imágenes o ideas compartidas y aceptadas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo. Al igual que los roles de género, los estereotipos de género se imprimen como un modelo de comportamiento en los sujetos, como patrones de formas de ser y comportarse (Morales y Moya, 1996; Kipen y Caterberg, 2006). Los estereotipos de género cambian de una sociedad a otra y varían a lo largo del espacio y del tiempo. La adecuación personal de cada estereotipo responde a la necesidad de los individuos de sentirse socialmente integrados (Martínez, 2006).

Dicho lo anterior, el género se problematiza en la convivencia, porque es parte de las tensiones de las relaciones entre sujetos, tal como lo señalan Fierro *et al.* (2013): “la vida compartida en las instituciones educativas está marcada por la tensión fundamental en la configuración de un ‘nosotros’, a partir de la expresión, el diálogo y/o confrontación con los ‘otros’ diversos” (p. 74), lo que sugiere preguntar: ¿qué características de género favorecen o dificultan la convivencia entre estudiantes de secundaria?

Con el enfoque de gestión de la convivencia se debe tener como objetivo el cumplimiento de los derechos de las y los jóvenes, partiendo de que poseen dignidad humana, lo cual implica la construcción de espacios libres de violencia.

Profundizar en las dinámicas de convivencia entre estudiantes es un proceso que también implica la transformación de la práctica docente. La construcción de dispositivos de intervención como parte de la formación docente les permite elaborar respuestas a las problemáticas en el aula. En este sentido, Yurén (2005) señala que la formación del profesorado es un conjunto de procesos que tienen la finalidad de organizar nuevas competencias,

permitiendo al docente responder de manera competente a los problemas que se le presentan en el campo educativo.

#### RECONOCER LA PERSPECTIVA DE LAS Y LOS PARTICIPANTES A TRAVÉS DEL DIAGNÓSTICO

Esta investigación sitúa la fase diagnóstica y su propuesta de intervención en la metodología de la investigación-acción, cuya importancia radica en el hecho de que la investigación debe llevarse a cabo en y para los centros educativos, con el fin de mejorar la calidad con la que funcionan, al darle importancia a las problemáticas que se presentan en el espacio de las aulas y renovar la práctica docente (Latorre, 2005).

En el diagnóstico participó un grupo de 30 personas, formado por 15 hombres y 15 mujeres, con una edad entre los 14 y los 16 años, estudiantes de tercer grado, inscritos en el ciclo escolar 2017-2018 en una escuela secundaria pública. El diagnóstico dio pie al diseño e implementación de una propuesta de intervención educativa, con el propósito de gestionar la convivencia desde la perspectiva de género.

Los objetivos del diagnóstico son: 1) Identificar características de los roles y estereotipos de género que favorecen o dificultan la convivencia entre estudiantes, y 2) Conocer las relaciones de convivencia desde una perspectiva de género.

Entre los instrumentos implementados para el desarrollo del diagnóstico están: 1) las guías de observación de clase; 2) el cuestionario cerrado, “Las chicas y los chicos configuran el género en la escuela así”; 3) la actividad participativa “Los hombres deben, las mujeres deben”, y 4) “la convivencia, el género y el conflicto”. Parte del desarrollo y los resultados del diagnóstico se describen a continuación:

1. Con las guías de observación se notó que las problemáticas de convivencia entre el estudiantado estaban relacionadas con los “juegos pesados” y verbales. También existían conflictos por la resistencia a trabajar en equipos mixtos. En estas condiciones se generaban varias situaciones: que las mujeres en los equipos de “varones” fungieran como una especie de “secretarias” a la hora de realizar el trabajo, mientras que los varones dirigían o no hacían nada mientras se dedicaban a jugar. O bien, los varones en los equipos de “mujeres” no trabajaban, se mantenían callados o distraídos, mientras que las mujeres eran las únicas que se ocupaban del trabajo. Regularmente, en ambos casos, las actividades: a) no se concluían, b) eran realizadas de manera parcial y c) si se concluían, las mujeres eran quienes mayormente participaban en su realización.

Aunque los grupos eran organizados de manera mixta, en pocas ocasiones los equipos concluían las actividades con una participación “equitativa”. Parecería que algunas tareas eran distribuidas por género, por ejemplo, las mujeres investigaban, escribían, recortaban, dibujaban o coloreaban. Por su parte los hombres, cargaban las bancas o materiales, pegaban, se ensuciaban y exponían las actividades.

2. El cuestionario cerrado, se compuso de 38 enunciados con dos opciones de respuesta: “de acuerdo” y “en desacuerdo”. Se respondió de manera individual y tuvo como objetivo: conocer cómo configuran las/los estudiantes el género.
3. La actividad participativa “Los hombres deben, las mujeres deben”, se organizó con seis grupos mixtos, donde elaboraron 30 dibujos en los que expresaron, a través de imágenes y palabras, el significado de ser hombres y mujeres, así como gustos y expectativas por género. Se registraron 50 características. Los rasgos en los varones,

que tuvieron mayor mención fueron: “fuerte”, “ágil”, “caballeroso”, “rápido” y “alto”. En cuanto a los gustos, se incluyen el juego y el deporte. En el caso de las mujeres, las características más señaladas fueron: “bonita”, “cariñosa”, “limpia”, “amable” y “delicada”. En relación con los intereses, de manera general dijeron que a las mujeres les gusta “escuchar música”.

La información obtenida en esta actividad da cuenta de que las características que definen a las mujeres son más amplias que en los hombres. Con respecto a las ocupaciones, en los varones se vinculan los gustos e intereses con la profesión, un ejemplo es jugar fútbol y ser futbolista, respectivamente. En las mujeres no hay una relación entre los gustos y la actividad profesional a la que podrían dedicarse en el futuro.

4. En la actividad titulada “La convivencia, el género y el conflicto”, se planteó como objetivo: generar procesos reflexivos sobre cómo viven las y los estudiantes las situaciones de conflicto vinculadas al género. En un primer acercamiento, de forma individual, cada estudiante completó 12 frases no concluidas que posteriormente se compartieron en plenaria.

El diagnóstico mostró problemáticas de convivencia, como el juego pesado físico y verbal, la exclusión por el color de piel o la condición económica, la falta de empatía para trabajar o colaborar con compañeras y compañeros que no pertenecen al grupo de amigos/as, la segregación y exclusión entre subgrupos unisexuales o mixtos, el humor homofóbico y las formas de solucionar los conflictos con acciones que implicaban el uso de algún grado y tipo de violencia (física, verbal, simbólica, etcétera). El diagnóstico sentó las bases para abordar las principales problemáticas de la convivencia y generar ambientes escolares incluyentes y empáticos.

## DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

El dispositivo de intervención se desarrolló por medio de diversas actividades centradas en las prácticas dialógicas. Se buscó rearticular los contenidos curriculares oficiales para desarrollar, entre las y los estudiantes, capacidades éticas, creativas y comunicativas.

El principal objetivo del proyecto de intervención fue “problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre el alumnado de un grupo de tercer grado de secundaria, para promover la igualdad de género y la socialización de la convivencia respetuosa y pacífica”.

El proyecto de intervención tuvo el propósito de propiciar un proceso educativo de sensibilización que promoviera la equidad de género entre el estudiantado. No solo se buscó la reconversión de los lugares tradicionales de género, sino también el reconocimiento de que las diferencias de todas y todos son válidas y coexisten en el espacio educativo.

La intervención se basó en un dispositivo formal (Yurén, 2005), por medio del “Taller de convivencia y género en tercer grado de educación secundaria”, el cual estuvo fundamentado en el Programa Nacional de Convivencia Escolar 2017-2018, y se aplicó en la asignatura de Tutoría, impartida una vez a la semana. A la par, se desarrolló el proyecto “Postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria”, implementado en la asignatura de Formación Cívica y Ética II (V), cursada por el alumnado cuatro veces a la semana, con base en el Programa de estudio 2011. Formación Cívica y Ética. Ambas actividades se consideraron áreas de oportunidad, que se aplicaron paralelamente durante los meses de mayo a julio de 2018.

Las áreas de oportunidad que se consideraron para ejecutar el dispositivo de intervención fueron las asignaturas de Tutoría,

Formación Cívica y Ética, así como las materias de Educación Artística y Español, todas impartidas en tercer grado.

### *Taller sobre la postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria*

El taller se centró en problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género para visibilizar e identificar cómo influyen en la convivencia. Por medio de actividades artísticas, escritas y performativas, se buscó reconocer los prejuicios, estereotipos, tipos de convivencia agresivos y excluyentes. El alumnado desarrolló diversos productos creativos y críticos, que fueron expuestos en una museografía al término del quinto bimestre, en julio de 2018.

### *Taller de lenguaje incluyente*

Durante cuatro sesiones se impartió el tema “Lenguaje y sexismo”, que tomó como referencia el manual de las *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje*, con el objetivo de implementar entre el alumnado una serie de recomendaciones para el uso del lenguaje incluyente entre hombres y mujeres. Los productos elaborados por el alumnado fueron los ejercicios escritos y orales, el diseño de esquemas, y la participación en discusiones sobre sexismo en el lenguaje. Una vez concluido un trabajo sobre el lenguaje incluyente y la postura ética sobre el género, se realizaron varias actividades, algunas de las cuales se describen a continuación.

### *La otra rola*

En la actividad “la otra rola” se identificaron y problematizaron los roles y estereotipos de género presentes en diversas canciones de “moda” y “clásicas” (véase Tabla 20.1). Se retomaron las *10 recomendaciones* del uso de un lenguaje incluyente y no sexista, para reconstruir las canciones y transmitir un mensaje basado en el respeto, la igualdad y la valorización de las distintas formas de ser persona.

**Tabla 20.1. Ejemplo de la actividad “La otra rola”**

Versión original	Adaptación
<p><b>Ojalá que te mueras</b></p> <p>Ojalá que te mueras, que se abra la tierra y te hundas en ella, que todos te olviden.</p> <p>Ojalá que se cierren las puertas del cielo y que todos te humillen, que se llene tu alma de penas.</p> <p>Y entre más te duelan, que más te lastimen.</p> <p>Ojalá que te mueras, que tu alma se vaya al infierno y que se haga eterno tu llanto.</p> <p>Ojalá pagues caro el haberme engañado aun queriéndote tanto,</p> <p>que se claven espinas en tu corazón, si es que aún tienes algo.</p>	<p><b>Ojalá que florezcas</b></p> <p>Ojalá que florezcas, que se abra la tierra y crezcas en ella, que todos te rieguen.</p> <p>Ojalá se abran las puertas del cielo y salgan los rayos del sol.</p> <p>Y que todos te admiren, que se llenen tus raíces de vida.</p> <p>Que nunca te marchites que no te lastimen.</p> <p>Ojalá que florezcas, que tus ramas crezcan hasta el cielo y que se haga eterna tu belleza.</p> <p>Ojalá florezcas tanto cada primavera.</p> <p>Que se claven tus raíces en la tierra si es que aún tienes que aflorar.</p>
<p>Intérprete: Grupo Pesado</p>	

Fuente: elaboración propia, con base en las actividades elaboradas por las y los estudiantes.

El alumnado refirió que no habían pensado en el hecho de que en las canciones se transmitían mensajes negativos, violentos y discriminatorios. Después, en el pizarrón de clase se anotaron fragmentos de dos canciones y se identificaron las palabras y frases sexistas, así como el significado que contienen. Se compilaron 20 canciones en las que se incluyeron: *La muda*, *Cuatro babys*, *La planta*, *Todas mueren por mí*, *Por ser tu mujer*, *Me importa poco*, *La ingrata*, *El carrito*, *Bonita*, *Pa’ que la meneen*, *Te estoy engañando con otra*, *Ojalá que te mueras*, *Necesito*, *El carro de basura*, *Mujeres*, *Hay que pegarle a la mujer*, *Lo mejor de tu vida*, *Mátalas*, *El apagón* y *Ahora resulta*.

Con las letras de las canciones recopiladas se elaboró una contrapropuesta de la canción, es decir, se cambiaron palabras u

oraciones para transformar el mensaje de la letra original. Como material de apoyo se consultó un diccionario de sinónimos y antónimos. La actividad finalizó con 30 fragmentos de las distintas canciones, cuyos títulos “nuevos” fueron: *La que habla*, *Cuatro pre-pas*, *Ninguna muere por mí*, *No necesito ser tu mujer*, *Me importas mucho*, *Ingrato*, *El carrito de helados*, *Estudiosa*, *Ojalá que florezcas*, *El carro de la esperanza*, *Hay que respetar a la mujer*, *Lo mejor de mi vida he sido yo*, entre otras. El trabajo fue recopilado para elaborar una antología, expuesta en la museografía final de este proyecto.

### *El refrán incluyente*

En cuatro sesiones se revisó el tema: “Construcciones y representaciones de los roles y estereotipos de género en los refranes y dichos populares”. El objetivo fue analizar los mensajes y significados de género, e identificarlos como parte de las representaciones culturales que crean imaginarios de desigualdad y exclusión.

Como parte de la actividad, se realizó un “contrarrefrán”, que cambió los significados y contenidos de las frases originales (véase Tabla 20.2). El alumnado elaboró 30 refranes y dichos populares, entre los que se encuentran: “Mujer al volante, peligro constante”, “Aunque la mona se vista de seda, mona se queda”, “Dinero mata carita”, “Tenía que ser vieja”, “La mujer, como las escopetas, cargadas y en la cocina”, “De la mala mujer no te guíes, y de la buena no te fíes”, “Vieja el que llegue al último”, “Los hombres no lloran”, “El hombre llega hasta donde la mujer quiere”, “Detrás de un gran hombre siempre hay una gran mujer”, “Calladita te ves más bonita”, entre otros. Como complemento, las y los estudiantes incluyeron algunas ilustraciones.

**Tabla 20.2. Ejemplo de la actividad El refrán incluyente**

Refrán	El refrán incluyente
"La suerte de la fea la bonita la desea"	"Todas tenemos suerte"
"A las mujeres, ni todo el amor ni todo el dinero"	"Las mujeres necesitan más que amor y dinero, para ser felices"

Fuente: elaboración propia, con base en las actividades elaboradas por las y los estudiantes.

Esta actividad se efectuó en colaboración con la profesora de Arte de tercer grado. En su clase el alumnado trabajó la ilustración de los "contrarrefranes y dichos populares". El producto final consistió en una antología.

#### *Mis juegos y juguetes no tradicionales*

Esta actividad se desarrolló con el objetivo de promover la valoración de la diferencia e igualdad entre los hombres y las mujeres, a través de la elaboración de juguetes que transgredieran los roles y estereotipos acostumbrados. El alumnado elaboró, con una perspectiva de género: "Muñecas/os no tradicionales", "Las damas y los damos chinos/as", "Serpientes y escaleras con perspectiva de género" y el memorama "Las profesiones no tienen género" (véanse Figuras 20.1 y 20.2).

Para la actividad de las muñecas/os, el alumnado primero elaboró los bocetos de los juguetes, y se obtuvieron 22 propuestas como producto final, entre las que figuraron: pilota, amo de casa, enfermero, payasa/o, mecánica, médica pediatra, cinco futbolistas mujeres, modisto, médico partero, fotógrafa, basquetbolista, niño, dos bailarines, ingeniera y escritora. Las y los muñecos se confeccionaron con estambre, plastilina, cartón, hojas de papel, tela, pegamento, pinturas de colores, marcadores y material reciclable.

**Figura 20.1. Juego de Serpientes y escaleras**



Fuente: elaboración propia.

Nota: Fotografías del juego de serpientes y escaleras realizado como parte de las actividades diseñadas por el alumnado.

**Figura 20.2. Muñecas/os no tradicionales**



Fuente: elaboración propia.

Nota: Fotografía de las muñecas y muñecos no tradicionales realizados por el alumnado.

## LOS EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN

Se trabajaron sesiones de cierre que finalizaron el 28 de junio, donde se plasmó una nueva mirada. En la sesión uno y dos se desarrolló la actividad “Detectives del conocimiento. Imágenes, canciones y conceptos”, donde se revisó el tema “Los roles y estereotipos de género en el lenguaje y la identidad” y se revaloró la pluralidad humana.

Reconocer la diferencia y la diversidad fue parte de las competencias para la convivencia en esta intervención, pues, de acuerdo con el diagnóstico desarrollado en escuelas de educación básica en Guadalajara: “ser competentes en la convivencia conduce a los sujetos a saber comunicarse y relacionarse con sus compañeros de manera incluyente, manejar emociones y conflictos, mantener relaciones de inclusión, así como combatir la discriminación, actuar y juzgar con base a la legalidad, respetar la diversidad y saber participar dentro de ésta” (Lira, 2016, p. 48).

Como parte de los resultados se elaboró un marco conceptual para reflexionar sobre la noción de género, los roles y los estereotipos femeninos y masculinos, a partir del uso de elementos visuales (fotografías, dibujos e imágenes de revistas) y escritos (fragmentos de canciones y frases), que se plasmaron en una serie de “cárteles críticos” (véase Figura 20.3).

Mirar de manera crítica la realidad es parte del proceso para la construcción de una cultura de paz. En las actividades de cierre de la intervención se buscó revelar realidades con su complejidad y conflictividad, para repensar las respuestas que se pueden dar en las dinámicas de convivencia entre las y los estudiantes.

**Figura 20.3. El mural interactivo**



Nota: Fotografías del mural interactivo hecho por el alumnado.

Fuente: Fotografía: Juan Pérez.

Para poner en práctica lo anteriormente señalado, se realizaron *performances* que el estudiantado planificó y representó en torno a distintas problemáticas de género. Algunos títulos de los *performances* fueron: “No hay reyes ni reinas en el hogar”, “¿Quiénes son los reyes y reinas en el trabajo?”, “Para dejar de ser cavernícolas”, “¿Hay ganadores/as?”, “La calle y los vampiros acosadores”, “Las/los guerreros de la secundaria” (véase Figura 4). El propósito de esta actividad consistió en configurar una forma de reflexionar y sensibilizar a las y los estudiantes sobre los conflictos de género en los que están inmersos, para el desarrollo de competencias individuales y colectivas.

**Figura 20.4. Performance: Para dejar de ser cavernícolas**



Fuente: elaboración propia.

Se considera que la mayoría de los estudiantes iniciaron un proceso de convivencia inclusiva y colaborativa. Por ejemplo, quienes no participaban en clase durante la intervención se mostraron activos y abiertos; hubo disposición para desempeñar otro tipo de roles, expresarse y emplear sus habilidades creativas. El pequeño grupo de varones que a lo largo del ciclo escolar había dominado las clases con sus juegos pesados empezó a participar, organizarse y colaborar con otros compañeros/as como nunca antes. Por lo tanto, se puede interpretar que el acercamiento y conocimiento del otro, a través de las actividades, permitió la convivencia más allá de la búsqueda de aliados en las clases o las relaciones en el aula.

La educación para la paz, los derechos humanos y la perspectiva de género propiciaron transformaciones a escala tanto interpersonal como intergrupala, y ayudaron a promover la prevención y la resolución de conflictos por medio del diálogo, la escucha, el acuerdo, el respeto, la igualdad y la empatía. La propuesta trató de alejarse de la praxis docente acostumbrada, es decir, de la postura jerárquica entre docente y estudiante; así se generó un encuentro dialógico entre la educadora y el alumnado. Esta experiencia

muestra que un trabajo pendiente en las escuelas es transformar la mirada jerárquica centrada en el adulto, que persiste en las relaciones entre el docente y el estudiante.

La intervención concluyó en julio de 2018, al finalizar el ciclo escolar; posteriormente, el alumnado de tercer grado se graduó de la educación secundaria. El trabajo derivó en el establecimiento de un tipo de relación empática, colaborativa y dialógica entre el alumnado y la docente que desarrolló la intervención. Además, logró sensibilizar a la mayoría del alumnado y transmitir una mirada crítica sobre las formas normalizadas de género.

## REFLEXIONES FINALES

Este trabajo representa una propuesta de intervención desde la cultura de paz, que va más allá de realizar una investigación, pues busca transformar las relaciones dentro de la escuela para producir mejores ambientes de aprendizaje con la participación de las y los estudiantes. Se propone contribuir a la construcción de saberes a través de motivar el trabajo en equipo, reconocer la diversidad y proceder a favor de la paz mediante el cumplimiento de los derechos de la juventud.

Con la articulación de las nociones de convivencia (Fierro *et al.*, 2013), dispositivo de formación (Yurén, 2005), cultura de paz (Fisas, 1998; Jares 1999) y género (Lamas 1996), se presentan posibilidades de trabajo para los docentes en el aula.

Al problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre estudiantes, se identificó la importancia de crear procesos de trabajo dirigidos a las masculinidades, pues como señala Fisas (1998), ciertas masculinidades conducen a la violencia, al legitimar la “hombría”, cuando buscan hacerse válidos a través de distintos actos de violencia. El sostenimiento de esos modelos inútiles y destructivos tiene un costo para todos.

## REFERENCIAS

- Bonilla, A. y Martínez, I. (1999). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia, España: Universitat de València.
- Carlosama, D., Caicedo, N. y Guerrón, M. (2020). *Las relaciones de género y su incidencia en la convivencia escolar* [Tesis de maestría]. Medellín, Colombia: Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27627/2020noracaicedo.pdf?sequen ce=6&isAllowed=y>
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2007). *Marco conceptual educativo de la CDHDF*. Distrito Federal: Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado de: [https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/cuadernos\\_para\\_la\\_educacion\\_en\\_derechos\\_humanos/2007\\_Marco\\_Conceptual\\_Educativo-comprimido.pdf](https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/cuadernos_para_la_educacion_en_derechos_humanos/2007_Marco_Conceptual_Educativo-comprimido.pdf)
- Fierro, C. et al. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-132). México: ANUIES, COMIE.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España: Icaria/UNESCO.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Kipen, A. y Caterberg, M. (2006). *Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer*. Barcelona, España: Intermón Oxfam.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, Sección 47 del SNTE, Ciudad de México.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lira, L. (2016, julio-septiembre). “Comprender la diversidad desde la cotidianidad escolar. Una visión sistémica de la convivencia”, *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 45-55.

- Martínez, V. (2006). *Problemas sociales de género en el mundo global*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Mejía, R. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja en las(los) jóvenes estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Una propuesta pedagógica: Taller: Noviazgo sin violencia. Novio...lencia* (Tesis de licenciatura). Ciudad de México, UPN.
- Morales, J. y Moya, M. (1996). *Tratado de Psicología Social*. Vol. I. *Procesos Básicos*. Barcelona, España: Síntesis.
- Myers, D. (2006). *Psicología*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 41, Centro de Estudios Sociales, Valparaíso, 153-178.
- Valdez, M. et al. (2005). *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. México: UAEM.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente en los dispositivos de formación de profesores* (pp.19-45). Barcelona, España: Pomares.

## CAPÍTULO 21

### FAMILIAS LESBOMATERNALES Y NARRATIVAS ESCOLARES

*Alma Jessica Arciniega Soto\**

*José Antonio Serrano Castañeda\*\**

#### DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y LITERATURA ESPECIALIZADA PARA ABORDARLO

La familia, primer espacio de socialización, es una institución que en las últimas décadas ha vivido cambios en su composición. Nuevas formas de vida familiar superan a la familia tradicional y trascienden los vínculos de parentesco o consanguinidad. El paso de un modelo nuclear y hegemónico a una diversidad de estructuras familiares es evidente.

Un indicador que muestra la evolución del término “familia” es la promulgación de la Ley de Sociedades de Convivencia para el Distrito Federal el 16 de noviembre de 2006 (Arciniega, 2020, p. 53). Dicha ley sentó un precedente para facilitar el abandono del patrón convencional en favor del reconocimiento de una variedad de estructuras familiares. Si pusiéramos énfasis en alguna característica de la familia en la actualidad, sería sin duda en su diversidad. El matrimonio para la comunidad LGBT<sup>+</sup><sup>1</sup> surge

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Prácticas Institucionales y Formación Docente, UPN. Correo electrónico: [210928005@alumnos.upn.mx](mailto:210928005@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona. Maestro en Desarrollo Educativo, UPN. Correo electrónico: [jserrano@g.upn.mx](mailto:jserrano@g.upn.mx)

<sup>1</sup> El acrónimo LGBT se encuentra en construcción, como refiere la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). A partir de 2017, se añaden letras: LGBTTIQA+ (lésbico, gay, bisexual, transexual, travesti, transgénero,

como un ideal de protección, no para reproducir patrones sociales, sino adquirir derechos y responsabilidades. Las sociedades de convivencia no reconocían las uniones como familias; el matrimonio se convirtió en una oportunidad para instaurarlas en la sociedad. En la Ciudad de México, el 18 de diciembre de 2009 se aprobó el matrimonio entre personas del mismo sexo (Arciniega, 2020, p. 53). Este decreto reconoce todos los derechos conyugales, incluido el de la adopción; se elimina el concepto hombre-mujer como base del matrimonio. Esto da pie a la conformación de nuevos modelos de familia instaurados de manera jurídica. Actualmente, el matrimonio igualitario puede llevarse a cabo en todos los estados del país, después de una lucha sostenida por parte del colectivo LGBTQ+ a lo largo de doce años.

Al margen de la legislación, estas conformaciones familiares existían y tenían hijos por diferentes vías: adopciones *de facto*, maternidad subrogada o tratamientos de reproducción asistida. Con la aprobación del matrimonio, la homologación de derechos entre personas LGBTQ+ y heterosexuales comenzó a materializarse. Los pendientes se enfocaban en dar seguridad y protección a los hijos.

En octubre de 2012 comenzaron los primeros registros para hijos de madres lesbianas. Una conquista a medias, el acta de nacimiento se ajustaba a la heteronorma: la madre no gestante aparecía en el lugar del padre. Un grupo de lesbianas encabezadas por la abogada Alehlí Ordoñez emprendieron una batalla legal hasta lograr una nueva interpretación del registro civil, “que permitió a las familias elegir el orden de los apellidos del primer descendiente común desde agosto de 2013” (Ordoñez, 2018, p. 8). En 2017, con la reforma al Código Civil la interpretación se hace definitiva para todas las parejas –homosexuales y

---

intersexual, *queer*, asexual), para hacerlo más incluyente. Utilizamos LGBTQ+ para dar cabida a todas las expresiones sexogenéricas.

heterosexuales– que desde ese año pueden elegir el orden de los apellidos de sus hijos. Una forma de homologar la ley a la inversa, la primera vez que una acción legal en favor de las personas homosexuales favoreció a toda la población.

Los cambios legislativos en favor de las nuevas familias traen aparejados cambios sociales. Cada vez es más común compartir espacios con configuraciones emergentes; comienzan a ser visibles, se escucha su voz, las vemos representadas en series, programas televisivos, películas, libros. Poco a poco se apropian de los espacios, se insertan en el tejido social. Uno de estos espacios es la escuela.

El término “familias homoparentales” surge en 1996 , cuando la Asociación de Padres y Futuros Padres Gays y Lesbianas de Francia nombró así a los arreglos familiares no heterosexuales (Roudinesco, 2002). El término englobaba a familias con dos padres o dos madres y su descendencia. En años recientes surge el término lesbomaternal, para distinguir entre familias conformadas por dos madres y sus hijos.

Utilizar el término familia lesbomaternal es una reivindicación de este modelo desde el reconocimiento y el lenguaje (Figuroa, 2017). Las familias lesbomaternales cuentan con características propias: la reivindicación de igualdad de la pareja y la insistencia por el reconocimiento de la maternidad de ambas mujeres, sin importar quién sea la gestante, ni quién aporte el material genético (Imaz, 2016, p, 407).

Para ambos autores de este texto, dar cuenta del sentido de ser madres dentro de una familia lesbomaternal y la relación que entablan con los otros que forman parte de la comunidad escolar a la que asisten sus hijos nos pareció determinante, para mostrar los cambios producidos en los modelos familiares que conforman nuestra sociedad y destacar la importancia que tiene la inclusión de la diversidad familiar en la colaboración entre familia y escuela y por la falta de investigaciones sobre el tema.

Para el desarrollo del estado de conocimiento que sustentó la tesis de maestría, realizamos una búsqueda en diferentes bases de datos electrónicas y la complementamos con documentos que tuvieron a bien compartir algunos investigadores y activistas. Nos centramos en producciones mexicanas en un periodo temporal de 2008 a 2018 sobre el tema de lesbomaternidad. Encontramos tres textos relacionados con la crianza (Rosas, 2014; De Alejandro, 2016; Contreras, 2016), uno sobre arreglos parentales entre mujeres que se identifican como lesbianas (Salinas y Alexandre, 2018) y uno más que se refiere a educación sexual y de género en escuelas primarias mexicanas (Rosales y Salinas, 2017), donde se hace un análisis de los contenidos que abordan los libros de texto con relación al tema de diversidad sexual.

Para elaborar el presente capítulo revisamos el *Estado de la cuestión de los movimientos LGBT en México* (Martínez, González, Mogro-vejo, Sandoval, 2020).<sup>2</sup> Observamos que en nuestro país, entre 2016 y 2018 se publicaron 33 textos sobre el tema de lesbianismo, que se centran en el movimiento lésbico, relatos identitarios y maternidad lésbica. Ninguno de ellos habla sobre la relación que las familias lesbomaternales entablan con la escuela a la que sus hijos asisten ni las relaciones que establecen con otros actores en el contexto escolar.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La indagación se desarrolló mediante el giro narrativo de la investigación cualitativa que nos liga con el interés de “dar cuenta de la experiencia humana” (Serrano y Arciniega, 2019, p. 342) en tanto trabajamos con sujetos, con el sentido que dan a sus experiencias. La idea de sujeto remite a la noción de individuo inmerso en la

---

<sup>2</sup> Disponible en [redmovimientos.mx/2016/zotero](http://redmovimientos.mx/2016/zotero)

sociedad que, a partir de las interacciones con otros significa y resignifica su hacer, saber y experiencias. El sujeto forma parte del mundo simbólico, de la cultura, “se constituye en tanto se encuentra en relación con otros y consigo mismo” (Serrano, 2007, p. 103). Al ser pieza clave de la cultura y la historia se convierte en objeto de observación, estudio y análisis.

El sustento de la investigación son las trayectorias biográficas de los sujetos. Asumimos la trayectoria en tanto “itinerario, travesía [...], apoyo para señalar viajes, caminos, senderos, atajos, trechos inherentes a la descripción de los mundos de vida que se despliegan en las autobiografías” (Serrano, 2012, p. 9). Retomamos el concepto de biograficidad como “la capacidad del sujeto de reelaborar la experiencia vivida” (Alheit, 2007, p. 49, en Serrano, 2017, p. 9). A partir de estas definiciones construimos una idea de trayectoria biográfica como un viaje o travesía por la vida del sujeto a partir de la reelaboración de su experiencia. La perspectiva cualitativa permite acceder a aspectos del mundo social. Para este tipo de indagación “la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 16).

El giro narrativo pretende entender un fenómeno en función de los significados de la experiencia. En palabras de Conelly y Clandinin “el estudio de la narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentan el mundo” (1995, p. 11). Aunque no es la única forma de dar cuenta de la experiencia de los sujetos, “es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo [...] es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana” (Atkinson, 2005, citado en Bolívar y Domingo, 2006, p. 2).

En los relatos están presentes la vida personal y social enmarcadas en contextos culturales, organizativos, institucionales. Al contar sus historias, los agentes sociales “hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una

acción, siempre contextualmente situados en relación con otros” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 6). Al relatar, emiten reflexiones morales, políticas y estéticas que permiten comprender qué se ha hecho, incluyen a los otros como parte del mundo individual.

Vivimos nuestra vida en común con otros; la “vida en común se da en un marco que se denomina mundo-de-vida; epítome de la sociología fenomenológica que proporciona un marco de comprensión de las formas de construcción del sentido en la vida experimentada” (Serrano y Arciniega, 2019, p. 343). La indagación narrativa utiliza las voces de los participantes, familias lesbomaternales, para construir conocimiento sobre la experiencia en el ámbito escolar.

Para fines de la investigación utilizamos la entrevista:

Entendida como una extensión del yo en el proceso indagatorio: producción de sentido, construcción de datos [...] un encuentro intersubjetivo en donde se dan, literalmente, la cara dos modos de hacer frente a la reflexión: una que hilvana el pretérito; otra que está a la escucha flotante para encontrar los significantes que están en el aire (Serrano y Arciniega, 2019, p. 345).

La entrevista supone el intercambio de subjetividades. Al narrar, los actores reflexionan sobre su experiencia, regresan a ella, mientras el investigador participa de la objetivación que el sujeto hace de tal experiencia. Durante el proceso:

Los sujetos afirman su vida ante el otro y ante el yo que se afirma con el “viví esto” en un flujo. El entrevistado hilvana reflexivamente el pasado, organiza secuencias, escenas que re-vivir lo acaecido en el pasado y proyectan con nuevos derroteros la acción del sujeto (Serrano y Arciniega, 2019, p. 345).

El indagador y los participantes se convierten en protagonistas y espectadores. Al narrar y escuchar reflexionan sobre las experiencias vividas, profundizan en su significado, otorgan un sentido

distinto a su ser y hacer. Es un ejercicio de descubrimiento para ambos interlocutores.

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para recabar la información elegimos entrevistadas con las siguientes características: ser madre dentro de una familia lesbomaternal y tener hijos en edad escolar. Acceder a las entrevistadas no fue tarea fácil. La búsqueda comenzó en internet y grupos de Facebook. Enfrentamos el primer obstáculo metodológico que refieren otros autores (Haces, 2006; Laguna, 2015): algunas personas que forman familias desde la diversidad no desean dar entrevistas por miedo a la homofobia, la discriminación o a revelar arreglos parentales.

La segunda opción fue buscar entre conocidos que tuvieran algún contacto con familias lesbomaternales; así se concretaron las primeras entrevistas. En el mes del orgullo LGBTQ+ (junio 2019), la primera autora asistió a diversos eventos para lograr el contacto. En el taller “Familias por igual”, una madre lesbiana accedió a dar la tercera entrevista. A partir de ese momento, con el “efecto de bola de nieve”, la chica en cuestión contactó con otra madre y ella a su vez con otra. Para las entrevistas preparamos un listado de temas que guiaran la conversación, que fuesen solo un apoyo para que el diálogo fluyera con libertad. El diario de entrevistas sirvió como bitácora, con anotaciones del contexto, el ambiente, el tiempo de la conversación.

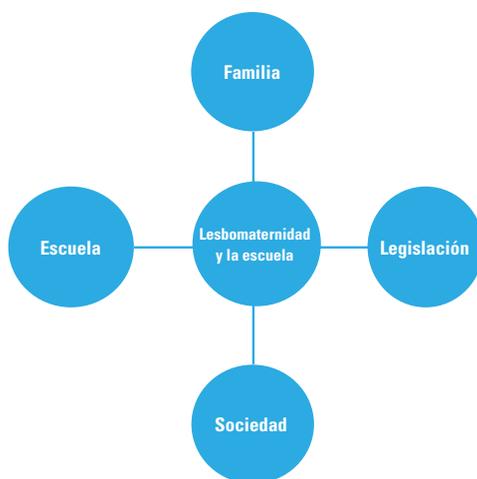
Para la sesión de entrevista las informantes establecieron los lugares y horarios que les parecieron más cómodos. La mayoría se llevaron a cabo en lugares públicos (cafeterías y restaurantes de comida rápida), a excepción del caso de Anais quien prefirió que fuera en la casa de Ana, una de las madres entrevistada previamente.

Durante los relatos, se realizaron preguntas particulares para profundizar sobre lo que las entrevistadas decían. “Las preguntas

particulares surgen en la situación de entrevista, en la relación cara a cara. Se elaboran a partir de la cadena de significantes” (Serrano, 2015, p. 279).

Elaboramos diversos mapas mentales para desglosar los temas centrales. Después de varios ensayos, definimos los cuatro temas por abordar en las entrevistas: familia, escuela, sociedad, legislación.

**Figura 1. Mapa mental de temas centrales**



Fuente: elaboración propia.

El trabajo de transcripción fue un proceso largo y exhaustivo, minutos de grabación se convirtieron en horas de escritura, de escucha atenta. Pausas, muletillas y tonos debían ser codificados. Después de transcribir las entrevistas, analizamos la información. Primero una lectura general, para tener un panorama claro del material; después, una lectura parte por parte para responder las preguntas: ¿De qué habla?, que conduce a los primeros ejes de análisis: ¿qué dice de lo que habla? Se expone el sentido que da a cada eje (Serrano, 2015, p. 280).

Repeticiones, omisiones y contradicciones emergieron de los relatos. Al narrar, las entrevistadas regresaban a algunos temas, ampliaban información, retomaban sucesos. El discurso mostraba distintas maneras de configurar la realidad, de relacionarse con ella, de acuerdo con un momento particular y un contexto socio-cultural.

## RESULTADOS

La escuela (como la familia) se encuentra en un constante y profundo proceso de transformación. Los actores educativos tienen frente a ellos el reto de responder a las necesidades que presentan la sociedad y la diversidad familiar. Exponemos algunos resultados en torno a la relación que familias lesbomaternales establecen con la comunidad escolar a la que asisten sus hijos.

Dentro de la categoría escuela el diálogo se centró en cinco temas:

1. Información que posee la escuela sobre la composición de su familia.
2. Sentimientos que experimentaron al llevar a sus hijos por primera vez a la escuela.
3. Relación de su familia con los miembros de la comunidad escolar.
4. Si observan o no y de qué manera la representación de su familia dentro de las actividades escolares.
5. Reacciones por parte de los miembros de la comunidad escolar hacia su familia.

**Tabla 21.1. Características de las entrevistadas**

Número de entrevista	Nombre	Hijos de la pareja (método empleado)	Trabajo actual
1	Celene (madre no gestante)	Una hija; adopción de facto	Directora de escuela primaria
2	Ix Chel (madre gestante de una hija en una relación heterosexual previa y un hijo dentro de la familia lesbomaterna)	Tres hijos concebidos por inseminación artificial (uno gestado por Ix Chel y dos por Angélica)	Maestra de Educación Física en escuela primaria pública
3	Angélica (madre gestante de dos hijos dentro de la familia lesbomaternal)		Maestra de Educación Física en escuela primaria pública
4	Ana (madre gestante de dos hijos mellizos en una familia lesbomaternal)	Dos hijos concebidos mediante el método ROPA (Recepción de Óvulos de la Pareja, gestados por Ana)	Maestra de inglés en escuela primaria pública
5	Anais (madre gestante de dos hijas dentro de una relación heterosexual, madre no gestante de un hijo en una relación lesbomaternal)	Un hijo gestado por su pareja, sin técnicas de reproducción asistida	Secretaria en escuela primaria pública y tatuadora

Fuente: elaboración propia.

## VISIBILIDAD-INVISIBILIDAD DE LAS FAMILIAS LESBOMATERNALES EN LA ESCUELA

Celene es directora del colegio donde estudia su hija, su conformación familiar era conocida por la mayoría de los docentes. Cuando su hija ingresó al colegio se llevó a cabo una entrevista con la profesora a cargo: “Nos hicieron una entrevista... ahí es donde –aunque ya lo sabían– se especifica y confirma *la situación*.”

Se informa que la niña tiene dos mamás y toda la demás historia” (E1\*, p. 14).

Angélica no considera necesario especificar en la escuela la conformación de su familia: “no es necesario contar que somos pareja, sino que nos ven que vamos las dos, que llegamos juntas o así, pus [sic] nos ven juntas; yo no voy a ir a contar mi historia” (E2, p. 18).

A diferencia de Angélica y Celene, Anais asegura que, para que su tipo de conformación familiar sea visible y tomada en cuenta dentro de las escuelas: “tendríamos que tener el valor de que sea nuestra carta de presentación, mencionarlo, si no lo decimos, no existe” (E4, p. 15).

Ana comenta que en la escuela a la que asisten sus hijos: “saben perfectamente que Diego y Santiago [sus hijos] tienen dos mamás” (E3, p. 12). La primera información que da a la escuela sobre su conformación familiar es: “al llenar los formularios, vamos poniendo en cada uno de los cuadritos a quién le toca cada cosa” (E3, p. 12). Amplía la información en el momento de la inscripción cuando “hay una entrevista abierta con el personal docente y el personal administrativo” (E3, p. 13).

Las escuelas cuentan con protocolos de acceso y atención similares. El primer contacto es la entrevista; con ella, docentes y directivos de los centros escolares que están a cargo de los niños indagan sobre la conformación y dinámica familiar.

## SENTIMIENTOS Y TENSIONES

Celene sentía confianza en la relación que su hija establecería con sus pares: “nunca fue mi preocupación de qué forma se iba

---

\* Se hace referencia a las entrevistas realizadas mediante las abreviaturas E1, E2, E3, E4.

a relacionar mi hija con sus compañeros, con sus amigos” (E1, p. 15). La reacción de los profesores tampoco le generaba tensión: “los maestros ya sabían... si no lo entendían, ya era otra situación, pero lo aceptaban, la integraban y de hecho de forma exagerada podría decir yo” (E1, p. 16). Respecto a los otros padres de familia y la reacción de ellos hacia su hija, la preocupación es latente. Considera que su familia es observada debido a su puesto en la escuela: “Me preocupaba la reacción que pudieran tener los papás por el puesto que ocupó en la escuela... es una preocupación que todavía tengo... mi hija siempre va a ser observada por *esa situación* y porque es hija de una maestra” (E1, p. 15). Alude, a “*esa situación*” para referirse a su familia.

Cuando Victoria, la hija mayor de Angélica e Ix Chel, entró a la escuela, experimentaron preocupación. Angélica menciona: “pensábamos en lo que le pudieran decir o cómo se iba a sentir. Cuando entró a la primaria yo me quedaba en el carro para que no nos vieran” (E2, p. 20). Ix Chel describe: “me preocupaba que le dijeran algo que la lastimara, que la hicieran a un lado, que no pudiera insertarse, que no pudiera convivir” (E2, p. 20).

Cuando los hijos de Ana se enfrentaron por primera vez al entorno escolar, experimentó tensión: “yo tenía miedo... mi miedo más grande era que los fueran a hacer sentir mal” (E3, p. 16).

Mientras para Celene la inquietud principal se centraba en que por ser la directora del colegio su hija sería observada por los padres de familia, para Angélica, Ix Chel y Ana radicaba en el trato que pudieran recibir debido a su configuración familiar.

## LOS OTROS EN LA ESCUELA (PARES, PADRES, MAESTROS)

Al referirse a la relación que su hija tiene con sus pares, Celene expresa: “hasta el momento los niños nunca han hecho ningún comentario, nunca han dicho nada o algo que pudiera hacer sentir

incómoda a mi hija” (E1, p. 15). Comenta la falta de relación de su familia con otros padres y madres de la comunidad escolar: “No hemos tenido la oportunidad de tener una convivencia como tal, entre familias; nunca se ha dado la oportunidad de que estemos reunidos como papás y que estemos las dos mamás presentes” (E1, p. 18). Expone la falta de oportunidades que brinda la escuela para la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar y la interacción entre familias.

Aunque Celene y su familia no tienen la posibilidad de interactuar con otros padres, ella supone que hacen comentarios: “*supongo* que debe haber comentarios; *supongo* que los papás entre ellos, como pareja. *Supongo* que deben tener una opinión al respecto. Estoy consciente de que existen comentarios, que siempre va a ser algo observado para mi familia” (E1, p. 21). No tiene certeza de la percepción que los otros padres y madres tienen de su familia, piensa que hablan de ella.

Ix Chel y Angélica coinciden con Celene en el sentido de que ningún miembro de la comunidad escolar manifiesta rechazo de manera verbal o directa. Afirman que hay acciones que las llevan a pensar que sus hijos no son bien recibidos en ciertas escuelas: “Por todo la suspendían y yo hablé con Angélica y le dije: ‘mira ya nos están rechazando mucho a la niña, ya no está bien tratada ahí, ya no quieren que vaya’” (E2, p. 19). Angélica piensa que el rechazo tiene relación con ella y su orientación sexual, siente que la apartan porque se nota que es lesbiana y ello repercute en el trato hacia sus hijos: “Ellos se daban cuenta ¿no? [Refiriéndose al personal que labora en la institución] y sí, al final sientes como que te apartan. Se me notaba, pues, lo lesbiana” (E2, p. 19).

Anais no habló de su orientación sexual con los otros padres de familia, tampoco lo escondía. En una pijamada que organizó en su casa, conocieron a su pareja y se enteraron de su conformación familiar. Afirma que muchos lo intuían por su manera de vestir y de comportarse, cree que a partir de la imagen que proyectamos:

“damos pistas acerca de nuestra sexualidad sin quererlo” (E4, p. 12). Sus ideas se entrelazan con las de Angélica.

Al cuestionar a Ix Chel sobre las reacciones que nota por parte de los otros padres de familia, afirma que observa expresiones de rechazo y cierta tensión, porque ellas, en algún momento, se demuestran afecto en público:

He notado cierto temor por parte de los papás, porque, cuando vamos a las escuelas entre nosotras sí hay contacto. Nos agarramos, nos acariciamos, yo soy mucho de abrazarla. A veces que hay miradas de temor de los papás, están atentos de que no nos vayamos a besar, porque no nos vayan a ver sus hijos (E2, p. 22).

Ana refiere que las reacciones por parte del personal docente y los directivos son variadas. En la primera escuela: “fue de mucha sorpresa” y las catalogaron como: “un caso de mamitas especiales”, lo que hizo pensar a los padres de familia que se trataba de “mamás con discapacidad” (E3, p. 13). Cuando supieron que era un caso de madres lesbianas, su respuesta fue: “¡Pero si no tiene nada de especial ser lesbiana!” (E3, p. 14).

Sobre la relación que Anais establece con los otros padres de familia, considera que: “no hay ningún inconveniente, no sé si exista alguna cuestión de discriminación. Nunca me lo han hecho saber” (E4, p. 11).

## REPRESENTACIÓN DE LA FAMILIA

El modelo que permea en las instituciones es la familia tradicional: padre, madre e hijos. Al ser el referente, las actividades que se proponen dejan fuera otros tipos de conformación familiar. Celeno menciona: “Todas las actividades como el día de la mamá, el día del papá, no nada más no se reconoce a mi tipo de familia sino

a ninguna otra” (E1, p. 19). Por esta razón: “Todos los niños que no están integrados en una familia nuclear tradicional, de alguna forma, son invisibilizados, no son vistos” (E1, p. 20).

Para Anais, eventos escolares como el día del padre o de la madre “obligan a las familias a fingir, a poner a alguien que no existe dentro de su conformación familiar”, lejos de ayudar a los niños “genera confusión e inseguridad” (E4, p. 16). Piensa que esto sucede con todas las configuraciones conformadas fuera del esquema tradicional; refiere que estas experiencias “las sufren”.

Para adecuarse a lo que se pide en el colegio, las familias recurren a la búsqueda de “una figura [paterna o materna] que en su realidad no existe” (E4, p. 16).

Ana vivió una experiencia que se ajusta a lo que menciona Anais. En un evento del día del padre, condicionaron la participación de sus hijos. No podrían asistir sin un papá, o alguien que fungiera como tal. Para resolverlo decidió: “hacer una convocatoria en Facebook a ver cuál de nuestras amistades quería ser papá por un día. Salió una pareja de amigos *gays* que fueron cada quien el papá de cada uno por un día” (E3, p. 20).

Ix Chel y Angélica coinciden con Celene, en cuanto a la falta de representación de su familia en actividades escolares. Ix Chel observa la representación tradicional de la familia, en la que se excluyen otras conformaciones familiares: “Hemos observado que, si les dejan una actividad del día de la familia, siempre es la mamá, el papá y los niños. No hay ni siquiera de mamás solteras, mucho menos de familia homoparental o lesbomaternal” (E2, p. 21). Angélica asegura que el tema de la diversidad familiar: “ni lo mencionan” (E2, p. 21).

Para las entrevistadas, la familia tradicional heterosexual ostenta un lugar de primacía en el sistema educativo. Otras conformaciones familiares son invisibles, no se reconocen en las aulas. Ix Chel describe que: “en los libros no están representadas las familias como las nuestras; está la de los abuelitos, la de la mamá

soltera, la de hombre–mujer, pero no hay de dos mamás o dos papás” (E2, p. 28). Afirma que es un tema oculto: “por desgracia en el sistema educativo todavía no se habla y sí hablamos, por ejemplo, de la familia, pero mis colegas no van a tocar un tema de lesbomaternidad” (E2, p. 28).

Anais coincide con Ix Chel; sostiene que existe: “un modelo convencional de familia en las escuelas” (E4, p. 12). Lo define como: “la clásica representación con los dibujitos del papá, la mamá y los hijos” (E4, p. 13). Añade que: “todas las familias son distintas y no hay representación de toda esa diversidad” (E4, p. 14) en el entorno escolar. Considera que es tarea de la escuela: “ofrecer un trato normalizador de las familias”; con ello se refiere a “hablar de que existen distintos tipos de familia... enseñarles... que no importa el tipo de familia que tengan, todas las familias son diferentes y no por eso dejan de ser familias” (E4, p. 14).

## ANÁLISIS

Las experiencias de las entrevistadas evidencian la movilización de concepciones y prácticas en la escuela que cuestionan su papel formativo en el ámbito del reconocimiento y respeto a la diversidad. Se pone en el tintero la problemática a la que se enfrentan ante los prejuicios y estereotipos de quienes conforman la comunidad escolar.

Una de las disonancias entre la escuela y las familias lesbomaternales se presenta con relación a los contenidos escolares. Los planes de estudio y los libros de texto responden a un discurso heteronormativo. Los hallazgos muestran que los docentes no están preparados cuando la familia de un niño no se ajusta al modelo tradicional. No hay un proyecto o ruta establecida para abordar estas tensiones ni programas de formación que permitan

a la comunidad académica sensibilizarse con estas nuevas dinámicas familiares.

Con respecto a la formación docente, se observa un vacío en bases conceptuales y actitudinales de respeto hacia las orientaciones sexuales no normativas. Hace falta dotar a las y los profesores de marcos categoriales y pedagógicos que les permitan intervenir sobre temas relacionados con la diversidad sexual. Consideramos que es un pendiente sobre el que se debe actuar.

Hay confianza en las escuelas por parte de las madres lesbianas como el medio para conocer la diversidad familiar, sin dar un trato especial pero sí diferenciado, como un agente de cambio para abordar esta y otras cuestiones sociales

En el caso particular de las maternidades lésbicas, las plataformas jurídicas y el auspicio político no son suficientes para establecer un contexto que deje de estigmatizar esta realidad familiar. Faltan transformaciones institucionales de fondo –en el contexto escolar– que permitan un acceso sin trabas materiales o simbólicas a estas formaciones familiares no convencionales.

## CONCLUSIONES

El objetivo de la indagación consistió en encontrar el sentido que los agentes asignan a sus actos a partir del intercambio con cada uno de ellos mediado por la entrevista; desenredar la maraña de sucesos, actos, palabras que dieron sentido a una acción. Recurrimos a la noción de mundo-de-vida para mostrar a un grupo de “familias lesbomaternales” en sus particulares interacciones con el mundo: estilos de convivencias, el efecto de lo escolar en la configuración de las familias y el efecto de las familias en los sujetos que conviven en el ámbito escolar.

Los avances en el reconocimiento de los derechos del colectivo LGBT+ permiten vislumbrar mayores posibilidades de desarrollo

y mejores condiciones de vida, pero existen elementos que quedan pendientes. Si bien es posible observar cambios culturales que materializan los cambios legislativos, no es así en todo el país ni en todos los ámbitos de la sociedad.

La existencia de distintas constituciones de familia plantea nuevas preguntas a la sociedad y obliga a buscar nuevas respuestas. Las familias diversas motivan la transformación social en tanto muestran otras maneras como se desarrollan los procesos de crianza; en esas acciones siembran la semilla del cambio social.

Las familias entrevistadas, desde sus problemáticas y particularidades, nos llevan a reflexionar sobre ellas. Entender, conocer, tratar de interpretar la forma en que se desenvuelven en determinados contextos (particularmente el escolar) muestra el camino que, desde las diversas disciplinas, debemos generar para dar apoyo y legitimidad a las configuraciones familiares que emergen, que se insertan en el tejido social, que conviven y coexisten en el mundo, un mundo de vida compartido.

## REFERENCIAS

- Arciniega, A.J. (2020). *Lesbomaternidad y escuela* [Tesis de maestría]. Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona, España: Laertes.
- Contreras, J. (2016). *Familias en transformación: roles emergentes de crianza en parejas contemporáneas dentro de la diversidad familiar* [Tesis

- de maestría]. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- De Alejandro, A. (2016). *Red de Madres Lesbianas en México: un grupo de Facebook* [Tesis de maestría]. Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco.
- Figuroa, M. (2017). Desde mi ombligo y más allá del cordón umbilical: experiencias lesbomaternales. *Ankulegi* (21), 117-132. Recuperado de: [Dialnet-DesdeMiOmbligoYMasAllaDelCordonUmbilical-6636794%20\(1\).pdf](#)
- Haces, M. A. (2006). *¿Maternidad lésbica, paternidad gay? Del autorreconocimiento homoerótico al ejercicio parental. Una aproximación antropológica a las homofamilias*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Imaz, E. (2016). ¿Rebiologización en las familias de elección? Lesbomaternidad y uso de tecnologías reproductivas AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana* (11), 405-418. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/AIBR/article/view/68118>
- Laguna, O. E. (2015). Parentalidad gay en la Ciudad de México: de la negación impuesta a la desestabilización involuntaria. En J. A. Medina (comp.), *Familias homoparentales en México* (pp. 39-62). Ciudad de México: Letra S.
- Martínez, C.A; González, R; Mogrovejo, M.N; Sandoval, E.M. (2020). Movimientos LGBT en México. En G. Olivier (coord.), *Estado del conocimiento de los Movimientos Sociales en México*. Vol. 1 (pp. 281-340), Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ordoñez, A. (2018). La Ciudad de México frente a las familias LGTBTTI. Ocho años de avances y pendientes. *Revista de Derechos Humanos Defensor* (6), 5-11.
- Rosales, A. L. y Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesor? *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 223-243.

- Rosas, N. (2014). Quebrantando normas. Acercamiento a las maternidades lésbicas. En C. Miranda, F. Pattaro, y M. González (comps.). *Género y discurso. Fuerzas regulatorias dominantes y márgenes de gestión de las autonomías* (pp. 141–174). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Roudinesco, E. (2002). *La familia en desorden*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, F. y Alexandre, P. (2018). Arreglos parentales de personas lesbianas, gais, bisexuales y trans (LGTB): estado del arte. En A. L. Rosales y Tapia, E. (comps.), *Sexualidades y géneros imaginados: educación, políticas e identidades LGBT* (pp. 215-246). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, J. A. (2012). Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas. *Revista de Educación*, año III (4). Mar del Plata. Recuperado de: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/89/152](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/89/152)
- Serrano, J. A. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En E. Souza, (*Auto*)*biografías e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Serrano, J. A. (coord.) (2017). *Trayectorias biográficas: Tradiciones y perspectivas*. Simposio, Congreso Nacional de Investigación Educativa–COMIE, San Luis Potosí, México.
- Serrano, J. A. y Arciniega, A. J. (2019). Lesbomaternidad y escuela: nuevas familias, nuevas relaciones escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 26(3), 341–364. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p341-364>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona, España: Paidós.

## **Entrevistas**

Avilés, C. (Entrevista 1), 15 de febrero de 2019 (20 págs.)

Suárez, I. (Entrevista 2), 22 de febrero de 2019 (34 págs.)

Preciado, Á. (Entrevista 2), 22 de febrero de 2019 (34 págs.)

De Alejandro, A. (Entrevista 3), 9 de agosto de 2019 (11 págs.)

Lázaro, A. (Entrevista 4), 3 de octubre de 2019 (16 págs.)



## SENTIDOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN INDÍGENA DESDE UNA COMUNIDAD CHATINA DE OAXACA

*Sergio Hernández Santiago\**

*Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky\*\**

### ANTECEDENTES DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN MÉXICO

**E**l objetivo de la investigación fue describir y analizar las expectativas que jóvenes chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca, tuvieron al buscar opciones de profesionalización en el ámbito de la educación superior, así como examinar los modos como piensan y reconstruyen sus relaciones con la comunidad de origen como sujetos profesionistas y ciudadanos comunitarios (Hernández, 2020).

El acceso a la educación superior de jóvenes pertenecientes a comunidades y pueblos indígenas es un tema que ha cobrado gran relevancia en los últimos años en el debate sobre pueblos indígenas y educación superior. En México tiene como antecedente una serie de programas de formación afines a la antropología, la educación y la lingüística en universidades e instituciones de educación superior. Estos programas de formación surgieron, en gran medida, como respuesta a la exigencia de organizaciones

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística, UPN. Correo electrónico: [180927003@alumnos.upn.mx](mailto:180927003@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Ciencias, CINVESTAV-IPN (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados). Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística. UPN. Correo electrónico: [gczarny@upn.mx](mailto:gczarny@upn.mx)

magisteriales indígenas por una educación escolar acorde a la diversidad cultural y lingüística de las comunidades, planteamientos que, desde los años setenta, ya señalaban la urgencia de una educación descolonizadora (Rebolledo, 2014).

Como parte de estas demandas, desde 1982 la UPN impulsó la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), programa que se desarrolla, desde entonces, en la unidad Ajusco de la Ciudad de México, y en 1990 la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria (LEPEPMI). Ambas iniciativas buscan profesionalizar, a nivel nacional, a los docentes de educación indígena (Coronado, 2020). Desde la creación del subsistema de educación indígena, en nuestro país, se reclutaron docentes con perfil de bachillerato, secundaria, e incluso, primaria. Este grupo de profesores fueron habilitados en la docencia a través de cursos de inducción y talleres de actualización para la permanencia (Salinas, 2011); para ellos fueron estos programas de profesionalización.

A partir de la incorporación e implementación de acciones afirmativas en el año 2001 en México, surge el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), proyecto financiado por la Fundación Ford y coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). Las acciones emprendidas estuvieron encaminadas a visibilizar la condición étnica de los alumnos a la vez que contribuían a su ingreso, permanencia, egreso y titulación en universidades e instituciones de educación superior convencionales (Didou y Remedi, 2006).

A través del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas del Programa Universitario de Estudios sobre la Diversidad e Interculturalidad (PUIC),<sup>1</sup> la UNAM “contribuye a la formación de profesionales indígenas, desde el nivel medio superior, superior

---

<sup>1</sup> Antes Programa Universitario México Nación Multicultural

y posgrado, a través de un estímulo económico mensual y de una tutoría especializada de carácter personal” (Del Val, 2016, p. 257), beneficia a estudiantes inscritos en la red UNAM desde el 2004.

Por otro lado, el Estado creó, con la tutela de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la Secretaría de Educación Pública y con la denominación intercultural, la Red de Universidades Interculturales (REDUI). Las UI están orientadas principalmente para indígenas, aunque no exclusivamente, y se ubicaron en regiones con altos índices de población indígena.

Profesionales indígenas respaldados por organizaciones y comunidades en regiones indígenas impulsaron la creación de las normales indígenas, iniciativa que se proponía formar profesionales para ejercer la docencia en el subsistema de educación indígena. Otras iniciativas similares surgieron a partir del impulso de organizaciones, pueblos y comunidades en diversas partes del país. Ejemplo de esto son la Universidad Intercultural de los pueblos del Sur y la Universidad de la Tierra, entre otras (Czarny, Navia y Salinas, 2020).

#### LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE NUTREN EL DEBATE DEL CAMPO DE ESTUDIO

El seguimiento de estas experiencias de formación y apoyo en el nivel superior de la juventud indígena ha propiciado, desde hace algunas décadas, el cuestionamiento sobre el significado para las comunidades indígenas de que sus jóvenes hayan ingresado, desarrollado y concluido una formación a nivel superior.

El debate sobre educación superior y pueblos indígenas tiene, al menos, dos enfoques diferenciados. El primero sostiene que la formación impartida para los indígenas desde las universidades tiende a generar profesionales con pérdida de los conocimientos ancestrales y que ello procura la occidentalización del indígena

[blanqueamiento] a través de la obtención de estatus profesional vía credenciales legitimadas (Bello, 2009, p. 486). El segundo caracteriza a la universidad y a la educación escolar como espacios dominantes, considerados como herramienta de opresión del Estado, pero que al mismo tiempo pueden ser susceptibles de ser transformados por los actores sociales –por los indígenas– en espacios para generar procesos de descolonización y emancipación (Rea, 2013, p. 49). En esta misma línea de trabajo, Santana (2015), con base en una investigación con jóvenes mazatecos universitarios en universidades convencionales de la zona metropolitana de la Ciudad de México refiere que “el acceso a instituciones de educación superior representa, para algunos grupos indígenas, una estrategia política de apropiación, y de empoderamiento [además de generar] procesos de resignificación identitaria” (p. 97).

Entre las líneas de investigación vinculadas a los planteamientos anteriores y con las que debate este trabajo se encuentra el modo prioritario en el que se sigue abordando la idea de pertenencia comunitaria. Nos referimos a la tendencia de que la identificación y adscripción a una comunidad social, cultural y lingüística, en este campo analítico denominado indígena, se reducen al hecho de vivir y permanecer físicamente en el territorio de pertenencia. Según este punto de vista, los jóvenes que salen de sus comunidades para incorporarse a procesos de escolarización, generalmente en contextos urbanos, pierden sus raíces y lealtades comunitarias, en gran medida por los procesos de asimilación cultural más o menos forzada, procesos mediante los cuales las ideologías dominantes sobre una forma de concebir lo que es un “sujeto educado” se encarnan con fuerza en las instituciones escolares.

No obstante, el “salir de la comunidad” para acceder a distintos niveles escolares ha sido una constatación en las trayectorias de un amplio sector de estos profesionales y también de los que, sin

reconocerse como indígenas, provienen de las zonas rurales de México. La escolarización en estas regiones ha cubierto un tipo de oferta que generalmente llega hasta la educación primaria o secundaria (Czarny, 2008). Por ello, “salir de la comunidad, salir del pueblo” para seguir los estudios resulta un acontecimiento naturalizado en muchas de las comunidades. Ese alejamiento y distancia de la vida en la comunidad, sumado al ejercicio de buscar “adaptarse” a los espacios escolares en los nuevos contextos, ha implicado, en algunos casos, el ocultamiento de adscripciones comunitarias y lenguas originarias. Sin embargo, no se niega que la defensa de los territorios ancestrales resulta una expectativa de muchas comunidades, que se deposita en sus jóvenes, para lo cual se les requiere su permanencia allí. También los jóvenes reclaman su derecho a la experiencia juvenil que traspasa varias fronteras. En esta línea exponemos algunos significados, en términos de expectativas, sobre la noción de *salir adelante* a través de la educación superior. Este trabajo recupera significados que un grupo de profesionistas chatinos otorga a la vinculación con su comunidad de origen a través de la pertenencia distante (Varese, 2004), por residir afuera de la comunidad durante los estudios universitarios y, en algunos casos, prolongar su residencia en la extraterritorialidad, entendida esta categoría como un componente de la “diáspora” (Domínguez, 2013) de los chatinos de Tataltepec de Valdés.

#### PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue de corte cualitativo, entendida como “actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 48).

Se investigaron sentidos y significados de ser profesionista a partir de la experiencia objetivada por egresados de educación superior con origen étnico chatino de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. Se retomaron supuestos teórico-metodológicos de la antropología: la etnografía colaborativa con igualdad gnoseológica (Reygadas, 2014) y la auto-etnografía.

La etnografía colaborativa con igualdad gnoseológica desde la perspectiva de Reygadas plantea:

Colaboraciones en las que se reconozca que, en lo esencial, todos los hombres y mujeres somos etnógrafos(as), que todos podemos construir conocimientos antropológicos, sin que el grado de profesionalización, el origen étnico, la clase social, el género o cualquier otra distinción otorgue virtudes o defectos cognitivos a priori, lo que se traduce en que todas las formas de conocimiento y los saberes producidos por todas las personas que intervienen en el proceso son reconocidos como valiosos, al mismo tiempo que todos son problemáticos, por lo que todos deben estar sujetos a la crítica y la vigilancia epistemológica, ya que ninguno tiene de antemano la garantía de ser “objetivo”, “científico” o “emancipador” (Reygadas, 2014, p. 103).

Y debido a que uno de los autores de este trabajo es parte involucrada en estos procesos de profesionalización, asumimos la auto-etnografía como uno de los ejes metodológicos. La auto-etnografía es el “género de escritura e investigación autobiográfico que [...] conecta lo personal con lo cultural” (Ellis, 2003, p. 209). Piña estableció tres distinciones del ámbito biográfico: “relato autobiográfico”, “historia de vida” o “biografía” y “relato testimonial”. Nos centramos en el relato autobiográfico en tanto “discurso específico, de carácter interpretativo, que se define por construir y sostener una imagen particular del ‘si mismo’, y tal construcción es realizada en términos de un ‘personaje’” (Piña, 1988, p. 136).

Nos apoyamos en las entrevistas en profundidad para sostener diálogos con y entre profesionistas chatinos. Estas se realizaron

durante el segundo periodo semestral de 2019 y en los primeros dos meses de 2020, y tuvieron lugar en diferentes áreas geográficas: en Tres Marías, Morelos; Texcoco, Estado de México; Oaxaca, Oaxaca, y en Tataltepec de Valdés, Oaxaca. Los profesionistas residen en estos lugares por circunstancias diversas.

Los interlocutores fueron 12 profesionistas: cinco hombres y siete mujeres, quienes realizaron estudios profesionales en universidades públicas de México en periodos distintos, entre 1996 y 2016. Sus perfiles profesionales son diferenciados, entre ellos se encuentran: etnopsicólogos, abogados, biólogos, ingenieros, enfermeros, médicos y licenciados en educación indígena.

Ellas y ellos tuvieron acceso a dos tipos de instituciones de educación superior (IES). Siete estudiaron en IES convencionales, es decir, en aquellas IES “que no han sido diseñadas para responder a necesidades, demandas o propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes” (Mato, 2011, p. 6), entre ellas: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Instituto Tecnológico de Pinotepa (ITP), Instituto Tecnológico Superior de la Costa Chica (ITSCCH). Tres estudiaron en un programa no convencional –la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la UPN, Ajusco– en una IES convencional, y dos más en una universidad no convencional, en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). La LEI, así como la UAIM, corresponden a lo que en algunas definiciones se establece como programas o instituciones que fungen como “dispositivos de atención al grupo indígena en educación superior” (Didou, 2018, p. 94). La configuración institucional de la UAIM está diseñada para indígenas, y en la LEI-UPN, el ingreso es preferente para los indígenas. Este recorte metodológico permitió diferenciar y comparar discursos de profesionistas indígenas que se formaron en diversas instituciones, carreras y regiones del país.

**Tabla 22.1. Interlocutores de Tataltepec de Valdés y su formación universitaria**

Profesionista	Profesión	Lugar de estudios	Generación
Mateo	Licenciada en Educación Indígena UPN, Ajusco	Ciudad de México	2006-2010
Arenas	Licenciada en Educación Indígena UPN, Ajusco	Ciudad de México	2006-2010
Villanueva	Licenciada en Educación Indígena UPN, Ajusco	Ciudad de México	2006-2010
Gregorio	Licenciado en Derecho, UAS	Sinaloa	2006-2011
Ruiz	Licenciado en Psicología, UAIM	Mochichahui, Sinaloa	2008-2012
Pérez	Licenciada en Etnopsicología, UAIM	Mochichahui, Sinaloa	2003-2008
Gómez	Ingeniero Civil, ITSCH	Ometepec, Guerrero	2004-2009
Jiménez	Licenciada en Enfermería, UABJO	Oaxaca, Oaxaca	2006-2011
GB	Licenciada en Biología, UABJO	Oaxaca, Oaxaca	2012-2016
Mejía	Médico, UABJO	Oaxaca, Oaxaca	1996-2001
Martínez	Ingeniero Industrial, ITP	Pinotepa, Oaxaca	2004-2008
López	Licenciada en Derecho, UABJO	Oaxaca, Oaxaca	

Fuente: elaboración propia.

## SENTIDOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ENTRE PROFESIONALES CHATINOS

El diálogo e interlocución entre profesionistas chatinos permitió identificar: expectativas que este grupo de jóvenes chatinos tuvieron al ingresar a la educación superior, el sentido de estudiar la universidad y su vinculación con la comunidad y el lugar que ocupa el territorio comunal como referentes de las membresías comunitarias. A continuación se presentan estas líneas analíticas.

*Expectativas de jóvenes chatinos: salir adelante por estudiar la educación superior*

Los jóvenes chatinos concibieron la escolarización superior como uno de los mecanismos de ascenso social. La idea de superación en el sentido de avanzar por los distintos niveles de escolarización forma parte del imaginario social en donde se insertan hoy las comunidades. Los jóvenes fueron influidos por este imaginario, de tal manera que asumieron como expectativa el salir adelante a través de estudiar en la universidad. Sin embargo, el contexto comunitario de origen de los jóvenes dicta que, para ascender socialmente, los jóvenes tendrán que prestar servicios y asumir cargos en la comunidad en función de los usos y costumbres a partir de los 18 años de edad. Cumplir con las obligaciones comunitarias del Sistema Normativo Interno<sup>2</sup> se asume como una forma intracomunitaria de reconocimiento a la persona y a su familia.

Una vez que los jóvenes, interlocutores en este estudio, decidieron estudiar en la universidad, salieron de su comunidad, postergaron sus obligaciones comunitarias y, como parte de los imaginarios, allí visualizaron un horizonte de mejoras laborales y económicas para ayudar a su familia y su comunidad de origen. Es decir, la noción de servir en la comunidad se resemantizó por servir a la comunidad. El acceso a mayores niveles de escolarización mantuvo y fortaleció un imaginario de mejoría y ascenso social. Ahora este compite con el valor de la participación en la vida comunitaria, aspecto que hace del sujeto alguien reconocido.

En algunos casos, la expectativa de salir adelante mediante la educación superior fue compartida por todos los miembros familiares; por ello, el proyecto de transformarse en un profesional

---

<sup>2</sup> En la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca es el conjunto de normas jurídicas "orales" de carácter consuetudinario que los pueblos y las comunidades indígenas reconocen como válidas y utilizan para regular sus actos públicos, y que sus autoridades aplican para resolver conflictos.

respondió a expectativas familiares y, en otros, se debió a aspiraciones personales. En la comunidad de origen de estos jóvenes, igual que en otras comunidades indígenas y no indígenas en México, persiste la concepción de que las mujeres pertenecen al hogar y a la comunidad. Algunos testimonios indican que salir de la comunidad para estudiar en la universidad, para algunas mujeres, fue un modo de eludir la vigilancia familiar y comunitaria que operaba sobre ellas.

En las aspiraciones de las y los jóvenes ponderaron, con distintas intensidades, las expectativas comunitarias que sobre ellos tuvieron sus padres, y las de los hermanos mayores sobre los menores.

En la elección del destino universitario y la carrera hacia escenarios de educación superior, en estos casos en diversas ciudades del país, confluyeron múltiples decisiones, entre ellas: las mejores condiciones que ofrecían las instituciones educativas, las expectativas sobre el futuro laboral y los sentidos sociales asociados a la profesionalización.

Ser una o un joven indígena que busca experiencias socioeducativas en otras instituciones escolares, más allá de las que proporciona la vida en su comunidad, contradice el estereotipo de “indígena de museo” (Domínguez, 2013). Es decir, aquella forma de pensamiento que sugiere que los indígenas “deben de’ estar en sus comunidades reproduciendo sus prácticas culturales [...] obligados a permanecer perennes en un solo lugar” (Pérez, 2016, pp. 108-109). Los jóvenes indígenas tenemos derecho a la educación superior y, en cierto sentido, para quienes tienen posibilidades económicas y apoyos, también al ejercicio de la libertad de elección.

Los jóvenes chatinos, a los que nos referimos, eligieron universidades públicas para estudiar una profesión; escogieron aquellas instituciones porque ofrecían becas, comedores y alojamiento o alguna de estas posibilidades y apoyos. Asimismo, esta elección

se articula con los vínculos que mantuvieron con miembros familiares y paisanos ubicados en algunas ciudades. Por otro lado, la disponibilidad de recursos económicos de las familias influyó en el respaldo que los padres les otorgaron a sus hijos, así como el impulso que otros profesionistas de la familia dieron a sus hermanos menores. En otros casos, el acceso a la universidad estuvo respaldado solo por el apoyo moral de la familia.

### *El sentido de estudiar la universidad y su vinculación con la comunidad*

El acceso de los jóvenes chatinos de Tataltepec de Valdés a la educación superior se construyó con base en el imaginario de que, al concluir la profesionalización, estarían en mejores condiciones y posibilidades de ayudar a sus respectivas familias y a su comunidad de origen; es decir, estudiar tuvo propósitos sociales/comunitarios y no solo personales. En la mayoría de estos jóvenes estuvo presente la idea de estudiar afuera de la comunidad para luego regresar a ella y buscar el modo de devolver algo, apoyar a su familia y a su comunidad.

Durante el tránsito por la universidad, un sector de estos jóvenes reorientó sus expectativas respecto al mandato de volver a la comunidad, en tanto que decidieron establecer su residencia y buscar empleo en las ciudades a las que llegaron para estudiar. Desde sus nuevos lugares y en la distancia, mantienen los vínculos con sus familias y otras personas de su lugar de procedencia y, a través de estas relaciones, legitiman y defienden sus membresías comunitarias, al tiempo que buscan resemantizar y dotar de diversos sentidos al mandato entendido de una única forma de volver a la comunidad. No solo el empleo los mantiene en la distancia; algunos conformaron sus respectivas familias con personas de diferente adscripción étnica. Dentro de este grupo, las y los jóvenes que estudiaron en carreras con marca étnica en su mayoría se encuentran en las ciudades en donde culminaron sus

estudios universitarios y sus perfiles profesionales se vinculan con el ámbito educativo. Sin embargo, entre las expectativas, de algunos de ellos, se encuentra el proyecto de regresar a Tataltepec de Valdés, en donde pretenderán conseguir empleo en el ámbito de la educación escolar indígena y de este modo fortalecer los procesos formativos escolares desde la comunidad.

Las y los jóvenes que estudiaron carreras como ingeniería, medicina, enfermería, abogacía, en universidades convencionales, en su mayoría volvieron a la comunidad de origen y, en ciertos momentos, han colaborado profesionalmente en la administración municipal, que tiene en sí una conjunción de prácticas culturales organizativas propias, tales como la toma de decisiones en asambleas comunitarias. Las autoridades al frente de la conducción de la comunidad han elegido a los profesionistas para que trabajen desempeñando funciones de tesorero, secretario municipal y de sindicatura. A estos puestos de trabajo llegan para servir a la comunidad en calidad de profesionistas y no por las vías tradicionales de ascenso social por servir en la comunidad a través de los usos y costumbres. En estos casos, la credencial universitaria sirve para contribuir al “proyecto social” (Korsbaek, 2009) comunitario; el o la joven profesionista no adquiere jerarquía por ello. Sin embargo, puede hacerse de cierto prestigio en la comunidad.

La idea de servir a la comunidad es intrínseca al valor de la reciprocidad, una forma propia intracomunitaria, entre la gente, de dar y recibir. Se valora al individuo por el vínculo que establece y mantiene con la gente y por el apoyo que le da a su comunidad y a su gente, no solo por ser licenciado, ingeniero o doctor. Ser un miembro activo intracomunitario concede reconocimiento y jerarquía a un individuo entre la gente; la credencial universitaria es un recurso más que, mediante su uso estratégico y en beneficio de los demás, contribuye al reconocimiento y al prestigio de la persona.

### *El territorio comunal como referente de las membresías comunitarias*

Los procesos de profesionalización de los chatinos de Tataltepec de Valdés implicaron dispersiones de un grupo de sus miembros hacia diversos destinos. Esa dispersión fue voluntaria, temporal en algunos casos, y en otros prolongada. La desterritorialización de estos jóvenes representó una reconfiguración y extensión de la comunidad, entendida esta como “un proceso llevado a cabo por una colectividad, frecuentemente pero no siempre dentro de un marco territorial, [...] tiene coherencia horizontal, vertical e historia” (Korsbaek, 2009, p. 104). Sin embargo, en otras consideraciones, la desterritorialización de las personas respecto a la comunidad de origen se concibe como un fenómeno concomitante a la modernidad. En estas apreciaciones, la comunidad significa seguridad, salir de ella, significaría perderla y a cambio se conquistaría la autonomía, es decir, el derecho a ser uno mismo (Bauman, 2006).

En la concepción de los jóvenes chatinos se puede tejer comunidad tanto desde dentro de nuestro territorio como desde afuera de él. Estar afuera del territorio significó la necesidad de emplear estrategias discursivas para definirnos como pertenecientes a Tataltepec de Valdés. Fue necesario expresar la autoadscripción étnica, referir al territorio como propio de nuestra colectividad, por ejemplo, “nuestro pueblo”, “lugar de donde uno es”. Otros elementos colectivos son las historias –personales, familiares y comunitaria– y aspectos rituales que en conjunto dotan de un sentido identitario colectivo.

Las colectividades se apropian de los espacios que las contienen y le dan un sentido ritual a su especificidad, es decir, hacen del territorio una territorialidad que [...] está cargada de cronotopos y delimitada por la frontera como dispositivo simbólico y lugar de enunciación (Spíndola, 2016, p. 34).

La pertenencia distante también tiene un referente ritual; en Tataltepec de Valdés nuestros padres sembraron nuestro ombligo. Los jóvenes nos referimos a Tataltepec de Valdés como nuestro lugar de origen y de pertenencia aun desde la distancia. Esto significa que la desterritorialización es física pero no simbólica afectiva (Oehmichen, 2015), planteamiento que hace Oehmichen con base en su estudio con mazahuas en la Ciudad de México. También Czarny (2008), en su estudio sobre los triquis en la Ciudad de México, refiere que “hay una relación de pertenencia que es simbólica, material y emocional [...] fuera de los territorios de procedencia” (p. 244).

El discurso que legitima el sentido de pertenencia comunitaria desde la distancia “se relaciona precisamente con esta manera particular de enraizamiento a la propia tierra y sociedad comunal” (Varese, 2004, p. 392). A partir de los diálogos con los profesionistas de Tataltepec de Valdés se concluye que estar y vivir fuera de la comunidad de origen –por razones de estudios y laborales– produce y fortalece el sentimiento de pertenencia comunitaria y es resultado de la acción de pensar en la familia y comunidad –desde la distancia– o por un regreso físico o simbólico a la tierra natal.

La distancia física que los hoy profesionistas establecimos, en algunos casos, respecto a nuestra comunidad de origen nos llevó a configurar discursos diversos sobre la pertenencia a la comunidad de procedencia, los cuales tienen en común la afirmación y la defensa de la membresía comunitaria desde la distancia. Entre los referentes que ligan –o ligaron– al individuo con su comunidad de origen desde la distancia se ubican: el territorio y la familia nuclear, extensa y ritual.

## CONCLUSIONES

Los procesos de profesionalización de un grupo de jóvenes chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca, permitieron reconocer diversos elementos. Estar afuera de la comunidad de origen, por dedicarse a estudios universitarios por un periodo de varios años, implicó postergar el cumplimiento de sus obligaciones comunitarias. El retorno a las mismas ha representado una acción valorada por la gente, aunque se advierten tensiones en la inserción como profesionistas asalariados o como profesionistas que brindan sus servicios en el marco de los usos y costumbres.

Los jóvenes concibieron la profesionalización como un medio posible para *salir adelante*, porque sigue vigente la expectativa de mejora económica para ayudar a la familia y servir a la comunidad como profesionistas. En contraste, quienes se reinsertaron en la comunidad advirtieron que la profesión es un recurso más y a favor del profesionista, para contribuir reciprocamente con la gente. Esto puede observarse en las funciones que han desempeñado para y con la comunidad en tanto que han servido a y en ella. Aquellos profesionistas que permanecen fuera de la comunidad han resemantizado la noción de volver a la comunidad, a partir del fortalecimiento de las relaciones que mantienen con la familia y paisanos que viven en el pueblo. Para el caso de las mujeres profesionistas, salir adelante representó, en algunos casos, la posibilidad de estudiar afuera de la comunidad y de este modo eludieron la vigilancia comunitaria que operaba sobre ellas.

Estudiar una carrera universitaria no necesariamente transforma a los jóvenes en miembros reconocidos por su comunidad. Más bien, uno de los desafíos a que se enfrentan las juventudes indígenas es la simultaneidad de los procesos de servir en y servir a la comunidad.

## REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. México: S. XXI.
- Bello, A. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 445-498). Bolivia: FUNDPROEIB/Plural Editores.
- Coronado, M. (2020). Dilemas y retos de la formación universitaria: más allá de los prejuicios. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 133-165). México: UPN.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2020). Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en un debate sobre descolonización. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 39-62). México: UPN.
- Del Val, J. M. (2016). Equidad en la educación superior para un mundo culturalmente diverso. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 243-260). Buenos Aires, Argentina: UNTREF.
- Denzin, K. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. En K. Denzin y Y. Lincoln, (comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-96). Barcelona, España: Gedisa.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la educación superior*, 47(187), 93-109. Doi: <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187>

- Didou, S., y Remedi, E. (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara. Un estudio entre indi@s urbanos*. Guadalajara, México: Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara-Universidad de Guadalajara.
- Ellis, C. (2003). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject. En N. Denzin, y Y. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Hernández, S. (2020). *Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de Valdés, Oaxaca* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Korsbaek, L. (2009). El comunalismo: Cambio de paradigma en la antropología mexicana a raíz de la globalización. *Argumentos* (59), 101-123. Recuperado de <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/issue/view/28>
- Mato, D. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Un panorama de la diversidad de modalidades de colaboración intercultural en educación superior actualmente en curso en América Latina. *Aquí Estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México* (14), 6-12. Recuperado de <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>
- Oehmichen, C. (2015). *Identidad, género y relaciones interétnicas: Mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM-IIS-Programa de Estudios de Género.
- Pérez, E. (2016). *Salir adelante: la prospectiva desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Piña, C. (1988). La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico. *Revista paraguaya de sociología* (71), 135-176. Recuperado de <https://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1988/000179.pdf>

- Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género: Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México* [Tesis de doctorado]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En N. Rebolledo (coord.), *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores* (pp. 25-63). México: UPN.
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos: Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 91-118). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* [Tesis de maestría]. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Santana, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista colombiana de Educación* (69), 97-119. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3251/2814>
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica de la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 61(228), 27-55. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/issue/view/4400/showToc>
- Varese, S. (2004). Entre el tianguis y los designios neoimperiales: etnopolítica de la migración transnacional indígena. En S. Escárcega y S. Varese (coords.), *La ruta mixteca: el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México* (pp. 351-412). México: Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM.

## CAPÍTULO 23

# EDUCACIÓN AMBIENTAL Y USO SUSTENTABLE DE LA ENERGÍA DESDE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA EN UNA COMUNIDAD EJIDAL DE CHIAPAS

*Jeydi Lucero López López\**

*Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince\*\**

## DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SU ENFOQUE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Como campo educativo la educación ambiental surge de un conjunto de acciones sociales dirigidas a atender el deterioro ambiental en sus distintas problemáticas desde las condiciones particulares de los contextos y regiones. En este campo se asigna al sector educativo un carácter socialmente trascendente en la sensibilización de las problemáticas socioambientales en todos los niveles educativos (González y Arias, 2009), al mostrar panoramas complejos en los que se involucran problemas de distinta índole que se encuentran interconectados.

De este modo, la educación ambiental implica un proceso crítico de organización del saber en la relación ambiente-sociedad-sistema económico, que permite el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades de reflexión para que los sujetos se sitúen

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Ambiental, UPN. Correo electrónico: [180927075@alumnos.upn.mx](mailto:180927075@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Pedagogía, UPN. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Educación Ambiental, UPN. Correo electrónico: [jrayas@upn.mx](mailto:jrayas@upn.mx)

en su realidad y actúen en ella para comprender e intervenir en la transformación del mundo mediante prácticas más sustentables.

Así, la educación ambiental trata de explicar los problemas no solo del ambiente natural sino también del ambiente social y del ambiente transformado (Calixto, 2012), a fin de que emerja un pensamiento denominado “racionalidad ambiental” (Leff, 2004) a partir del cuestionamiento de la sobreexplotación y la cosificación del mundo por un sistema tendiente a la objetivación y al utilitarismo de la naturaleza que nos ha llevado a un deterioro ambiental e ideológico.

Retomando lo anterior la producción y consumo de energía se ubica como un conjunto de prácticas que repercuten en las problemáticas ambientales y que requieren ser visualizadas y abordados como tales. De acuerdo con la Agencia Internacional de Energía y el Programa de Investigación en Cambio Climático el sector energético es uno de los principales emisores de Gases de Efecto Invernadero causantes del cambio climático, entre otros impactos socioambientales como la pérdida de biodiversidad, consumo excesivo de agua, deterioro del hábitat, disminución de los recursos energéticos y el aumento de los precios de los hidrocarburos (International Energy Agency, 2016; Rueda *et al.*, 2016) problemas que impactan con mayor dureza a los países subdesarrollados y en ellos a la población más vulnerable, como la población indígena, ya que es la que posee menos capacidad de resiliencia frente a los desastres y conflictos derivados del deterioro ambiental.

Ante el preocupante panorama energético, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Agencia Internacional de Energía replantearon las medidas de producción y consumo energético que había en el ámbito mundial hasta 2016, con el fin de hacer frente a los daños ambientales derivados del uso de combustibles fósiles y promovieron, entre las principales acciones, el uso sustentable de la energía que conlleva el ahorro y la eficiencia energética y el aprovechamiento de energías

renovables como medios necesarios para alcanzar este objetivo y trascender hacia una seguridad energética en el mundo.

Desde 1977, en la conferencia de Tbilisi, se señaló a los sistemas educativos como un espacio estratégico para que la educación ambiental se incluyera dentro de los procesos formativos que impactaran en la sociedad y se lograran cambios de actitud que contribuyeran a disminuir el deterioro ambiental. Sin embargo, el desarrollo de la educación ambiental en el sector educativo ha sido lento y algunos temas de relevancia en la educación ambiental como la energía y su uso sustentable no han sido lo suficientemente abordados, aun cuando las propuestas curriculares de los últimos años así lo indican e incluyen contenidos al respecto que destacan la importancia de una educación energética.

Al respecto, la educación secundaria es uno de los niveles educativos que puede contribuir de manera considerable a mitigar los problemas energéticos, debido a que la educación de las y los adolescentes está proyectada para un futuro no muy lejano. Tomando en cuenta lo anterior, es importante señalar esta relevancia considerando que, aunque los contextos de cada escuela secundaria son distintos, tienen la oportunidad de influir sobre todo en las zonas rurales e indígenas como parte de la población con mayor vulnerabilidad. La labor de las escuelas secundarias en materia ambiental es relevante, puesto que se presentan problemáticas cada vez más agudas para las que los pobladores deben prepararse a fin de enfrentar con un mejor conocimiento situaciones que en su relación con la energía son prioritarias.

En el contexto educativo, a pesar de que el tema de la energía está presente en los contenidos de algunas asignaturas, generalmente se trata con conceptos de la física desvinculados de los problemas socioambientales. De la misma forma la problemática energética dentro de las aulas recibe un enfoque simplificador y muy poco útil para transformar el pensamiento y las actitudes de los estudiantes (García *et al.*, 2007) en relación con el modelo

energético predominante en la sociedad. Sumado a lo anterior, aunque en el discurso oficial la Secretaría de Educación Pública enfoca la educación ambiental en la sustentabilidad, esto no se ve reflejado de manera curricular, puesto que los temas relativos al medio ambiente en los contenidos de algunas asignaturas aparecen de manera breve y superficial, pero sobre todo con enfoques naturalistas y conservacionistas, como en el caso del tema de la energía.

En el contexto de la comunidad de estudio de Tila, Chiapas, se presentan problemas derivados de los altos costos de la energía. Asimismo esta región tiene problemas ambientales que van en aumento; algunos provienen de los fenómenos y cambios naturales, pero otros se derivan de las actividades humanas, de manera que los pobladores de las comunidades indígenas y rurales requieren del desarrollo de capacidades para conocer, comprender y actuar ante los problemas socioambientales a los que se enfrentan, los cuales afectan su calidad de vida e interfieren en su desarrollo social y en muchos de los casos generan conflictos por la tierra y por los recursos forestales y acuíferos.

Por consiguiente, en este trabajo nos planteamos investigar: ¿cuáles son las problemáticas que mencionan los profesores acerca de la enseñanza de la educación ambiental y el uso sustentable de la energía en sus prácticas?, ¿cómo se han formado los profesores para propiciar el aprendizaje de la educación ambiental y el uso sustentable de la energía?, ¿qué conocimientos tienen los profesores de las asignaturas de ciencias y de tecnologías en una secundaria técnica acerca del uso sustentable de la energía como parte de la educación ambiental?, ¿qué necesidades de formación tienen sobre educación ambiental? Todas estas interrogantes pretenden contribuir a comprender cómo se puede mejorar la educación ambiental en el contexto educativo rural e indígena al que se hace alusión en este estudio.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo, con una perspectiva etnográfica. Para llevarlo a cabo se utilizaron como técnicas la entrevista y la observación participante y como instrumentos un diario de campo, registros de observación y una guía de entrevista. La utilización de dichos instrumentos permitió la exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad (Rodríguez *et al.*, 1996), en este caso de la educación ambiental y el uso sustentable de la energía como parte de sus prácticas de enseñanza.

La perspectiva etnográfica permitió analizar las posturas, roles valores, normas, entre otros, del ambiente en que viven los miembros de un grupo social (Martínez, 2008) para crear imágenes de la realidad del grupo estudiado. En este sentido, en el estudio se analizó la realidad de los profesores tal y como ellos la viven en su contexto desde la comprensión de sus expresiones y perspectivas.

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general del estudio fue analizar las problemáticas relacionadas con la enseñanza de la educación ambiental y el uso sustentable de la energía que señalan los profesores de las asignaturas de Ciencias y Tecnologías en una secundaria técnica de la comunidad ejidal de Tila, Chiapas. Esta escuela, creada en los años setentas, fue la primera escuela secundaria en la comunidad ejidal y se considera la formadora de los primeros profesores del lugar, ya que en esos años todo aquel que concluía la secundaria podía obtener una plaza de docente, debido a que era el nivel formativo más alto al que se podía aspirar en la región. Actualmente esta institución es la única en la comunidad que aún conserva el trabajo técnico-agropecuario; cuenta con una matrícula

de 425 estudiantes, los cuales en su mayoría provienen de comunidades indígenas alrededor de la localidad y 80% de los estudiantes son hablantes de la lengua chol además del español.

Los sujetos de estudio fueron ocho profesores, elegidos por su relación directa con contenidos de educación ambiental. Las asignaturas que imparten son: Tecnologías y Ciencias de los tres grados escolares. Se trata de profesores noveles con menos de seis años de servicio y cuya formación profesional es de ingeniería en ciencias agropecuarias en algunos casos y ciencias biológicas en otros. Ninguno habla la lengua originaria y no pertenecen a las comunidades donde viven los estudiantes ni a la comunidad donde se encuentra la escuela. Se tuvieron en cuenta diferentes momentos para realizar el trabajo de campo; la etapa de inicio e inmersión consistió en la aproximación a los sujetos y al contexto escolar; en la etapa de desarrollo se realizaron entrevistas en profundidad y registros de observación, y la etapa de culminación consistió en la recolección de nuevos datos a partir de la transcripción y un primer análisis de las entrevistas y registros llevados a efecto.

Asimismo, se elaboró el análisis de la información recabada mediante una organización y disposición de los datos con los que se pudieron construir distintas categorías.

## RESULTADOS

En el estudio se observó que los profesores participantes coinciden en que en la comunidad ejidal el uso sustentable de la energía es un tema relevante, al igual que la educación ambiental, y expresan su interés en cuanto a que es un aspecto que debe fortalecerse desde la educación secundaria, dados los problemas ambientales que se presentan en la comunidad, tales como la destrucción forestal que existe en la región. Como explica este profesor:

Es complicado tratar estos temas en las clases [...] creo que nos falta mejorar la concientización sobre lo importante que son los recursos naturales, el ahorro energético, las energías renovables[...] no me parece tan sencillo involucrar estos temas con lo que sucede en la comunidad por la deforestación y los recursos que benefician al medio urbano y no precisamente a las comunidades. Son temas importantes que sí tendríamos que estar trabajando, pienso que es necesario, aunque veo que se requiere de mucho tiempo, que no me es tan fácil dedicar a esto en las clases, aunque sé que está en los programas (Profesor de tecnologías, tercer grado, comunicación personal, 17 de abril de 2019).

Asimismo, se pudo observar que en la enseñanza referida por los profesores y las prácticas que se observaron, los temas de energía no se abordan con un enfoque ambiental o socioambiental y se tratan de manera particular, omitiendo las relaciones que existen entre la realidad de los alumnos, la vinculación entre asignaturas y contenidos, incluso de la misma materia o asignatura. Se observó, por ejemplo, que los profesores tratan como tema los tipos de energía, el cambio climático y la energía renovable, con un enfoque informativo y de forma separada, y de manera teórica y conceptual, como si estos temas no tuvieran ninguna relación entre ellos (Observación de clases de Ciencias, primer grado).

Por otra parte, los resultados de la investigación indican que, entre las problemáticas de la enseñanza de la educación ambiental en la escuela secundaria a la que se hace referencia, se encuentran los propios conocimientos de los profesores acerca de los temas ambientales, que se califican de “limitados”, aun cuando en algunos casos los profesores han tenido una formación en profesiones afines a la educación ambiental, como se advierte en el siguiente testimonio:

Tengo dificultad para manejar estos conocimientos porque ellos se ciñen a lo que pude ver durante mi formación profesional como profesionista y no como

docente, eso me limita porque no puedo profundizar mucho en esos temas y se me dificulta crear actividades para tratarlos más allá de lo que se puede hacer de manera informativa en los libros de texto (Profesor de Ciencias de segundo grado, comunicación personal, 17 de abril del 2019).

Es decir, además de las dificultades para el manejo de los contenidos relacionados con la educación ambiental y el uso sustentable de la energía, los profesores presentan problemas en las formas de abordarlos en las propias prácticas, así como en las metodologías que utilizan para la enseñanza en la educación ambiental, aun cuando reconocen que los contenidos están planteados en las propuestas curriculares.

En cuanto a su formación, sostienen que no cuentan con una capacitación amplia en educación ambiental, además de tener necesidades de formación tanto conceptual como metodológica y admiten requerir una preparación que les permita articular estos temas con los saberes socioculturales de las comunidades a las que pertenecen, donde viven sus estudiantes. Consideran relevante establecer una vinculación más estrecha entre estos saberes comunitarios, que generalmente son armónicos con el ambiente, y la orientación para enfrentar los cambios derivados de las problemáticas ambientales y los contenidos de aprendizaje.

## ANÁLISIS

En el nivel educativo de secundaria, los contenidos sobre el uso sustentable de la energía y la educación ambiental, en general, tienen gran relevancia hoy en día en nuestro país y de manera particular en la comunidad a la que se hace referencia, ya que son temas importantes para que los estudiantes enfrenten con mejores herramientas las problemáticas socioambientales de las comunidades donde viven y adquieran la visión de futuro sobre

estas en cuanto a la utilización y el abastecimiento de los recursos naturales y las actividades productivas.

En la comunidad donde se llevó a cabo el estudio, los profesores tienen un lugar importante como actores sociales, además del papel de mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos ambientales que se abordan en la escuela, puesto que representan agentes sociales ante las problemáticas ambientales de la comunidad y sus implicaciones en el progreso de esta. Los temas ambientales que tratan en las escuelas son asuntos sociales en la comunidad, de ahí la importancia de fortalecer a los profesores en este campo.

Los principales hallazgos sobre los conocimientos de los profesores y las problemáticas que presentan para abordar el tema de la energía en relación con la educación ambiental dan cuenta de las necesidades de fortalecer la formación en estos temas, tanto en el planteamiento de los contenidos como en las estrategias. Se requiere una educación más profunda que les permita desarrollar competencias para una responsabilidad ambiental en las asignaturas de Ciencias y Tecnologías, puesto que con estos conocimientos definen sus prácticas de enseñanza y los recursos didácticos que retoman en la enseñanza (Carbonneau y Hétu, 2005).

En el estudio se pudo analizar la formación de los profesores en relación con la educación ambiental, la cual se caracteriza por estar más encaminada a una formación como profesionistas y sucinta en aspectos educativos. El total de los profesores ingresaron a la profesión docente con una mínima formación en el campo educativo y en la práctica han adquirido conocimientos pedagógicos. Esto representa una de las dificultades para propiciar prácticas en educación ambiental una vez que realizan actividades de una manera poco sistemática, pues gran parte de los contenidos los tratan de manera teórica, aun cuando los conocen por haberlos abordado en sus carreras profesionales como biólogos o ingenieros agrónomos o industriales.

En consecuencia, los conocimientos de los profesores representan sus distintos saberes: el académico, el técnico, el epistemológico, entre otros. Estos saberes son construidos por ellos mismos a lo largo de su vida y su trayectoria profesional y se adoptan como referente para interpretar las propuestas curriculares (Porlán y Rivero, 1998; Carbonneau y Héту, 2005), así como para tomar decisiones en la enseñanza. Tienen una relación muy estrecha con los procesos de formación en los que han participado, y con los modelos de formación docente con que se desarrollan estos procesos.

Otro conjunto de problemáticas que se identificaron en el estudio fue la falta de vinculación con el contexto de los estudiantes. Tila, Chiapas, es una comunidad ejidal que no posee un desarrollo socioeconómico muy grande; sin embargo, los problemas que tiene relacionados con el ambiente demandan una educación ambiental y requieren también aprendizajes sobre un uso sustentable de la energía. En las comunidades se viven problemas de desabasto energético por los altos costos y el aumento constante del precio de los combustibles que afectan directamente la vida de los habitantes, pues de ello se deriva el uso desmedido de los recursos naturales para cubrir sus necesidades, lo que a su vez ha provocado deforestación.

Asimismo, los efectos de los problemas ambientales están ocasionando cambios en las comunidades a donde pertenecen los estudiantes, tanto en la producción agrícola como en la disminución de la biodiversidad y la alteración del ecosistema. Por lo tanto, es necesaria una mejor educación ambiental que les permita entender estas problemáticas y enfrentarlas con mejores recursos.

En vista de lo anterior, aunque los profesores de la escuela secundaria en la que se realizó el estudio abordan la educación ambiental y el uso sustentable de la energía poniendo en juego sus conocimientos, presentan problemáticas complejas que revelan necesidades de formación docente en este campo y la importancia

de manejar enfoques más críticos e integrales en sus prácticas que realmente los impulsen a formar a las generaciones de alumnos para los retos ambientales del presente y el futuro próximo. Ello requiere integrar un conocimiento profundo y reflexivo sobre el uso sustentable de la energía como parte de la educación ambiental en el aula.

De este modo, para emprender una educación hacia el uso sustentable de la energía como parte de la educación ambiental, en este contexto habría que intervenir para trabajar con los profesores y la comunidad escolar en reconocer que el consumo de recursos energéticos es un problema grave que necesita ser reconocido y asumido como tal en todos los ámbitos sociales, para que pueda incidir de manera significativa en las acciones tanto de la escuela como de la comunidad.

## CONCLUSIONES

En el estudio se observó que, para mejorar la enseñanza de la educación ambiental en la educación secundaria, es importante atender las necesidades de formación de los profesores de acuerdo con los contextos, así como buscar estrategias de vinculación entre la escuela y la comunidad para propiciar una educación en la que la población, los estudiantes y los profesores adquieran compromisos en el avance y el reconocimiento de los temas ambientales como relevantes para el desarrollo de los sujetos y su formación en pro del desarrollo de la comunidad.

La identificación y el análisis de las problemáticas en la enseñanza de la educación ambiental y el uso sustentable de la energía dieron cuenta de que, aunque los profesores de secundaria se hayan formado en profesiones relacionadas con la educación ambiental, en la enseñanza de este campo presentan problemáticas similares a la de sus compañeros especialistas en educación. Estas

situaciones surgen de sus propios procesos de formación, de los conocimientos que han construido y de las dificultades para integrar en sus prácticas los contenidos curriculares que abordan la educación ambiental de una manera teórica, práctica y contextual.

Las necesidades de formación de los profesores que resaltaron en los hallazgos reflejan la relevancia de integrar la educación ambiental en las prácticas educativas como un conjunto de conocimientos prioritarios en las propuestas curriculares, ya que su incursión con un mayor énfasis y su tratamiento desde perspectivas críticas e interculturales puede contribuir a mejorar la educación ambiental en el nivel educativo de secundaria. Se hace necesario mejorar las prácticas de los profesores desde la formación que tienen en temas ambientales y el uso sustentable de la energía, ya que ello podría ayudar en gran medida a educar a las comunidades rurales e indígenas a donde pertenecen los estudiantes y fomentar el desarrollo de una conciencia ambiental colectiva y compartida con los saberes ancestrales de las generaciones que les anteceden.

Por ello, las asignaturas de ciencias y tecnología son espacios donde se puede integrar el tema de una manera viable y coordinada con los contenidos del currículo que ya existen y que no están siendo aprovechados, en gran parte, debido a la falta de formación ambiental de los profesores, pues eso permea en su práctica docente y se refleja en las dificultades que tienen para relacionar el tema de energía con la sustentabilidad, el medio ambiente y la educación ambiental, aun cuando reconocen que los problemas ambientales son temas que se tendrían que estar abordando en la escuela como conocimientos trascendentales.

El uso sustentable de la energía es importante en la formación de profesores debido a que brinda un enfoque más claro mediante el cual ellos pueden situarse en las problemáticas ambientales de la vida cotidiana de los estudiantes. Además, representa un área de oportunidad para mejorar los procesos de educación

ambiental con enfoques interdisciplinarios y atendiendo a nuevas estrategias pedagógicas acordes a los retos de nuestro tiempo. El objetivo es contar con avances sobre las acciones antropogénicas en el deterioro ambiental que forman parte de la crisis energética que afecta en todas las dimensiones de la vida.

## REFERENCIAS

- Calixto, R. (2012). *En busca de los sentidos y significados de la educación ambiental*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carbonneau, M. y Héту, J. (2005). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. En: L. Paquay, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- García, E., Rodríguez, F., Solís, M. C. y Ballenilla, F. (2007, octubre). Investigando el problema del uso de la energía. *Investigación en la escuela* (63), 29-45. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/60875>
- González, E. y Arias, M. A. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124), 58-68. UNAM.
- International Energy Agency (2016). *World Energy Outlook*. Francia: IEA.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. Trillas
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Colección: Investigación y Enseñanza* (9). Diada Editora S.I
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Aljibe.

Rueda, J., Gay, C. y Quintana, F. (2016). *21 visiones de la COP21. El acuerdo de París: Retos y áreas de oportunidad para su implementación en México*. México: Programa de Investigación en Cambio Climático-Universidad Nacional Autónoma de México.

ABANDONO ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR, UNA MANIFESTACIÓN DE INJUSTICIA  
EPISTÉMICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

*Luis Fernando Barajas Gómez\**

*María Guadalupe Díaz Tepepa\*\**

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO  
Y SU ENFOQUE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

**E**l abandono escolar ha sido objeto de análisis múltiples debido a su relevancia para el Sistema Educativo Nacional. Se convirtió en un tema recurrente en 2020 y 2021 porque, tras el confinamiento debido a la pandemia de Covid-19, los índices de estudiantes ausentes se han incrementado en todos los niveles (INEGI, 2021, p. 10). Esto ha dejado ver la vulnerabilidad del derecho a la educación. Sin embargo, antes de este acontecimiento, el abandono escolar ya era notorio sobre todo en el nivel medio superior. Es posible verificar esto en los informes elaborados por los principales organismos educativos del país (INEE, 2019, p. 500; SEP, 2020, p. 33), en los que se señala un índice de deserción mayor a 10%.

El abandono escolar es un problema que puede pensarse desde tres enfoques: el del derecho, el económico-social y el de la

---

\* Maestría en Desarrollo Educativo. Línea: Hermenéutica y Educación Multicultural. UPN. Correo electrónico: [230928008@alumnos.upn.mx](mailto:230928008@alumnos.upn.mx)

\*\* Doctora en Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, España. Maestra en Desarrollo Educativo. Línea: Hermenéutica y Educación Multicultural, UPN. Correo electrónico: [mgdiaz@upn.mx](mailto:mgdiaz@upn.mx)

formación humana. Este último es el más relevante de todos para quienes suscriben la presente investigación. Es un problema de derecho porque, de acuerdo con el artículo tercero constitucional, la educación media superior forma parte de la formación obligatoria en nuestro país desde 2011, así que el ausentismo muestra que hay una gran cantidad de jóvenes que no ejercen este derecho; es un problema de orden económico-social porque, según organismos nacionales e internacionales, si la educación es uno de los factores que posibilitan la movilidad social, a mayor abandono escolar se ahonda la desigualdad y se obstaculiza el desarrollo local y regional (Aguilar y Pérez, 2017, p. 693; Cárdenas, 2020, p. 235). Por último, es un problema de formación humana porque la educación formal coadyuva a la apropiación de las tradiciones de saberes contextuales y universales en las que se inscribe la historia personal. Es decir, si se considera que nuestra educabilidad está íntimamente ligada a la condición cultural de la naturaleza humana (García, 1996, p. 111; García, Bernal y González, 2018, p. 11), entonces se afirma que la escuela contribuye a la humanización de nuestra especie y la desvinculación de sus miembros respecto de esta se traduce en la pérdida de potencialidades personales y colectivas.

Durante los últimos sexenios ha habido esfuerzos institucionales para paliar, minimizar y erradicar el abandono escolar mediante la promoción de la permanencia y programas como Síguele (SEP, 2012, p. 7), el Movimiento contra el Abandono Escolar (SEP, 2014, p. 7), o el programa de Beca Universal Benito Juárez García en el actual régimen. A pesar de todo lo anterior, sigue siendo una constante transexenal (INEE, 2016, p. 88).

Acerca del abandono se ha escrito bastante, pero casi siempre desde una perspectiva institucional y con el propósito de explicar este complejo problema como si pudiese reducirse a una lógica causa-consecuencia poniendo énfasis en la inmediatez. Por ejemplo, sostener que las adolescentes abandonan sus estudios

“a causa de” un embarazo no deseado, que los jóvenes dejan la escuela “como consecuencia de” su poca adaptación a los modelos estudio. Aunque no se pasan por alto variables escolares y sociales, gran cantidad de estudios dan prioridad a las características personales de los estudiantes para explicar el abandono: falta de habilidades socioemocionales, irresponsabilidad, bajo desempeño académico, carencia de interés, entre otros (INEE, 2016, p. 15; Miranda, 2018, p. 6). Esto representa un sesgo en el planteamiento. Se suele suponer que el establecimiento escolar es un espacio carente de ideología, neutro, sin prejuicios respecto de su población y, más aún, sin particularidades en comparación con otros.

Por todo lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo comprender el abandono escolar en un contexto particular con una perspectiva que ampliase el horizonte de comprensión mediante la recuperación de experiencias de las y los jóvenes que abandonan la institución escolar, sus familiares, amigos, compañeros e incluso personajes que circundan la institución sin ser parte de ella formalmente. Con ello se pretendió profundizar en el problema para repensar y enfrentar el abandono en el contexto contingente en el que se manifiesta. Por eso, se realizó esta investigación en un plantel de educación media superior de la Ciudad de México, muy cercano a los límites con el Estado de México y caracterizado por un entorno de delincuencia, violencia y marginalidad donde el índice de abandono es superior a la media nacional y local.

## SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Los seres humanos se caracterizan por tener modos de vida diversos: distintas formas de sentir, percibir, comprender, interactuar y transformar el entorno. Aunque claramente hay condicionantes biológicas, su ser no se encuentra determinado por estas. La

persona no se agota en su corporeidad. Su plasticidad y ser relacional hacen de la *Cultura* una dimensión propia, necesaria, inherente, inalienable, de lo humano. La *Cultura* es “el cultivo de lo específicamente humano, que es manifestación del desarrollo y perfeccionamiento del hombre” (García, 1996, p. 98), mientras que la *cultura*, es la forma específica en que se presenta dentro de una comunidad determinada. La *Cultura* es inalienable, no se puede prescindir de ella, pero la *cultura* es contingente, puede ser de una o de otra forma. Esta última se reproduce gracias a la tradición, a la que se accede mediante procesos formativos tanto formales como informales, que dotan de sentido nuestra relación con el mundo físico y simbólico que posibilita y condiciona la diversidad cultural (García, 1996, p. 99). Todo fenómeno dentro de una comunidad humana es de carácter cultural en tanto se encuentra anclada en una trama de significación que da sentido al entorno y sus acontecimientos. Por extensión, todo fenómeno dentro de una comunidad escolar es cultural. El abandono escolar es, por lo tanto, un fenómeno cultural dentro de un espacio específico.

Debido a lo anterior, la investigación que sustenta este trabajo fue planteada y se desarrolló desde una perspectiva interpretativa, comprometida con la hermenéutica como capacidad humana para interpretar la realidad y con la etnografía interpretativa como camino abierto para la comprensión de la *cultura*.

La hermenéutica no puede ser reducida a un método o una técnica. De hecho, el propio Gadamer (1978, p. 308) sostiene que es algo más que eso. Es, sobre todo, una capacidad humana que abona “a las cuestiones que determinan todo el saber y obrar humano, esas cuestiones ‘máximas’ que son decisivas para el ser humano como tal y para la elección del ‘bien’”. Enriquecen esta perspectiva Beuchot y Nadal (2018, p. 7), quienes distinguen entre *hermenéutica docens* y *hermenéutica utens*: teórica y aplicada, respectivamente. Además, la hermenéutica es un campo rico para la reflexión y la

comprensión del entorno educativo y los fenómenos que en él se presentan (García, 2002, p. 149; Álvarez, 2012, p. 173).

La etnografía no es separable de la hermenéutica si se reconoce con un carácter múltiple. Para Pérez (2012, p. 422) se trata de un enfoque, un método y un texto. Enfoque, en tanto que es una práctica de conocimiento que busca la comprensión de fenómenos, empleando la descripción y la interpretación. Es un método debido a que proporciona un conjunto de técnicas de recolección y construcción de información, y texto en la medida en que su resultado es la articulación de datos de campo y conocimientos teóricos mediante la descripción densa.

La hermenéutica no es solo una técnica interpretativa y la etnografía no se reduce a un método. Ambas son un esfuerzo intelectual, como sostiene Geertz (2006, p. 21) respecto a la segunda. Ahora bien, en el ámbito de los fenómenos educativos, como el abandono escolar, es necesario dejarse acompañar por ambas, porque una permite hacer visible lo que la otra desentraña. La etnografía posibilita la recuperación de la experiencia por medio de la observación, la entrevista y otros medios, y la hermenéutica conduce hacia vetas de sentido que se encuentran allí, aun sin ser directamente perceptibles. A esto se refiere Weiss (2017, p. 650) cuando sostiene que las investigaciones cualitativas tienen por objetivo “producir descripciones empíricamente ancladas y teóricamente informadas”. Para ello, el etnógrafo construye textos que permitan su interpretación a partir del contexto al cual pertenecen. Esto lo logra mediante la descripción densa caracterizada, según Geertz (2006, p. 32), por cuatro principales rasgos que se enlistan a continuación en un orden distinto al que propone este autor: 1) es microscópica porque se concentra en comunidades particulares, lo que no imposibilita comprender poblaciones mucho más grandes y conclusiones generales, pues una comunidad se enmarca dentro de un contexto mucho más amplio; 2) fija el discurso social en términos susceptibles de consulta para su

interpretación y reinterpretación; 3) es una descripción interpretativa, porque lo descrito es dilucidado desde miradas teóricas (Weiss, 2017, p. 650), y 4) interpreta el flujo social, ya que emplea un vocabulario que expresa “lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir sobre el papel de la cultura en la vida humana” (Geertz, 2006, p. 38). Dicho esto, es importante aclarar que, a diferencia de otras formas de investigación que aspiran a la comprobación intersubjetiva de la interpretación, cuando se trata de la descripción densa “a lo que aspiramos es a la comprensibilidad intersubjetiva, es decir, que el lector pueda reconocer una interpretación válida, aun cuando no la comparta enteramente” (Weiss, 2017, p. 651).

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Se llevó a cabo entre agosto de 2018 y junio de 2020. La investigación se centró en el fenómeno del abandono escolar en un plantel de educación media superior de la Ciudad de México colindante con el Estado de México, envuelto en un contexto de delincuencia, violencia y marginalidad. Para la construcción de los textos etnográficos interpretativos se consideró pertinente dar prioridad a la entrevista cualitativa, la observación profunda y la triangulación de la información.

Las entrevistas se realizaron dentro y fuera del plantel escolar. Fueron grabadas con una grabadora digital de voz marca Steren modelo Rec-850. Empleé mi cuaderno de notas de campo para quienes no autorizaron la grabación. Se informó a todos los participantes sobre el objetivo y la confidencialidad de los datos recabados.

La observación estuvo situada prioritariamente en el escenario escolar, algunas visitas domiciliarias y el entorno geográfico que los estudiantes suelen ocupar. Todas las observaciones se registraron en un cuaderno de notas de campo y en un diario de campo.

La triangulación de información fue posible al emplear distintas fuentes respecto al fenómeno del abandono escolar en general y de su manifestación particular en el plantel estudiado.

## RESULTADOS<sup>1</sup>

A continuación se exponen dos de los casos representativos de los resultados de esta investigación. La selección de estos casos radica en que fue posible una triangulación mucho más exhaustiva, por lo que resultan de mayor confiabilidad los testimonios en torno a ellos.

Jonás y Lizbeth ingresaron al plantel mediante el concurso de selección que se organiza cada año en el área metropolitana del Valle de México. La escuela no formaba parte de las instituciones deseadas en sus hojas de registro. Sin embargo, hallaron cupo en un establecimiento escolar hacia el que mostraban su descontento. Uno de ellos sostuvo en entrevista: “De por sí la escuela es pequeña y yo no la quería, pero cuando me saltaba una clase para ver a mis amigos, siempre ahí estaban y me regañaban. Ya mejor me salía, cuando podía, de la escuela” (D: Jonás, 11/12/2019). Este tipo de situaciones es una constante que se manifiesta también en las palabras de otros miembros de la comunidad escolar: “uno de nuestros mayores retos es que los jóvenes no quieren estar aquí; a veces se van porque no se sienten parte de la escuela” (E: Autoridad del plantel, 20/05/2020).

Poco después de comenzar el ciclo escolar, docentes y otros trabajadores comenzaron a compartir comentarios acerca de las constantes bromas del joven hacia los maestros, interrupciones

---

<sup>1</sup> Las citas en este apartado corresponden a la información recabada y reconstruida durante el trabajo de campo. Obedecen a los siguientes códigos: E (Entrevista) y D (Diálogo).

en las clases, ausencia del aula, entre otros. Un trabajador narra: “me acerqué y le pedí que me mostrara lo que traía. Él no quiso y comenzó a decirme que no me lo iba a enseñar, que no tenía por qué” (D: trabajador, 25/08/2019). Para su sorpresa, con lo que estaba jugando era una llave. Aun así, fue remitido a la subdirección del plantel por su mala conducta. A partir de aquella ocasión se volvió una constante encontrarlo allí por razones semejantes a la relatada.

La investigación del caso permitió acceder a los testimonios de personas cercanas a Jonás y a su familia. Un excompañero de bachillerato de la mamá de Jonás relató que ella se había unido a una nueva pareja, con la que tuvo un tercer hijo, y había dejado a Jonás y a su hermana menor con su abuela, quien confirmó esta información. Para ella, los problemas de su nieto se manifestaron cuando su hija volvió a casa con un nuevo hijo tras el término de su última relación. Lo explica de la siguiente manera: “la mamá está agresiva con mi nieto, me lo está molestando, agrediendo [...] estoy a punto de poner una demanda por violencia” (E: abuela de Jonás, 07/11/19). De acuerdo con sus palabras y las del interlocutor antes citado, Jonás recibía de su madre frases como “no te hubiera tenido, no te quiero”, “no sirves para nada”, “¿para qué naciste?”. Como consecuencia, la abuela decidió buscar apoyo en el departamento de orientación de la escuela. Le dijeron que se le ofrecería apoyo psicológico, pero nunca se concretó una fecha de inicio para tal proceso. “ya no me dijeron nada” (E: abuela de Jonás, 07/11/2019). Efectivamente, el encargado del departamento me confirmó que se había solicitado este recurso. A pesar de ello, la información nunca regresó a los peticionarios.

Poco después se corrió el rumor de que Jonás ya no regresaría a clases. Uno de los trabajadores de confianza del plantel señaló que ya lo habían dado de baja porque le encontraron una bolsita con marihuana. La abuela confirmó esta información. Sin embargo, afirmó que se le hizo firmar un documento de baja voluntaria

por recomendación de una autoridad del plantel: “me espantó realmente y pues no tuve otra opción” (D: abuela de Jonás, 07/11/2019). El abandono escolar de Jonás quedó formalmente registrado como una baja voluntaria, incluso antes de terminar su primer semestre.

Lizabeth dejó de asistir a la escuela. Quien se dio cuenta de su constante inasistencia fue una profesora del área de Humanidades. Era su último semestre. Después de un tiempo, la docente la encontró en uno de los pasillos y no dudó en cuestionarla acerca de su ausencia. Según la profesora, le respondió que se dio de baja debido a que estaba embarazada.

El testimonio de la maestra se convirtió en una triste iluminación para la investigación, pues recordó que antes de que la chica comenzara a faltar, en una ocasión encontró a la joven con un profesor dentro de un salón con la puerta cerrada con llave: “Ella estaba llorando. Cerré inmediatamente la puerta [...] Volví a poner llave y esperé a que abrieran desde dentro. Mis alumnos me preguntaron qué sucedía y no supe qué responder” (E: Talía, 18/10/19). Esta rememoración la llevó a sospechar que su embarazo podía ser resultado de su relación con el docente en cuestión, puesto que para ese entonces otros conocidos de la estudiante sabían del vínculo afectivo y sexual entre ambos, “incluso la mamá lo sabía, desde antes, que ellos andaban” (E: Talía, 18/10/19).

En entrevista, la joven comenta que tomó la decisión de dejar sus estudios porque, aunque ella guardara silencio respecto a su situación, todos tenían conocimiento respecto a ella y el profesor. Además del abandono, la acompaña el estigma del embarazo, pues no solo le hacían saber su responsabilidad, sino básicamente su culpabilidad por “jugarle al vivo”. Ante esto, sus palabras aún son: “todavía no sé si eso fue problema mío, de los dos, o de él” (E: Lizabeth, 10/02/2020). Esta confusión es alimentada por la experiencia misma del embarazo y, más aún, de situaciones

escolares previas a esta. Por ejemplo, dice no haber considerado nunca proceder ante la institución escolar contra el, porque “cuando estudiaba a veces decíamos cosas que hacían otros profesores o las maestras y nos regañaban a nosotros, que no era cierto, pero sí era cierto” (E: Lizbeth, 10/02/2020).

Ambos se refieren a su futuro a partir de la interrupción de sus estudios. Aunque Jonás parece haber aceptado su historia como si se tratase de un destino irremediable, Lizbeth se plantea la búsqueda de algo que la ayude a interpretar aquello que la impulsó a abandonar la escuela tras su embarazo.

## ANÁLISIS

De los anteriores casos resaltan varios elementos que bien podrían agruparse en la categoría de *injusticia institucional*: una cadena de disimetrías presentes en diferentes formas de relaciones sociales que impiden a las personas y a los colectivos desarrollar sus potencias. Dicho de otra forma, consiste en la perpetración y reproducción de miedo, de actos manipulativos y de una clara disimetría de poder que se manifiestan en dinámicas que van mermando las capacidades personales y crean o acrecientan condiciones de vulnerabilidad. Retomo esta idea de Ricoeur (2013, p. 291), quien menciona que “Sabemos hasta qué punto instituciones injustas pueden pervertir las relaciones interpersonales. Cuando el miedo y la mentira son institucionalizadas, puede ser subvertida la confianza en la palabra del amigo.” Una institución injusta puede ser una organización gubernamental, como un plantel escolar, pero también la familia e incluso el lenguaje.

El mecanismo de ingreso al bachillerato es reproductor de la desigualdad (Blanco, 2014, p. 252), porque condiciona la participación a un costo no accesible para todos e invisibiliza la procedencia socioeconómica y cultural de los aspirantes. Los jóvenes

candidatos a la educación media superior están sujetos a situaciones que experimentan, pero no pueden comprender y expresar porque se encuentran ocultas tras un número que los califica y que, supuestamente, refleja su desempeño académico. Esta experiencia de desigualdad tiene también una dimensión simbólica que está presente desde el proceso de admisión y se extiende a toda la estancia en instituciones catalogadas como “malas” o “inferiores”. Esta dimensión tiene “implicaciones profundas en la experiencia social y subjetiva de la desigualdad, así como en su reproducción y legitimación” (Bayón y Saraví, 2019, p. 81). Por ello, muchos jóvenes que ingresan en estas condiciones a planteles ya estigmatizados no establecen un lazo de identidad con la escuela. A este fenómeno lo hemos denominado *inafiliación institucional* de acuerdo con la propuesta de Estrada (2014, p. 437), para quien la *desafiliación institucional* ayuda a comprender el fenómeno del abandono. Si la *desafiliación* tiene su origen en la interacción cotidiana con la vida escolar, la *inafiliación* es previa a ella, pues se encuentra condicionada desde antes del comienzo del ciclo escolar.

El problema no se limita a lo antes señalado. Vemos también que dentro del plantel surgen prácticas asociadas a prejuicios que generan suspicacia hacia los jóvenes. Un ejemplo es la revisión de pertenencias promovida por prejuicios de particulares respecto a las características de los menores y legitimada con el Programa Escuela Segura desde 2007, que incorporaba requisas institucionalizadas a los jóvenes. Esta práctica supone “criminalizar a los alumnos, violar sus derechos y permitir la intervención de instancias policíacas en contextos escolares” (Saucedo y Guzmán, 2018, p. 235). Dichos actos pueden dar como resultado un trato injusto y criminalizador derivado “del estigma y hace que con frecuencia se vulneren los derechos humanos de las personas, lo cual incrementa el impacto negativo del grupo en cuestión” (Callejas y Piña, 2005, p. 68).

Jonás y Lizbeth ilustran que es indispensable considerar factores que van minando el ejercicio de sus derechos y su salud emocional, tal como los vínculos familiares. La relación en el hogar se suma a varios factores que favorecen el abandono escolar en el nivel medio superior. Al respecto, el INEE (2016, p. 165) señala que el abandono puede resultar de “una situación multifactorial, que incluye bajos recursos económicos, separación de los padres o violencia familiar y/o embarazo precoz”. Este último elemento, vinculado con Lizbeth, es central puesto que, según el informe de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior 2011, el embarazo adolescente incrementa en 370% la probabilidad de abandonar los estudios (SEMS, s/f, p. 1). Pero el caso rebasa la cifra estadística, porque es relevante que se cuestione el papel del docente ante los estudiantes y su vida sexual. Las interacciones escolares cotidianas se caracterizan por una estructura jerárquica que implica un ejercicio de poder que puede condicionar la decisión que toman algunas estudiantes, incluso como coacción para establecer una calificación.

Jonás es el prototipo del estudiante que ingresa con vulnerabilidad de diversa índole. Asiste con aparente desinterés a la escuela, porque en ella no hay nada que se le pueda ofrecer para paliar las necesidades que se le presentan en la vida cotidiana; es acosado por las autoridades por ciertas características personales y al salir le espera una cotidianeidad violenta física, económica o simbólicamente. Lizbeth tampoco escapa de esa realidad. Alrededor de ambas historias circunda un conjunto de relatos sociales. Se trata de *prejuicios identitarios* que les impiden reconocer su experiencia social más allá de la propia responsabilidad, aunque sea evidente para otros que su abandono escolar está permeado por incontables evidencias de prácticas injustas normalizadas dentro y fuera de la escuela. Estas no solo se relacionan con aspectos materiales, sino con la capacidad de comprender su propia vivencia. Por ello, es innegable la existencia

de *injusticia epistémica* dentro de la *injusticia institucional*, particularmente de carácter hermenéutico.

La *injusticia epistémica* consiste en arrebatar al sujeto su capacidad de interpretar lo que le sucede y, por lo tanto, de interpretarse a sí mismo mediante el descrédito directo de la credibilidad de aquello que narra (*injusticia testimonial*) o mediante la imposición de obstáculos indirectos para que pueda comprender su experiencia y comprenderse a sí mismo (*injusticia hermenéutica*) (Fricker, 2017, p. 17). Esta forma de injusticia reduce la capacidad humana de saberse protagonista de una trama que lo dota de identidad en un contexto mucho más amplio. Exalta su *vulnerabilidad*, definida como la obstaculización “para cada uno para inscribir su acción y su comportamiento en un orden simbólico, y en la imposibilidad en la que se encuentran numerosos de nuestros contemporáneos [...] para comprender el sentido y la necesidad de esta inscripción” (Ricoeur, 2008, p. 82), principalmente quienes son excluidos social y políticamente: los marginados.

La *injusticia institucional* también comprende la *injusticia hermenéutica*, es decir, incluye “la injusticia de que alguna parcela significativa de la experiencia social quede oculta a la comprensión colectiva debido a un prejuicio identitario estructural en los recursos hermenéuticos colectivos” (Fricker, 2017, p. 254). Estos recursos son aquellos con los que un grupo de personas cuenta para interpretar hechos o fenómenos que acontecen en la vida cotidiana y cuya ausencia puede resultar en la desacreditación e invisibilización de la experiencia. Lizbeth no puede acceder a la comprensión de una parcela de significado vinculada a su experiencia, pues los *recursos hermenéuticos colectivos* a su alrededor la identifican como única responsable de lo sucedido. Sucede algo semejante con Jonás, quien se ve a sí mismo como un infractor al que le esperaba su expulsión en cualquier momento. Ya sea que se pregunte a docentes, estudiantes o a tutores, es común encontrar esta respuesta sencilla y rápida que atribuye la responsabilidad

exclusiva a la adolescente embarazada o al joven transgresor. Se invisibilizan sus experiencias mediante estadísticas. Cuando esto sucede, son objeto de una marginación que consiste en una participación desigual en la formación de significados colectivos, es decir, la subordinación y la exclusión de individuos de la creación social de significados: la *marginación hermenéutica* (Fricker, 2017, p. 246).

## CONCLUSIONES

A la luz del tejido entre los datos de campo y las vetas de sentido propuestas por la teoría, se observa que el abandono escolar es un fenómeno educativo complejo, producido y reproducido por una serie de prácticas cotidianas en las que subyace un entramado de significados compartidos socialmente, no solo en la comunidad escolar particular. La configuración de estos elementos permite designarlos en la categoría de *injusticia institucional*. Así, el abandono queda expuesto como producto de diferentes tipos de desigualdad que no se agotan en lo material. Fundamentalmente, hay una desigualdad para participar en la creación de significados sociales que permitan interpretar las diferentes experiencias que desencadenan la “deserción” y, por lo tanto, para interpretarse a sí mismos.

El abandono escolar no puede ser abatido si no se considera este tipo de aspectos de la realidad. Como sostiene Estrada (2014, p. 445), la *desafiliación* desemboca en la separación del estudiante de su centro de estudios cuando la escuela deja pasar ciertas prácticas que aquí hemos englobado con el término de *injusticia institucional* en diversas modalidades, que van desde la desigualdad de oportunidades, un trato diferenciado, la reproducción de estigmas sociales y, por supuesto, la *injusticia epistémica*, de carácter tanto hermenéutico como testimonial.

Los hallazgos de esta investigación invitan al lector a cuestionarse si son los jóvenes quienes abandonan la escuela o, por el contrario, es la escuela en conjunto con otras instituciones la que abandona a los jóvenes.

## REFERENCIAS

- Aguilar, F. y Pérez, J. (2017). Movilidad social en México. La educación como indicador de desarrollo y calidad de vida. *Opción*, 33(84), 664-697.
- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos* 59, 58-85.
- Beuchot, M. y Nadal, J. (eds. 2018). *Entornos de la hermenéutica. Por los caminos de Jean Grondin*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249-280.
- Callejas, L. y Piña, C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano*, 134, 64-70.
- Cárdenas, E. (2020). Retos recientes del desarrollo y de la movilidad social. *Economía UNAM*, 16(46), 228-240.
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 431-453.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia Epistémica*. Barcelona, España: Herder.

- Gadamer, H. G. (1978). La hermenéutica como tarea teórica y práctica. En Gadamer, H. G. (2015), *Verdad y Método II* (pp. 293-308). Salamanca, España: Editorial Sígueme.
- García, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos*. Navarra, España: EUNSA.
- García, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*. Madrid, España: Dykinson.
- García, M., Bernal, A., González, M. R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021, 21 de abril). Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Nota técnica. Segunda Edición. INEGI. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf) el 13 de agosto de 2021.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51, 1-21.
- Pérez, A. (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41 (2), 421-428.
- Ricoeur, P. (2008). *Lo Justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid, España: Trotta.
- Ricoeur, P. (2013). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.

- Saucedo, C. L. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa Síguete, caminemos juntos. Acompañamiento Integral para jóvenes de la Educación Media Superior para ser operado en el bachillerato general, tecnológico y profesional técnico*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Yo no abandono 1. Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (s/f). *Movimiento contra el abandono escolar*. Secretaría de Educación Media Superior-Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/movimiento\\_contra\\_abandono\\_escolar.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf) el 20 de octubre de 2019.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.

## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*

Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

## **COORDINACIONES DE ÁREA**

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

## **COMITÉ EDITORIAL UPN**

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*

Cristina Leticia Barragán *Coordinación Técnica*

## **VOCALES ACADÉMICOS**

Luis Gabriel Arango Pinto

Ana Laura Lara López

Amílcar Carpio Pérez

Eurídice Sosa Peinado

Teresa de Jesús Rojas Rangel

Luis Manuel Juncos Quiane

---

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

María Eugenia Hernández Arriola *Formación*

Pablo Ramírez Reyes *Fotografía de portada*

Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Investigación e incidencia socioeducativa por campos de formación en el posgrado de la UPN, 2018-2021* estuvo a cargo del área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en marzo de 2024.