

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INVESTIGAR LA POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

ANDRÉS LOZANO MEDINA
LUZ MARÍA GARAY CRUZ
(coordinadores)

CUADERNO de
PROBLEMATIZACIONES

 Horizontes
Educativos

El estudio de la política educativa se compone de un entramado de hechos complejos, amplios, divergentes, entrelazados con múltiples aspectos de la realidad, en la que un sinfín de agentes del acto educativo actúan, se interrelacionan, entran en conflicto y establecen resistencias, acuerdos y desacuerdos. De esta manera, acercarse al estudio de la política educativa y de lo político en la educación exige una visión holística de la situación que se quiere conocer, una mirada interdisciplinaria que permita, a partir de los hechos, construir un problema por investigar.

El problema de investigación es una construcción teórica y metodológica sobre los hechos; no es algo que simplemente esté ahí y que aparezca frente al investigador para que pueda ser estudiado. Problematizar consiste en cuestionar, reflexionar sobre el hecho, plantear preguntas, reconocer los elementos y características que lo componen, exteriorizar sus antecedentes, integrar lo anterior asociando las relaciones y definir una red conceptual que permita un acercamiento amplio al fenómeno que se quiere estudiar.

En dicho contexto, este libro integra los trabajos de problematización que desarrollaron los estudiantes de la generación 2021-2025 del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, en compañía de sus tutores, para la realización de su tesis.

Investigar la política de los procesos socioeducativos

Andrés Lozano Medina

Luz María Garay Cruz

(Coordinadores)

Cuaderno de problematizaciones

***Investigar la política de los procesos socioeducativos
Cuaderno de problematizaciones***

Andrés Lozano Medina, Luz María Garay Cruz (Coordinadores)

Primera edición, 10 de enero de 2025

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

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-553-4

Nombres: Lozano Medina, Andrés, coordinación | Garay Cruz, Luz María, coordinación

Título: Investigar la política de los procesos socioeducativos: cuaderno de problematizaciones

Descripción: Primera edición | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025. | Serie: Horizontes educativos

Identificadores: ISBN 978-607-413-553-4

Temas: Educación – Aspectos sociales – México | Educación – Aspectos políticos – México

Clasificación: LCC LC191.8 M6 I58 2024

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN9

PARTE I

CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA
DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

CAPÍTULO I

**BRECHA DIGITAL DE GÉNERO
DURANTE EL COVID-19**

Martha Julia Barrón Cruz

Luz María Garay Cruz.....15

CAPÍTULO 2

LO POLÍTICO EN LA VIOLENCIA DIGITAL

Octavio Tixtha López

Luz María Garay Cruz.....33

CAPÍTULO 3

**SIGNIFICACIONES DE LOS JÓVENES
ESTUDIANTES SOBRE LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

Jesús Eduardo Nava Ortega

Mónica Lozano Medina57

CAPÍTULO 4

**LA NUEVA ESCUELA MEXICANA:
UN PROCESO POLÍTICO
DE INTERVENCIÓN**

Zabdiel Quintana Salvador

Andrés Lozano Medina77

CAPÍTULO 5

**ENTRE LA EVALUACIÓN OBLIGATORIA
Y EL CONFINAMIENTO**

Marlene Escobar Hernández

Lucía Rivera Ferreiro.....97

CAPÍTULO 6

**LAS DISPUTAS POR EL DISCURSO:
LENGUAJE INCLUYENTE**

Christian González Mejía

Lucía Rivera Ferreiro.....117

CAPÍTULO 7

**LA PERSPECTIVA DECOLONIAL
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

Dennis Saúl Miranda Palomares

Xavier Rodríguez Ledesma.....139

PARTE II

POLÍTICA, EDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES

CAPÍTULO 8

**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS
EN EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL**

Cynthia Desireé Tapia Terrazas

Sergio Tamayo..... 161

CAPÍTULO 9

**RACISMO EN IMAGINARIOS COLECTIVOS:
POLÍTICAS AFIRMATIVAS EN LA UPN**

Luis Antonio Ramírez Romero

Saúl Velasco Cruz..... 187

CAPÍTULO 10

**EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DEL *PERFORMANCE*
EN EL MOVIMIENTO FEMINISTA**

Jesús Román Cruz Pérez

Guadalupe Olivier Téllez..... 205

CAPÍTULO 11

**NARRATIVAS DE DOCENTES LESBIANAS
EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Alma Jessica Arciniega Soto

Roberto González Villarreal..... 227

CAPÍTULO 12

EL SILENCIAMIENTO DE LA INFANCIA

Jessica Caudillo Rodríguez

Saúl Velasco Cruz..... 245

CAPÍTULO 13

**CICLOS HISTÓRICOS DE PROTESTA DE LAS
MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

Jesús Castañeda Macías

Guadalupe Olivier Téllez.....263

CAPÍTULO 14

**OPERACIÓN ASALTO AL CIELO.
PEDAGOGÍA DE LA REVOLUCIÓN**

Norberto Soto Sánchez

Roberto González Villarreal..... 291

INTRODUCCIÓN

El estudio de la política educativa se compone de un entramado de hechos complejos, amplios, divergentes en los que se entrelazan múltiples aspectos de la realidad, donde actúan, se relacionan, interrelacionan, entran en conflicto y resistencias, en acuerdos y desacuerdos, un sinfín de agentes que intervienen en el acto educativo. De esta manera, abordar el estudio de la política educativa exige una visión holística de la situación que se quiere conocer, una mirada interdisciplinaria que permita, a partir de los hechos, construir un problema por investigar.

Lo anterior implica aceptar que el problema de investigación es una construcción teórica y metodológica sobre los hechos. No es algo que simplemente esté ahí y que aparezca frente al investigador para que pueda ser estudiado. Problematizar consiste en cuestionar convicciones, plantear preguntas, reflexionar sobre el hecho, reconocer los elementos y las características que lo componen, exteriorizar sus antecedentes, integrar lo anterior asociando las relaciones entre dichas convicciones y definir una red conceptual que permita un acercamiento amplio al fenómeno que se quiere estudiar.

Este tipo de visión supone reconocer que la política educativa no proviene de una sola entidad que conoce las necesidades de la

sociedad¹ y que se encuentra en posición de elaborar una política en la que se establecen diversos programas, se definen acciones y metas precisas por alcanzar en plazos no necesariamente claros y, por supuesto, se realiza el procedimiento de implementación, quizá en algún momento con una evaluación de los resultados. En este sentido el Estado decide qué hacer o no hacer.

Abundando sobre esta visión y siguiendo la perspectiva definida por la cámara de diputados, tenemos que:

una política pública, implica el establecimiento de una o más estrategias orientadas a la resolución de problemas públicos y/o a la obtención de mayores niveles de bienestar social, resultantes de procesos decisionales tomados a través de la coparticipación de gobierno y sociedad civil, en donde se establecen medios, agentes y fines de las acciones a seguir para la obtención de los objetivos señalados (Cámara de Diputados, 2003, p.1).

Esta visión hegemónica permea tanto en la elaboración de la política pública como en las formas en que tradicionalmente se lleva a cabo el análisis de esta. Sin embargo, hay que considerar que:

No existe una fórmula única que pueda aplicarse a todas las circunstancias por igual, independientemente del área de políticas de que se trate. La eficacia de las políticas depende de la manera como se discutan, aprueben y apliquen.

Quizá haya llegado la hora de mirar más allá del contenido específico de las políticas y centrarse en los procesos críticos que les dan forma, las ponen en práctica y las mantienen vigentes en el tiempo (Stein y Tommasi, 2006, p. 394).

Considerando lo anterior, en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos buscamos construir una perspectiva alternativa

¹ Siguiendo a Meny y Thoening, citado por Olavarría, la identificación de una necesidad puede ordenarse de la siguiente manera: a) normativa, b) sentida, c) expresada y d) comparativa (2007, p. 14).

que permita el análisis de la realidad educativa de manera compleja. Ejemplo de ello es el texto que aquí se pone a consideración: está construido en función de los trabajos de problematización que los estudiantes de la generación 2021-2025 desarrollaron, en compañía de sus tutores, para la realización de su tesis.

El texto se encuentra organizado alrededor de dos principios; el primero corresponde a la Líneas de Generación del Conocimiento (LGCA) que tiene el programa: Construcción histórico-política de los procesos socioeducativos y Política, educación y movimientos sociales: el segundo se refiere a los temas de los objetos de estudio de los estudiantes.

De esta manera la primera parte, correspondiente a la primera de las LGAC, consta de siete textos que abordan asuntos relativos a las condiciones de lo digital con dos expresiones puntuales: la que desarrolla Martha Julia Barrón con un texto que trata el tema de la brecha digital de género y su impacto durante el confinamiento por covid-19, y por otro lado, el documento elaborado por Octavio Tixtha López denominado “Lo político en la violencia digital”. En este caso, ambos autores son acompañados por Luz María Garay.

Dos textos más consisten en estudios sobre la Educación Media Superior, el primero de ellos, de Jesús Eduardo Nava, en coautoría con Mónica Lozano Medina, es “Significaciones de los jóvenes estudiantes sobre la Educación Media Superior”. El siguiente corresponde a lo construido por Zabdiel Quintana Salvador, quien en colaboración con Andrés Lozano Medina presenta el capítulo sobre la Nueva Escuela Mexicana: un proceso político de intervención.

Tres textos más abordan temas diversos, el primero de ellos, de Marlene Escobar Hernández, trata el siguiente tema: “Entre la evaluación obligatoria y el confinamiento”. El siguiente capítulo, denominado “Las disputas por el discurso: el lenguaje incluyente”, lo propone Christian González Mejía; estos dos textos fueron elaborados con la colaboración de Lucía Rivero Ferreiro, tutora de ambos estudiantes. Para cerrar esta primera parte contamos con el capítulo “La perspectiva decolonial en la enseñanza de la historia”,

de Dennis Saúl Miranda Palomares, acompañado por su tutor Xavier Rodríguez Ledesma.

La segunda parte, relacionada con la LGAC, “Política, educación y movimientos sociales” está integrada por varios capítulos. El primero de ellos es de Cynthia Desireé Tapia Terrazas, en colaboración con su tutor Sergio Tamayo, y se titula “Construcción de identidades colectivas en el movimiento magisterial”. El segundo documento de esta parte es “Racismo en imaginarios colectivos: políticas afirmativas en la UPN”, de Luis Antonio Ramírez Romero, con la cooperación de su tutor Saúl Velasco Cruz.

Dos textos más estudian temas muy vigentes en las agendas académicas de las ciencias sociales y las humanidades. El primero de ellos es “El potencial pedagógico del performance en el movimiento feminista”, elaborado por Jesús Román Cruz Pérez con el apoyo de su tutora Guadalupe Olivier Téllez. El segundo se titula “Narrativas de docentes lesbianas en educación básica”, capítulo a cargo de Alma Jessica Arciniega Soto con Roberto González Villareal.

Los últimos tres capítulos tratan temas diversos. El primero corresponde a “El silenciamiento de la infancia”, cuya autora es Jessica Caudillo Rodríguez, con la participación de su tutor Saúl Velasco Cruz. El segundo, de la autoría de Jesús Castañeda Macías y su tutora Guadalupe Olivier Téllez, es el capítulo denominado “Ciclos históricos de protesta de las maestras de educación preescolar”. Cierra el eje, la parte y el libro Norberto Soto Sánchez, con la colaboración de Roberto González Villareal, quienes desarrollan el tema “Operación Asalto al Cielo. Pedagogía de la revolución”.

Como se puede observar a través de la diversidad de temas tratados por los estudiantes del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos con la colaboración de sus respectivos tutores, el acto educativo es amplio y complejo y requiere un tratamiento que pueda responder a esa condición. Por consiguiente, la intención del programa es contribuir en la formación de futuros investigadores

que tengan una visión alternativa para emprender el estudio de la política educativa.

Andrés Lozano Medina
Luz María Garay Cruz
Ciudad de México, 2023

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados. (2003). *El marco teórico conceptual de la evaluación de las políticas públicas*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/dps22/4dps22.htm>
- Olavarría, G. Mauricio. (2007). *Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas*. Santiago, Chile: INAP.
- Stein, E. y Tommasi. M. (2006). La política de las políticas públicas. *Política y Gobierno*, 393-416.

PARTE I
CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA
DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

CAPÍTULO I

BRECHA DIGITAL DE GÉNERO DURANTE EL COVID-19

*Martha Julia Barrón Cruz**

*Luz María Garay Cruz***

INTRODUCCIÓN

La situación mundial de pandemia surgida a finales de 2019 por el virus SARS-CoV-2 originó diversas afectaciones y por tanto modificaciones en la cotidianidad. Debido a las medidas de salud pública nuestra vida se modificó. Al inicio algunos tuvimos que permanecer

* Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Desarrollo Educativo también por la UPN. Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Correo electrónico: *marthajulia.bc@gmail.com*

** Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Comunicación, FCPyS-Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro SIN nivel 2. Especialista en temas de tecnologías, alfabetizaciones y apropiaciones digitales y jóvenes y activismo digital. UPN-Área académica 4: Tecnologías de Información y Modelos Educativos Alternativos. Correo electrónico: *lgaray@upn.mx*

en nuestras casas sin contacto con otras personas, sin más remedio que comunicarnos mediante llamadas telefónicas o videollamadas. Para otros no hubo opción; no podían permanecer en casa y debían salir a trabajar tomando las medidas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para evitar el contagio y la propagación del virus. Algunas personas solo salían para lo esencial (compras de alimentos), mientras otras podían recurrir a diversas aplicaciones para solicitar lo que consumían. En esa dinámica de vida, las tecnologías digitales fueron un actor protagónico. Por ejemplo, salir de casa para acudir a algún comercio implicaba dejar el rastro de presencia en los lugares visitados, pues se requería escanear un código QR con los celulares a fin de que el gobierno supiera quiénes habían asistido a algún sitio determinado. El propósito era evitar la propagación de contagios y con esta acción tan poco “relevante”, en general, comenzamos a observar cómo se fueron incorporando prácticas digitales nuevas en nuestras vidas.

La pandemia por el covid-19 nos obligó a vivir confinados durante los años de 2020 y 2021, por lo que las actividades colectivas sufrieron cambios, sobre todo las labores escolares, en donde la vida transcurrió por medio de pantallas, ligas para sesiones de video y chats o grupos de WhatsApp para mantener el contacto entre colegas y estudiantes.

SITUACIÓN DE PANDEMIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La situación de pandemia en el ámbito escolar significó un gran reto, ya que se emplearon recursos digitales, como el teletrabajo y la educación a distancia y en línea. Este enorme empujón digital hacia lo cotidiano se topó con las históricas brechas digitales, en donde la capacidad de conexión o ancho de banda eran insuficientes y, sobre todo, se enfrentó una escasa y a veces nula habilidad digital de los actores educativos para realizar las actividades escolares. El ámbito

educativo, que se consideraba el más capacitado para trabajar a distancia, obtuvo resultados desiguales (Crovi, 2020, p. 67).

La pandemia puso de manifiesto la gravedad de la brecha digital que, aunque sabíamos que existía, en esos años (2020 y 2021) quedó más clara la relación de desigualdad en cuestión de acceso, uso y sobre todo de habilidades digitales. Las y los docentes pasaron de lo presencial a lo virtual de manera forzada. Muchos de ellos y ellas se dieron cuenta de la poca o nula experiencia que poseían en cuestión de habilidades para el uso de las plataformas y recursos tecnológicos que son fundamentales en la educación a distancia y en línea.

En este proceso de transición de la educación presencial a la virtual también se hizo evidente la falta de fortalecimiento de la función docente —planificación, desarrollo, conducción de experiencias de aprendizaje— con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la creación del contenido digital, y la seguridad digital. Si bien es cierto que los y las docentes son capaces de utilizar las tecnologías de la información en su vida personal y profesional, carecían y carecen de habilidades para la innovación y el uso pedagógico de las tecnologías digitales, factor importante para la educación en línea.

Diversos escritos han planteado que fue un desafío, debido a que la preparación de una clase impartida a través de medios digitales implica una perspectiva pedagógica significativamente diferente a una clase presencial y por lo tanto requiere de una preparación específica. Los recursos que los profesores utilizan en su trabajo cotidiano en el aula presencial tienen una utilidad diferente y hasta cierto punto limitada cuando se emplean en una clase a través de una plataforma como zoom o meet, entre otras (Torres, 2021, p. 296). En este sentido, con respecto a la preparación de una clase una docente¹ comenta:

¹ Los fragmentos de testimonios agregados provienen de tres breves charlas que se realizaron como parte de la identificación de la problemática que vivieron durante el confinamiento algunas mujeres académicas, madres de familia que tienen hijas e hijos menores de doce años.

Organicé equipos con mis alumnos y para revisar sus proyectos. Realizaba videos para explicarles sus errores y que pudieran corregir; pero esos videos me llevaban hasta 40 minutos por equipo, de seis o siete equipos; entonces el trabajo fue brutal. Lo que podía hacer en dos horas, se duplicó o triplicó.

En este contexto se debe destacar el incremento de la carga laboral, las constantes reuniones a través de aplicaciones y plataformas, la elaboración de informes, las presiones derivadas de mantenerse pendientes de mensajes y correos que pudieran llegar a cualquier hora. Esto llevó a los maestros y maestras a aumentar su tiempo de trabajo y la intensidad de este, lo que dio como resultado una doble jornada laboral, y en consecuencia también desgaste físico y emocional. Al respecto una profesora señala:

El tiempo de trabajo se hizo infinito. La carga de trabajo fue grande, porque por un lado estaban tus actividades en casa, por otro lado, estabas en horario laboral, pero por otro tenía que ver a mi hija y entonces terminaba trabajando cosas hasta tarde.

MADRE Y DOCENTE EN CONFINAMIENTO

La situación de pandemia y confinamiento hizo visible la disparidad de género. Si bien en general los docentes duplicaron sus jornadas laborales, es importante enfatizar que las docentes mujeres quedaron como responsables de diversas actividades durante este periodo. Se enfrentaron a los efectos tanto en el ámbito laboral (lo público) como en el familiar (lo privado). Así, durante este periodo, la mayor parte de las actividades en casa recayó en ellas, sobre todo el trabajo no remunerado, es decir, las tareas domésticas y de cuidado.

Las tareas domésticas y de cuidado implican una alta dosis de cansancio en quien las efectúa y son poco visibles; se les presta poca atención o se minimizan, debido a la construcción social y cultural

que atribuye a las mujeres la responsabilidad de dichas tareas y de la crianza, la alimentación y la educación de las hijas e hijos. Aunado a esto se encuentra la construcción de afectos y de cuidado. Esta construcción es asignada de igual forma a las mujeres, quienes culturalmente son o representan la femineidad, la cual se traduce en la belleza, la armonía de la familia y del hogar (Teso y Cota, 2017, p. 5). Por ello se determina que el hogar debe ser dirigido por las mujeres, lo cual les da poder en ese espacio, que en realidad no es más que un espacio donde hay subordinación y desigualdad, ya que al priorizar el trabajo no remunerado, por esa construcción social y cultural que las liga al afecto y al cuidado de los otros, las mujeres dejan de lado el trabajo remunerado, es decir, aquellas actividades orientadas a la producción, lo cual tiene un impacto poco favorable en su productividad y desarrollo laboral.

En este sentido, las mujeres docentes, pero que además son madres de menores de hasta 12 años de edad, tuvieron el reto del trabajo en línea con todas sus implicaciones y complicaciones, y al mismo tiempo se enfrentaron al rol de género establecido socialmente, en donde el trabajo de los cuidados en el hogar es un componente que se relaciona con otro tipo de brechas, y que, en el tránsito apresurado a lo digital, origina la brecha digital a la que se enfrentaron las mujeres académicas-madres.

En cuanto a las actividades de cuidado de los otros (hijos, esposo, padres, hermanos, familiares), Teso y Cota (2017, p. 5) mencionan el afecto y se refieren a todas aquellas actividades que realizan las mujeres para apoyo y atención de otros, de manera física y emocional, se materializan y se convierten en trabajo no remunerado. Dicho trabajo durante el confinamiento se intensificó, ya que al estar las mujeres y sus familiares físicamente en el mismo espacio, es decir, el hogar, aumentó la demanda de trabajo de las mujeres, lo cual provocó desigualdades y mayor cansancio físico, pero también mental y emocional, ya que ellas estuvieron enfrentando simultáneamente diversas situaciones del hogar y de su trabajo, en donde también debían ser productivas.

Carrasquer (2009, p. 30) señala que: “el empleo femenino se configura como una actividad complementaria a la tarea prioritaria que las mujeres asumen, el trabajo doméstico y familiar, sin hacer visible que ese trabajo no es fruto de una elección sino de una asignación social”. Ese trabajo corresponde al rol construido culturalmente, que se ha naturalizado y normalizado, por lo que las mujeres han sido orilladas a mantener dobles o triples jornadas de trabajo, entre el remunerado (empleo, en este caso la docencia) y el no remunerado (el trabajo de cuidados y doméstico). Por consiguiente, durante el periodo de confinamiento las jornadas de trabajo de las mujeres fueron interminables, ya que las profesoras debían cumplir con sus actividades docentes y de investigación, al mismo tiempo que dedicaban su tiempo y esfuerzo al cuidado de sus hijas e hijos, las labores domésticas y, en un panorama más drástico, al cuidado de los enfermos por el virus. Una profesora señala:

Una vez que las tareas académicas se metieron a nuestros hogares, los malabares fueron para nosotras, no hubo ningún apoyo por parte de la institución en cuanto lo personal. Es decir, si necesitabas que tu jornada se cortará en determinado momento, porque tienes una vida y estás teniendo algún problema [...] No, en lo absoluto, tenías que continuar para cubrir todo lo que se solicitaba, sin importar el tiempo que se invirtiera.

El INEGI (2020), en el estudio “La covid-19 y su impacto en las mujeres en México”, nos muestra que las mujeres tuvieron un aumento de horas promedio semanales dedicadas a las labores domésticas (limpieza, mantenimiento de la vivienda, preparación de alimentos). En promedio, las mujeres destinaban a dichas labores 13.9 horas diarias en comparación con los hombres, que solo invertían 4.3 horas. Aunado a ello en los hogares donde habitaban menores de edad que asistían a la escuela, las tareas del cuidado por parte de las mujeres se intensificaron. Ese mismo estudio muestra que 86% de los niños y niñas inscritos en el periodo de 2020-21 recibieron apoyo por parte de su mamá o alguna mujer

de la familia en las actividades escolares durante el ciclo escolar 2020-2021.

En general, hombres y mujeres se enfrentaron a la brecha digital durante el periodo de confinamiento. Sin embargo, las mujeres resultaron mayormente afectadas, dado que la brecha de género tiene una relación directa con la brecha de conocimientos y habilidades desarrolladas para el uso de las tecnologías. Los usos que le suelen dar las mujeres a las tecnologías están muy condicionados por el rol de género. Un ejemplo de esto lo vivimos durante la pandemia; recordemos que las mujeres “gestionaban” los insumos de alimentos y buscaban información para el cuidado de los enfermos, por mencionar solo un par de casos.

De esta manera, la brecha digital de género se ve ligada a las tradiciones y los estereotipos culturales, que transmiten ideas arraigadas sobre el papel tradicional de la mujer como madre, hija, esposa, que debe ocuparse de las labores domésticas. Estos estereotipos se convierten en barreras sociales que limitan el tiempo que las mujeres pueden usar las TIC con otros fines como estudiar o desarrollar habilidades profesionales (Mancilla, 2019, p. 71).

Durante la pandemia las mujeres utilizaron las tecnologías para diversas actividades, entre ellas para el trabajo, pero también para los cuidados en el entorno familiar, los cuales volvieron más intensivos durante la pandemia. Así se condicionaron los usos de las TIC, y se expresaron en formato digital los roles tradicionales de género, que se relacionaron con el uso de tecnologías digitales para el cuidado, la salud y la atención de los otros.

Las mujeres académicas-madres hicieron uso de las TIC para el cumplimiento de su labor docente, para lo cual debieron hacer adaptaciones en las dinámicas de sus procesos de enseñanza, con todo lo que ello implica y combinarlo con el rol de género establecido socialmente en relación con la atención a los hijos y los enfermos y el cuidado del hogar. Un aspecto por destacar en ese contexto y situación de las académicas-madres es el hecho de que las habilidades digitales que tuvieron que aprender y desarrollar

también estaban relacionadas con el apoyo a los hijos e hijas en su quehacer como estudiantes, ya que tuvieron que ayudarlos a conectarse a sus clases virtuales y a realizar y entregar sus tareas o incluso a presentar exámenes.

BRECHA DIGITAL DE GÉNERO DE LAS MADRES DOCENTES DURANTE EL CONFINAMIENTO

Al hablar de brecha digital nos referimos a la desigualdad que existe en cuanto al acceso a internet o bien a la dificultad para usarlo. Con frecuencia esta divergencia se refleja en los grupos menos favorecidos, en poblaciones pequeñas. Es decir, la brecha digital se entiende como la disparidad que existe entre personas, instituciones, sociedades o países en relación con el acceso y manejo de las TIC en general y de internet en particular.

De acuerdo con Iberdrola (2022), la brecha digital se puede revisar en tres categorías:

- Brecha de acceso: las posibilidades para acceder a los recursos tecnológicos.
- Brecha de uso: las habilidades digitales que se tienen para el manejo de la tecnología.
- Brecha de crítica de uso: los conocimientos necesarios para el uso de la red de una forma crítica.

Es importante resaltar que la desigualdad en el acceso a internet y las TIC, es decir la brecha digital afecta a 52% de las mujeres y a 42% de los hombres del mundo (Iberdrola, 2022). Desafortunadamente, la brecha digital tiene como consecuencias la exclusión social, el rezago, el aislamiento, limitaciones en el conocimiento, acentúa las diferencias sociales, provoca discriminación, todo lo cual puede afectar más a las mujeres y vulnerar los principios de igualdad de género (Iberdrola, 2022).

Por otra parte, cuando hablamos de la brecha digital de género, nos referimos a las diferentes oportunidades que tienen las mujeres en cuanto uso, acceso y apropiación de las tecnologías y al desarrollo de estas, lo cual genera desigualdad entre hombres y mujeres, que además está marcada en otras dimensiones; por ejemplo la sobrecarga de tareas de cuidado y domésticas, el trabajo no remunerado dentro del ámbito familiar que implica que las mujeres disponen de poco tiempo para la exploración de lo digital y por ende para el desarrollo de habilidades digitales y profesionales.

En este texto nos parece importante enfatizar que las maestras no solo debían atender sus actividades profesionales y docentes en torno a lo digital, también supervisar las tareas escolares de sus hijos e hijas. Incluso estaban a cargo de la organización de espacios lúdicos o de interacciones de estos con amigos de la escuela, o familia y eso, además de tomar tiempo, suponía el uso de artefactos tecnológicos que en muchos casos eran los de ellas, lo que evidentemente les restaba tiempo de uso de los equipos. Así, el compartir equipos con los miembros de la familia afectaba su acceso a ellos y por ende les restaba tiempo para desarrollar sus actividades.

Pedraza (2021, p.11) explica que durante la pandemia por covid-19 se acentuó la brecha digital de género, partiendo de que esta brecha se ve como un vértice en el cual convergen desigualdades que condicionan el acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación, pero también como un condicionante de estas. Esta desigualdad no solo se rompe con un acceso igual al conocimiento, sino que es necesario incluir a la mujer en el proceso de creación del mismo (Arenas, 2011, p. 119).

Hablar de brecha digital de género implica también analizar el espacio sociocultural, en donde las mujeres tienen distintas condiciones con respecto a los hombres en todos los ámbitos, dado que socialmente mujeres y hombres desempeñan roles distintos. Becerril (2021, p. 90) señala que la brecha digital de género implica entrecruzar las condicionantes socioculturales de cada contexto en el que viven las mujeres, y revisar qué tanto estos inciden en los

aprendizajes, las aplicaciones y las adquisiciones tecnológicas a los que tienen acceso las mujeres y cómo los usan. El objetivo de la investigación de la cual se deriva el presente texto precisamente busca analizar esas condicionantes socioculturales, en particular el tema de la maternidad y los cuidados, que condicionan la vida profesional de académicas. Como es evidente, el énfasis está puesto en la brecha digital de género, pero tal como se ha señalado en párrafos anteriores, no es posible plantear una separación tajante de los factores en el análisis de un problema tan complejo como la desigualdad.

Castaño (2012, p. 2) sostiene que existen diferencias de uso y apropiación de las tecnologías entre hombres y mujeres, lo que se denomina brecha de género y que no es un fenómeno estático, sino cambiante por la rapidez de la evolución tecnológica y el constante surgimiento de nuevas habilidades y nuevas formas de conducta que pueden dar lugar a la aparición de más brechas. Es decir, las tecnologías pueden beneficiarnos; sin embargo, la forma en que nos acerquemos a ellas y las utilicemos determinará nuestra integración social (Arenas, 2011, p. 97).

En relación con la brecha de uso, relativa a la carencia de habilidades digitales para resolver problemas técnicos, dudas, consultas de información y otras situaciones presentes en los usos cotidianos de las TIC y por supuesto en las dinámicas de la educación en línea, también es claro que se requiere de tiempo para su desarrollo, es decir, que además de tener posibilidades de acceso y equipo, las personas requieren dedicar tiempo y atención para el desarrollo de habilidades. Las mujeres no siempre tienen tiempo disponible y en el contexto de la pandemia este se redujo drásticamente por el aumento de la carga de trabajo no remunerado, es decir, las actividades del hogar, el cuidado de hijos e hijas, las labores asistenciales (Pedraza, 2021, p. 17). A este aumento de carga de trabajo en las mujeres se le añaden las exigencias de trabajo doméstico, el cuidado materno y el entorno laboral y esa fórmula dio como resultado que las mujeres no pudieron dedicar el tiempo que necesitaban para desarrollar habilidades digitales, lo cual nuevamente las colocó en desventaja.

A riesgo de parecer redundantes, es necesario recordar que la brecha digital de género es un punto central del análisis que se presenta en este documento, sobre todo en el contexto del confinamiento. Por ello es importante analizar cómo afectó a las mujeres docentes de educación superior, específicamente a aquellas docentes que además son madres de pequeños aún dependientes de ellas y que, además de atenderlos, también apoyaron en su quehacer como estudiantes, en la realización de actividades y tareas, además de ayudarlos a conectarse a dispositivos y explicarles cómo usar el dispositivo, para dar continuidad a sus estudios; de modo que apoyaban a sus hijos en la escuela, realizaban sus actividades en el hogar y atendían sus labores académicas. Así, se observa que la mujer trabaja cada vez más y que ejerce una doble y hasta triple jornada laboral. Es decir, por un lado, las mujeres académicas debían cubrir la jornada laboral correspondiente a su trabajo remunerado; sin importar las implicaciones-complicaciones que surgieran, lo laboral debía cubrirse en tiempo y forma, utilizando la tecnología sin capacitaciones previas. Y, por otro lado, realizaban el trabajo no remunerado de segunda jornada laboral para cumplir con las labores domésticas, las cuales remiten al rol establecido socialmente. Por último, cumplían una triple jornada, al ocuparse de actividades de cuidado, pues social y culturalmente las mujeres son las encargadas de los hijos e hijas, así como de la atención de los enfermos. Lo anterior se ha generalizado y se ha vuelto más complejo debido a las nuevas tecnologías, que se entrelazan con antiguas formas de trabajo doméstico, cuidado y atención a los otros. De tal forma, las mujeres son el grupo social que soporta con su trabajo y su esfuerzo vital la reproducción del capitalismo patriarcal, pues ellas asumen cada vez más funciones, papeles, actividades y responsabilidades (Lagarde, 2015, p. 36).

Por lo tanto, durante la pandemia por covid-19, se ahondaron las desigualdades; la brecha digital de género puso de manifiesto las diferencias que existían entre académicos y académicas en cuanto a su quehacer docente. Actualmente, se ha podido comprobar cómo

el acceso a la tecnología no era el único elemento que provocaba ese distanciamiento entre ambos sexos, sino que las capacidades de uso, la apropiación y las posibilidades de participación en su diseño y desarrollo han sido factores que condicionan la posición de la mujer frente a estas nuevas herramientas (Arenas, 2011, p. 110). Por lo tanto, podemos deducir que el rol de género marco diferencias en el uso y apropiación que las académicas daban a la tecnología. Ellas las utilizaban para realizar compras en línea, buscar recetas de cocina, remedios para alguna dolencia, solicitar medicamentos mediante aplicaciones de farmacia, consultar material didáctico para explicarles la tarea a los pequeños. Esto provocaba que, aunque utilizaran la tecnología, no era precisamente para su labor como académicas e investigadoras, sino más bien para las labores domésticas y de cuidado, lo cual dio como resultado un bajo rendimiento en su desempeño académico, generó desgaste, pues no había horarios establecidos. Por otra parte, los académicos, al pertenecer al género que cultural y socialmente tiene establecido el rol de la productividad fuera de casa, tuvieron otro tipo de acercamiento a la tecnología y la utilizaron tanto para optimizar su trabajo remunerado, como para el ocio.

USO Y APROPIACIÓN TECNOLÓGICA EN CONFINAMIENTO

En cuanto a los procesos de apropiación y uso de la tecnología, estos fueron diferentes entre mujeres y hombres. Por ejemplo, los grupos de WhatsApp, entre las mujeres funcionaron como una forma de comunicación rápida, para la atención de asuntos laborales, familiares, académicos o incluso apoyo emocional.

Comenta una docente de arquitectura, que imparte clases en la UNAM y la Universidad de Durango y que además labora en un despacho de arquitectos:

Mi círculo de amigas me salvó la vida. Teníamos un grupo de WhatsApp y luego hacíamos llamadas por zoom, y ahí nos apoyábamos, pero en cuestiones de nuestros hijos, con ellas reí, lloré, me desahugué, nos escuchábamos, hacíamos cosas para los niños de manera virtual (contar cuentos, pijamadas, yoga), y poco a poco se integraron otras mujeres con las mismas situaciones, pero nos dedicamos a diferentes cosas.

Al respecto, Castaño (2012, p. 2) señala que los roles y las relaciones influyen y determinan nuestros deseos y expectativas, por ejemplo, en la elección de estudios o carrera, de empleo, de ocio y uso del tiempo. Por lo tanto, hombres y mujeres usamos las TIC para propósitos diferentes. Mientras que los hombres emplean las nuevas tecnologías para el consumo y el ocio, las mujeres las utilizan para servicios relacionados con el bienestar social: empleo, salud o formación (Arenas, 2011, p. 110). Por lo tanto, durante la emergencia sanitaria en la docencia se hizo presente esta brecha digital de género y surgieron las diferencias de uso de la tecnología, ya que las mujeres, además de ser docentes, en algunos casos desarrollaban otras actividades académicas y por otro lado cumplían tareas en el hogar, y algunas además tenían hijos pequeños, por lo que vivieron momentos complejos, que dificultaban el cumplimiento de las jornadas laborales y también la incorporación a cursos que pudieran serles de utilidad para enfrentar la impartición de clases en línea. Una profesora comenta:

Hay cosas que son invisibilizadas por la institución, el rol de la mujer que es madre y que es trabajadora, es como si no existiera cuando se trata de trabajadoras académicas, como que se minimiza. En lo personal yo tenía mucho trabajo editorial y tuve que decirle al comité editorial: “Yo no puedo trabajar el domingo a las 10 am o las 9 de la noche, porque tengo un hijo, y me gusta pasar tiempo con él”. Y entonces el hecho de justificar que tengo una vida familiar y una necesidad de estar en ámbito académico fue muy fuerte, porque del otro lado hay compañeros que no están en las mismas condiciones que yo, porque solo otra compañera y yo somos las únicas que tenemos hijos en edad

de materner y nuestros pequeños requieren compañía y nosotras también de nuestras crías. Me costó trabajo reconocerlo, porque la lógica de la universidad fue “hay que seguir trabajando, no podemos parar”.

DESIGUALDAD POR ROL DE GÉNERO

En su estudio “Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?”, la UNESCO (2021, p. 45) indica que, en cuanto a la labor de investigación en las mujeres, los resultados de productividad fueron bajos durante el confinamiento, mientras que en los hombres se habían incrementado. Las investigadoras de mediana edad se vieron afectadas por el cierre de las escuelas de sus hijos y, como consecuencia, el cuidado de los hijos y de los miembros mayores de la familia, el aumento de labores como la cocina y la limpieza durante el confinamiento frenaron a las investigadoras mucho más que a sus colegas masculinos. Por lo tanto, muy probablemente las mujeres no contaban con tiempo para presentarse a concursos y enviar propuestas de financiamiento de trabajos de investigación. Una docente de la carrera de psicología al respecto comenta:

Mi amiga que pertenece al SNI recibió dos llamadas de atención porque había bajado su productividad. Ser investigadora drásticamente hace una gran diferencia entre ser investigador. Asimismo, ser académica es muy diferente a ser académico, porque tiene que ver con nuestros usos del cuerpo y que no solo fue la doble o triple jornada, sino también el hecho de cumplir con todo lo académico, porque parece que tu vida personal no es relevante.

Es importante revisar la brecha digital de género desde la perspectiva de las académicas universitarias, quienes dentro del confinamiento se enfrentaron a diversos retos en una sociedad configurada de manera patriarcal, en donde no se piensa en las necesidades de las mujeres y mucho menos se valora el trabajo no remunerado

(trabajo en el hogar), y en la cual, sin importar la vida personal, hay exigencias sistemáticas en el ámbito laboral.

Va quedando claro que las brechas y la desigualdad en el sector académico no son la excepción; hay una serie de actividades, productos y tiempos que se deben cumplir para mantener un estatus, situación compleja para las docentes que tienen que acatar el rol de género y a la vez ingeniárselas para desarrollar habilidades digitales para su labor y para el apoyo de los otros en el cumplimiento de sus tareas académicas.

CONCLUSIONES

Como se mencionó al inicio, este texto se deriva de una investigación más amplia centrada en las mujeres docentes e investigadoras de educación superior pública, que además son madres de niños y niñas de 0 a 12 años de edad. El tema es pertinente en un doctorado como el de Política de los Procesos Socioeducativos, pues consideremos que las académicas que además son madres son sujetos políticos dentro del sistema educativo y la condición de género durante la pandemia marcó rutas de desigualdad frente a los hombres, no solo por ser madres y cuidadoras, sino también por la falta de familiaridad con las tecnologías digitales. Eso produjo desafíos en relación con la productividad académica y las responsabilidades domésticas y de cuidado, lo cual derivó en rutas desiguales como académicas e investigadoras durante los dos años de confinamiento por la pandemia. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las implicaciones que existieron para el desempeño y las trayectorias de las académicas durante este periodo, pues experimentaron diversos procesos en cuanto a la apropiación digital para poder desarrollar su actividad profesional como docentes e investigadoras, su trabajo remunerado, pero además para realizar tareas domésticas y de cuidado, es decir, sus labores no remuneradas asignadas por el rol de género. Cubrían así una doble y triple jornada de trabajo, ajustando

tiempos y espacios, para cumplir con todas sus actividades. El rol de género establecido social y culturalmente les asignaba tareas invisibilizadas, sin ningún reconocimiento, lo cual generó desigualdad entre académicos y académicas. Por consiguiente, el trabajo se volvió exhaustivo para ellas y así la productividad académica disminuyó, sobre todo en aquellas docentes que además eran investigadoras.

Las mujeres académicas de Educación Superior disputan espacios en los ámbitos institucionales en condiciones desiguales, muy específicamente relacionadas con los roles de género asignados y de los cuales hemos hablado a lo largo del texto. Sumado a lo anterior la brecha digital de género afectó su vida laboral, porque los usos y la apropiación fueron distintos, pues si bien es cierto que ellas utilizaban más los equipos de cómputo, no era para los mismos fines que los de ellos. Hemos insistido en que se invisibiliza el trabajo no remunerado y se mantienen las exigencias en el trabajo remunerado, como lo mencionan algunos autores citados en el documento y como lo confirman los testimonios de algunas profesoras. Queda claro que durante el periodo de confinamiento no importaba si tenían algún problema, si debían atender las necesidades de los hijos o las hijas, o si tenían que cuidar a algún familiar enfermo, la productividad no debía bajar. Se mantuvo la misma exigencia en hombres y mujeres y no se tomaron en cuenta estos factores. De manera que, a pesar de las dificultades que las académicas enfrentaron durante el confinamiento, se mantuvo la exigencia en términos de productividad tanto para los hombres como para las mujeres, sin considerar las circunstancias particulares.

Por lo tanto, es relevante destacar la importancia de reconocer y abordar las desigualdades de género en el ámbito académico, especialmente durante situaciones de crisis como la pandemia, cuando las mujeres académicas que son madres se enfrentaron a desafíos en su vida laboral y personal.

REFERENCIAS

- Alarid, J. D.; Jiménez, Y.; Saldívar, M., y Torres, R. M. (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia en México. En D. A. Oliveira, E. Pereira, y A. M. Clementino (orgs.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. Brasil: IEAL/CNTE/Red Estrado. Recuperado de <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Arenas, M. (2011). Brecha digital de género: La mujer y las nuevas tecnologías. *Anuario Facultad de Derecho, 4*, Universidad de Alcalá, 97-125.
- Becerril, W. (2021). Analizar la brecha digital de género. El estado actual sobre el acceso de las mujeres a Internet. En R. Abascal y C. Pedraza (coords.), *Miradas para una ciudadanía emergente: encuentros y desencuentros en el escenario digital* (pp. 87-112). México: UAM.
- Blázquez, N. (2011). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: UNAM.
- Cárdenas, M. (2015, julio-diciembre). La participación de las mujeres investigadoras en México. *Investigación Administrativa, 44* (116), 64-80. Recuperado de: www.redalyc.org/journal/4560/456044959004/html/
- Castañeda, M. y Ordorika, T. (coords.) (2015). *Investigadoras en la UNAM: Trabajo académico, productividad y calidad de vida*. México: CIICH-UNAM. Recuperado de <https://d1wqtxts1xle7.cloudfront.net>
- Castaño, C. (2012). Género y usos de las TIC: en busca del equilibrio, en género y uso de las TIC. *Revista Telos, 92*.
- Carrasquer, P. (2009). *La doble presencia. El trabajo y el empleo femenino en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cárdenas Tapia, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. *Investigación administrativa, 44* (116). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782015000200004&lng=es&tlng=es, el 14 de octubre de 2022.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- Crovi, D. (2020). *Para leer, la apropiación digital: Una transformación de las prácticas culturales*. México: Tintable.
- González Robles, R.; Polanco Bueno, R., y Peñalosa Castro, E. (2021). Desarrollo de una escala de actitudes hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actividad docente. *Revista de la Educación Superior, 50* (197), 97-116. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1581>

- Iberdrola (2022). La brecha digital en el mundo y por qué provoca desigualdad. Recuperado de <https://www.iberdrola.com/compromiso-social/que-es-brecha-digital>
- INEGI (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/mujeres/#Trabajo_no_remunerado_y_educacion
- Inmujeres (2021). *La brecha digital de género ¿Una expresión más de desigualdad?* México: Inmujeres.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI Editores.
- Mancilla, M. (2019). Identificación de brechas y perfil del género femenino en relación con su interacción con las tecnologías de la información. *Revista Científica De La UCSA*, 6 (3), 63–73. Recuperado de <http://revista-ucsa-ct.edu.py/ojs/index.php/ucsa/article/view/17>
- Pedraza, C. (2021, enero-junio). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por covid-19. *Logos*, Año XLIX, (36), 9-22. Recuperado de https://www.academia.edu/45008843/La_brecha_digital_de_g%C3%A9nero_como_v%C3%A9rtice_de_las_desigualdades_de_las_mujeres_en_el_contexto_de_la_pandemia_por_Covid_19
- Teso, L. y Cota, B. (2017, junio). La doble presencia de las mujeres: conexiones entre trabajo no remunerado, construcción de afectos-cuidados y trabajo remunerado. *Margen: Revista de trabajo social y ciencias sociales*, 85. Recuperado de [tereso_85.pdf \(margen.org\)](https://www.margen.org/tereso_85.pdf)
- UNESCO (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183>
- UNESCO (2022). *Del acceso al empoderamiento: herramientas operativas para promover la igualdad de género en y a través de la educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380836>
- Vaca, I., y Valenzuela, M. (2022). *Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe: acción urgente para una recuperación transformadora y con igualdad*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47940/1/S2200375_es.pdf
- Wajcman, J. (2006). *El tecnofeminismo*. Madrid, España: Cátedra.

CAPÍTULO 2

LO POLÍTICO EN LA VIOLENCIA DIGITAL

*Octavio Tixtha López**

*Luz María Garay Cruz***

INTRODUCCIÓN

La violencia digital como tema de estudio cobró relevancia a partir de la pandemia por covid-19, debido a que durante el confinamiento utilizamos los entornos digitales para realizar nuestras actividades, estar informados y mantenernos en contacto con nuestros seres queridos, de modo que dichos entornos se convirtieron en un elemento clave para dar continuidad a nuestras vidas.

* Estudiante del doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Psicología. Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz y Maestro en Educación. Correo electrónico: 210928015@alumnos.upn.mx

** Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del SNI nivel 2. Especialista en temas de tecnologías, alfabetizaciones y apropiaciones digitales y jóvenes y activismo digital. UPN-Área académica 4: Tecnologías de Información y modelos educativos alternativos. Correo electrónico: lgaray@upn.mx

Este tránsito a lo digital desnudó varias situaciones que permanecían ocultas a plena vista y que no habían sido consideradas en su justa dimensión: la brecha digital, la desigualdad de conectividad y por supuesto la violencia digital. Quedó claro que no estábamos listos para una inmersión total en lo digital; también fue evidente que somos vulnerables y que podemos ser víctimas de los riesgos que existen en la red, desde el robo de cuentas, la suplantación de identidad o el *ciberacoso*, hasta formas de violencia que nos perjudican y limitan nuestra actividad digital, donde las y los más jóvenes son las personas más afectadas.

Esto se pudo observar durante las clases a distancia, pues además de las dificultades de conexión e interactividad, hubo episodios de violencia que los dañaron, como el *cyberbullying*. Pero no solo eso: fuera del entorno escolar también fueron víctimas de violencia digital. Acciones como la *sextorsión* o la exposición a violencia explícita en la red formaron parte de su experiencia digital durante la pandemia. El presente texto pertenece a una investigación doctoral que busca indagar sobre la violencia digital que viven las y los jóvenes en un contexto en que la violencia social parece no tener límites geográficos ni de intensidad. Dicha situación también se presenta en la red, pero sumando otros factores como el anonimato de las personas agresoras, la ruptura espacio-tiempo en los espacios digitales, lo que permite que la violencia exista en todo momento y lugar gracias a la huella digital, y la participación de multitudes digitales que no tienen nada que ver con las víctimas, pero que ayudan a la difusión viral de contenidos violentos en la red.

El presente análisis comienza dando cuenta de hechos de violencia digital suscitados en las clases a distancia durante la pandemia, exponiendo algunos casos y presentando conclusiones de estos que permiten calcular el tamaño del problema de estudio. A continuación se aborda el papel del Estado ante esta violencia digital y sus estrategias de intervención, para al final establecer el enfoque de la investigación, estudiando desde lo político y de forma situada la tensión entre una aparente normalización de esta

violencia y las formas de resistirla digitalmente, lo que estamos llamando tecnorresistencia.

LA VIOLENCIA DIGITAL DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: EXTRACTOS DE UNA VIDA COTIDIANA

Entonces, ¿qué tipo de violencia digital padecen las y los jóvenes en lo escolar? ¿Es muy distinta de la violencia escolar o solo es una reproducción de esta en otro escenario? Aún más importante: ¿qué nos dicen estos casos de violencia digital de las relaciones que establecemos a través de las tecnologías? y ¿qué relación tiene con la violencia social que se vive cotidianamente en nuestra sociedad? Una mirada a algunos casos de este tipo de violencia ayudará para ir contestando estas preguntas.

Durante el confinamiento, circularon varios videos cortos, pequeñas grabaciones de clases a distancia en donde se podía observar la dinámica de clase, las dificultades que estaban experimentando y las soluciones que en colectivo estaban construyendo. Pero también hubo casos de violencia escolar, los cuales permitieron reconocer que algunas relaciones se construían desde la violencia. La pregunta era ¿esto es a causa de la pandemia o siempre ha sido así?, ¿qué sentido tiene esta violencia ahora digital?

En los medios de comunicación nacionales circuló un video de una clase virtual en donde un profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM afirmaba que no se mostraba empático ante una estudiante contagiada de covid-19 que buscaba aprobar su semestre. El profesor no le ofrecía ninguna alternativa, y la dejaba a su suerte rematando con un “lástima Margarita” y la amenaza velada enunciada de la siguiente manera: “yo no justifico faltas, no justifico faltas de entrega, no justifico nada; si no me entregas el trabajo el lunes próximo, pues ya sabes” (*El Universal*, 2021).

Un profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades Sur de la UNAM recrimina a un estudiante que no prenda su cámara. El joven le explica que no puede hacerlo, porque el aparato está roto. Esta situación ocurre con varios de sus compañeros. Ante esto, el profesor cuestiona el sentido de tomar clases sin los dispositivos adecuados para hacerlo, mencionando que “los pobres ya se quedaron” (*El Universal*, 2020), en alusión a quienes están en situaciones similares.

Por último, un profesor de la Facultad de Química de la UNAM es cuestionado por una estudiante, quien solicita su apoyo dado que no puede acceder a las clases virtuales. El profesor le responde que subir actividades no sustituye su presencia en clases y, ante la solicitud de alternativas, explica lo siguiente: “pues como ahora no es presencial, no te puedo proponer sexo, así es que no se me ocurre” (*Milenio*, 2020).

A partir de estos casos y de otros tantos, hay varias conclusiones que extraer. Primero, que la violencia que viven las y los jóvenes en el ámbito de lo escolar sigue presente a pesar de ser un hecho social que ha sido investigado ampliamente. Segundo, el profesorado participa en la construcción de ambientes escolares en donde se enseña con violencia, de modo que no solo se trata del estudiantado que ejerce violencia con sus pares, el profesorado también participa y fomenta estas maneras de relacionarse mediante sus actos.

Tercero, la violencia de este tipo es concreta; busca construir relaciones asimétricas en donde el ejercicio del poder, desde una posición de privilegio, busca operar sobre la conducta de los otros, utilizando la violencia de forma directa con total agresión, fácil de identificar a simple vista, pero también mediante una violencia menos visible, ejercida sutilmente con un discurso blando que contiene la misma carga violenta en el sentido de agredir y dominar.

Lo anterior es propio de la violencia escolar, la diferencia es que está atravesada por el componente digital; fue grabada y compartida en la red, es decir, pasó a ser del dominio público, se convirtió en producto de luchas y resistencias, de debates, de comentarios, de

posicionamientos, de condenas y de encubrimientos. Pero el hecho de que dicha violencia se publique y que sean las y los jóvenes quienes la graben y compartan ofrece una mirada a su capacidad de actuación e implica evidenciar que ocurre y buscar un cambio.

Pero hay algo más. Esta violencia tiene raíces sociales que se reproducen en las aulas, aunque sean digitales. En este sentido, el profesor del CCH Sur está hablando desde la asimetría socioeconómica, desde las desigualdades sociales traducidas en accesos distintos a la tecnología, desde el lugar de privilegio de una conexión estable y dispositivos optimizados, lo que invisibiliza las precariedades que ponen en desventaja a sectores amplios de la población, incluidos los mismos profesores.

Por otra parte, los profesores de la FCPyS y de la Facultad de Química ejercen violencia machista en el ámbito de lo escolar contra las estudiantes, invisibilizándolas, menospreciando sus circunstancias y reproduciendo un rol machista que busca controlar a las mujeres desde posiciones de poder, todo esto aprovechando el componente digital.

Pero, no se trata únicamente de violencia digital por parte del profesorado, también hay casos de violencia ejercida por el estudiantado, jóvenes que se agreden en el ámbito de lo digital, reproducen prácticas, las comparten y normalizan su uso: es decir, lo que pasa en las interacciones digitales escolares está influido por lo que ocurre en los ámbitos de socialización dentro y fuera de los entornos sociodigitales.

Para ilustrar este punto tenemos el caso de una profesora de la UAEMex que fue agredida por su pareja durante una video-clase: una imagen permanece a cuadro mientras se escuchan los reclamos, gritos e insultos del sujeto agresor y las súplicas de la profesora para que se detenga (*Milenio*, 2021). Esto es una violencia contra la mujer fuera del ámbito de lo escolar; es mucho más amplia y está profundamente arraigada en nuestra sociedad, pues se trata de una interacción en la esfera privada que se volvió pública debido al componente digital, y es algo más que una violencia escolar.

En la Universidad Anáhuac de Mérida, Yucatán, un grupo de alumnos compartía información personal, fotografías, videos y sus propias experiencias sexuales de sus compañeras en un grupo de Telegram llamado “Zorritas de la UAM” (Uresti, 2022). En esta práctica se ve con más claridad la presencia de lo digital como medio para realizar esta violación a la intimidad de las jóvenes, es el uso intencionado de herramientas digitales para ejercer violencia.

Por último, está la violencia en el estadio La Corregidora, en Querétaro, durante un partido de fútbol. Más allá de la violencia que se vivió, lo distinto está en la disponibilidad en la red de violencia explícita (CNN en Español, 2022), de videos que muestran la crudeza de los hechos, de cuerpos inertes, semidesnudos con charcos de sangre a un costado. No solo es la escalada de violencia en un evento público, es la exposición sin filtros a este tipo de material, la reproducción de este tipo de contenido sin control.

Todo lo anterior nos dice algo, que la violencia es parte de nuestra cotidianidad, y además que está disponible de forma constante en las redes; no hay regulaciones efectivas al respecto ni filtros que permitan alejarse de estos contenidos, pues se han convertido en un producto en venta. La violencia deja de ser un medio para convertirse en un fin, el cual genera viralización de contenidos y ganancias económicas en el mundo digital.

Esto permite afirmar que la presencia de violencia en los entornos sociodigitales escolares tiene que ver con el contexto de violencia social en el que vive el estudiantado. Es una violencia histórica, social, cultural, explícita o velada, que de cierta forma da origen a la violencia digital. Pero, una vez instaurada en el mundo digital, toma formas propias, prácticas distintas y otros saberes que la legitiman, que la dotan de sentido al construirse paulatinamente, al ser histórica en relación con el uso de las redes y la aparición de nuevas plataformas y nuevas formas de ejercer violencia digital.

Nuestro interés se centra en esta violencia, la que ocurre en los entornos sociodigitales, sin obviar su origen, su ruta o su transformación, pero puntualizando el hecho de que resultó maximizada

por la pandemia, dado que el confinamiento redujo al mínimo las experiencias sociales en lo presencial y las trasladó al ámbito de lo digital, en donde se siguen produciendo aprendizajes sobre la violencia.

De esta manera es posible afirmar que la socialización a través de los dispositivos conectados a la red está impregnada también de violencia. Ahí se aprende y se reproduce amalgamando lo presencial y lo digital. Muestra de ello es lo ocurrido con las alumnas de la Universidad Anáhuac de Mérida con la siguiente secuencia: acciones en lo presencial mediadas por dispositivos digitales (acumulación de fotos y videos de las alumnas grabados con los celulares de los alumnos), su socialización digital (creación del grupo de Telegram y las interacciones que ahí se desarrollan) y la reproducción de dichas prácticas (subir más contenido a este grupo y la creación de grupos similares), con lo cual deja de tener sentido hablar de dos espacios distintos: el presencial y el digital.

Estamos, pues, ante la configuración de prácticas, la creación de contenidos, la instauración de discursos, de saberes, de verdades, de un espacio no gobernado, no regulado, pero sí usurpado por la violencia, es decir, de interacciones que se cobijan bajo nuestro desconocimiento, bajo nuestra falta de interés por estudiarlas, por comprenderlas, por denunciarlas; y no solo eso, estamos dejando a las juventudes explorarlas sin una guía al respecto, de ahí la importancia de estudiarlas.

Así, hemos presenciado cómo lo que pasaba en las redes socio-digitales antes de la pandemia se fue trasladando paulatinamente al ámbito formal de la educación. Entonces es pertinente evitar pasar por alto este proceso socioeducativo, reconociendo que los aprendizajes fuera del ámbito escolar inciden en la vida del estudiantado tanto o más que lo que ocurre dentro de la escuela. El no hacer esto nos llevaría a cometer el error de no mirar con un sentido crítico los cambios sociales que están sucediendo a partir de la pandemia de covid-19 en lo referente al componente digital y su articulación con la violencia.

Por lo tanto, es fundamental que reconozcamos que los escenarios de socialización han cambiado, han avanzado conforme lo ha hecho la sociedad y los cambios tecnológicos que la atraviesan, y así han construido una cultura en movimiento que prefigura el mundo y lo reestructura constantemente. Tal prefiguración constituye la esencia de las interacciones sociodigitales, en donde la materialidad de los dispositivos desempeña un papel fundamental en la mediación de lo social y de lo cultural como memoria, dado que los mundos producidos por los escenarios sociodigitales no se dispersan en el olvido, generan espacios sociales donde nos miramos a nosotros mismos a través de la mirada de los otros, con registros permanentes creados en tiempo real, que son inmunes al paso del tiempo y quedan impregnados en los servidores y en la memoria colectiva de las personas participantes en estos entornos.

Debido a lo anterior, los entornos sociodigitales se han vuelto cruciales para los procesos de educación durante y después de la pandemia, dado que la apropiación de la cultura digital y de los discursos ahí presentes se ha posicionado como un factor de enseñanza no formal que determina prácticas, hábitos y posturas ante los hechos sociales, situación que es visible en las juventudes, sus procesos de socialización y sus visiones del mundo.

Así, considerando que las y los jóvenes fueron arrojados por la pandemia covid-19 a los escenarios sociodigitales sin guía, sin herramientas, sin más conocimientos previos que los construidos por ensayo y error, forzados a participar en entornos de socialización con prácticas violentas que los vulneran y exponen a más violencia, la cual va más allá de la violencia escolar generada por sus pares y docentes, nos preguntamos: ¿desde dónde estudiar este fenómeno social?

EL ESTADO, LAS POLÍTICAS Y SU DESFASE ANTE LO DIGITAL: UNA MIRADA CRÍTICA A LA LÓGICA ESTATAL

Para abordar esta pregunta, el primer acercamiento propuesto tiene que ver con la articulación y la exigencia de derechos en los entornos sociodigitales, como un mecanismo de defensa ante las violencias que ahí convergen. Ahora, si en principio estamos hablando de la violencia digital en jóvenes, parte de la cual ocurre en el entorno escolar, es importante la articulación entre el derecho a la educación, a una vida libre de violencia y al acceso a internet, como elementos que construyen posibilidades para que la juventud aprenda a participar sin violencia en los entornos sociodigitales.

En este sentido, el artículo 3.º de nuestra constitución menciona que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (*Diario Oficial de la Federación*, 2021a, p. 5), pero no hay mención explícita al asunto de la violencia escolar ni sobre lo que ocurre en los entornos sociodigitales.

En el artículo 74 de la Ley General de Educación, se establece que “se proporcionará atención psicosocial y asesoría legal a la persona agresora y a la víctima de violencia o maltrato escolar, ya sea psicológico, físico o cibernético” (*Diario Oficial de la Federación*, 2021b, p. 27). Aquí se toca parcialmente el asunto de la violencia escolar en escenarios sociodigitales, pero no está lo bastante desarrollado para observar la articulación de derechos antes expuesta: se trata más bien de un acompañamiento no de acciones concretas para su prevención.

Por otra parte, el artículo 84 de la misma ley señala que “el uso de las tecnologías tendrá como finalidad fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos” (*Diario Oficial de la Federación*, 2021b, p. 30). Lo digital está pensado principalmente para favorecer aspectos pedagógicos, aunque

al mencionar el fortalecimiento de habilidades y saberes digitales se abre la puerta a procesos de alfabetización digital, pero sigue sin estar presente de forma clara y directa el asunto de la violencia en entornos sociodigitales.

La Agenda Digital Educativa tiene como uno de sus objetivos “impulsar la equidad, el acceso, la calidad y excelencia de la educación gracias al uso educativo de las TICCAD” (SEP, 2020, p. 8). Aquí hay un avance mayor, pues a partir de un análisis de las fallas de aproximaciones anteriores para integrar las tecnologías a la educación, se establecen ejes rectores, entre los que destaca el eje 2, que habla de la construcción de una cultura digital en el Sistema Educativo Nacional: alfabetización, inclusión y ciudadanía digitales, y aborda una “formación ética, segura, responsable y educativa del uso de las TICCAD para la construcción de una cultura digital” (SEP, 2020, p. 61).

Este es un gran avance, dado que proponen “promover una cultura sobre respetar la privacidad de datos y la protección de información personal, un uso responsable y seguro de las TICCAD y la inclusión digital de género” (SEP, 2020, p. 61). Si bien no hay mención respecto a qué harán con la violencia en entornos sociodigitales, se muestra un camino claro por seguir durante los próximos años en el establecimiento de saberes y habilidades digitales en el ámbito de lo escolar.

No obstante, mientras esta agenda se transforma en política pública y es implementada como mecanismo gubernamental en defensa de los derechos digitales de las y los jóvenes, es decir, mientras dicha agenda sigue la lógica gubernamental y sus tiempos y logra establecerse, ¿qué pasa con la violencia digital que está padeciendo la juventud?, ¿podemos hablar de dignidad cuando hay señalamientos a las condiciones socioeconómicas del alumnado?, ¿de derechos humanos cuando la permanencia en clase es negada por dificultades de conectividad?, ¿de igualdad sustantiva cuando un profesor insinúa sexo a cambio de calificaciones?

Estos hechos que se están viviendo en la cotidianeidad de las interacciones escolares mediadas por el componente digital provocan

un fuerte cuestionamiento respecto a si el estudio desde un enfoque de derechos, que implicaría el análisis de la efectividad de las políticas públicas contra la violencia digital escolar, es el mejor camino para abordar esta problemática, pues no solo deja de lado la violencia digital que sufre este sector de la población fuera del entorno escolar, sino que ni siquiera alcanza a establecer bases sólidas para abordar la violencia digital escolar.

Por ello, es fundamental reconocer las contradicciones que existen entre la protección de nuestros derechos y la violencia en los entornos sociodigitales más allá de los escolares, es decir, qué está haciendo el Estado con la permisividad de los reguladores de contenidos digitales ante la facilidad que existe para acceder a contenido explícito, robar contraseñas, divulgar material íntimo, difamar, construir narrativas de odio, entre otros.

En este sentido, el artículo 6.º de nuestra constitución menciona que el Estado es responsable de garantizar “el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet, esto, garantizando a la población su integración a la sociedad de la información y el conocimiento” (*Diario Oficial de la Federación*, 2021a, p. 12).

Si bien la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2021 informa que “el 75.6% de la población tiene acceso a Internet” (INEGI, 2022b, p. 2), esto no es suficiente para aseverar que los objetivos expresados en el artículo 6.º se están cumpliendo, dado que el tipo de acceso, los dispositivos a partir de los cuales nos conectamos y el uso que les damos, generan asimetrías que se reflejan en un ejercicio de derechos en la red de forma desigual.

Por otra parte, la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión establece parámetros respecto a los concesionarios que prestan el servicio de acceso a internet, como la neutralidad de las redes en el artículo 135, en el sentido de “la libre elección de contenidos, de dispositivos, calidad del servicio y privacidad en sus

servidores” (*Diario Oficial de la Federación*, 2021b, p. 93). Esto tiene un sentido regulatorio de la prestación del servicio no así de los contenidos, dado que se centra únicamente en delimitar los alcances de los concesionarios.

En el artículo 197, se establece que “los concesionarios deberán bloquear contenidos, aplicaciones o servicios a petición expresa, escrita o grabada del usuario o suscriptor o por cualquier otro medio electrónico” (*Diario Oficial de la Federación*, 2021b, p. 128), pero sin especificar los posibles motivos de dichas peticiones, los tiempos máximos para el retiro de contenidos o las sanciones en caso de no cumplir con esta disposición.

Aquí hay posibilidades para la regulación de estos espacios, pero aun así siguen presentes publicaciones, imágenes y videos que contienen violencia, es decir, termina siendo letra muerta dado que la viralización de contenidos evade el bloqueo de los concesionarios. Dichos contenidos son renombrados o reeditados y quedan disponibles en la inmensa cantidad de sitios en la red; es muy difícil eliminarlos por completo, además las corporaciones y los concesionarios no han mostrado un gran interés al respecto.

A esto hay que sumar la sesgada lectura que realiza el Estado ante hechos sociales en este sentido y su pobre actuación al respecto, que es rebasada por las relaciones que se establecen en estos escenarios sin calcular sus consecuencias. Por ejemplo, en la “conferencia mañanera” del 20 de octubre de 2021, la secretaria de Seguridad y Protección Ciudadana presentó un decálogo para el uso de los videojuegos, como respuesta ante el caso de jóvenes de Oaxaca contactados por delincuentes (mientras jugaban videojuegos) y convencidos de unirse a sus filas como “halcones” en Monterrey (López Obrador, 2020), de modo que mostró una lectura errónea de los sucesos, de sus alcances y emitió una respuesta prescriptiva y fuera de lugar.

A partir de este breve análisis surge la necesidad de mirar desde otro lugar la violencia digital y su estudio, ya no desde la política, es decir, desde la acción gubernamental, pues el enfoque de derechos

expresado en los textos políticos tiende a ser de lo más prescriptivo y plantea escenarios ideales alcanzables solo mediante la articulación de acciones particulares de los agentes gubernamentales involucrados que rara vez se alinean.

Además, este enfoque tiende a centrarse en el cumplimiento de obligaciones gubernamentales, mejores regulaciones y mayores sanciones, lo cual es de suma importancia, pero resta campo de acción a las personas que participan en la construcción de violencia digital. Seamos claros, la violencia digital no solo es un medio para relacionarse, también es un fin, un producto que se expone en el gran escaparate digital y que es consumido, reproducido y reconstruido dada la demanda de más contenido de este tipo, más explícito, más crudo y más cercano.

Se trata de la oferta y demanda de contenido monetizable, que genera ganancias para desarrolladores y toda la cadena de actores políticos que intervienen en la producción de este producto. Pero el público también es responsable, pues produce contenido de este tipo, y afecta a las personas más cercanas siguiendo esta misma lógica, un mejor producto para obtener más vistas, y quienes lo reproducen y viralizan también contribuyen a este círculo de violencia digital.

De tal manera, el enfoque de derechos y de análisis de política pública se queda corto para valor y captar la actuación de las personas que participan en dicho círculo de violencia digital, ya sea con contenidos viralizados en la red que se expanden de manera global o bien mediante contenidos que se reproducen en espacios micropolíticos, en pequeños grupos de Facebook o WhatsApp, que afectan la vida de las personas en el ámbito de lo más cercano, aunque no se viralicen ni se vuelvan tendencia nacional en la red.

Así, el enfoque de esta investigación tiende a esa dirección, para captar y analizar las acciones que las personas participantes de estos escenarios construyen cotidianamente, en los cuales sus propias acciones les permiten o impiden ejercer sus derechos en los entornos sociodigitales, donde los jóvenes que se relacionan con violencia

pierden la oportunidad de hacer de las tecnologías digitales parte importante de su desarrollo.

Entonces, si la regulación estatal está rebasada por el avance tecnológico, si las corporaciones y los concesionarios no están dispuestos a regular de forma efectiva lo que ocurre en estos sitios, y si la noción de derechos digitales y su relación con la violencia digital no alcanzan para comprender la cambiante realidad en estos entornos, ¿habría que buscar acercamientos menos prescriptivos y más exploratorios, indagar más sobre prácticas situadas solo válidas en los contextos de su estudio? Y, más que construir definiciones y tipologías de violencia digital ¿deberíamos buscar descubrir cómo se entiende la violencia y qué formas transitorias toma según la evolución misma de los entornos sociodigitales?

LO POLÍTICO EN LA VIOLENCIA DIGITAL

Hablar de lo político en la violencia digital hace referencia a una respuesta menos prescriptiva en su enfoque, que se deslinda del deber ser y de la búsqueda de comportamientos ideales en las interacciones en los entornos sociodigitales, para dar paso a una vida en comunidad que configura las relaciones que ahí se establecen, que es capaz de revertir tendencias y de instituir en colectivo nuevas formas de relacionarse, en contraposición con aquellas que se han vuelto hegemónicas y que parecen inamovibles, que reproducen la estructura social dominante y que corresponden a eso que llamamos “normalidad”.

Lo político se entiende como una forma de acción colectiva que sucede en espacios públicos, “en donde se entrelazan los múltiples hilos de la vida de las personas brindándoles un marco tanto a sus discursos como a sus acciones” (Rosanvallon, 2002, p. 16). A partir de esto, el estudio de la violencia digital se sitúa como posibilidad, como la indagación de aquello que están construyendo en colectivo las y los jóvenes para resistir la violencia a la que están

expuestos, mediante acciones concretas válidas para los espacios micropolíticos en donde interactúan y que no buscan validarse ante los ojos de quien se mantiene ajeno al desarrollo histórico de dichas acciones.

Para esto es necesario comprender que los entornos sociodigitales son espacios que construyen comunidad a partir de las relaciones que ahí se establecen y que impactan en la vida de las personas; esto, considerando lo sociodigital y lo presencial como parte de una única experiencia de vida, puesto que la violencia que ahí ocurre no se queda en el ámbito de lo privado. Esta violencia “se encarna, se vive en el cuerpo, no es suficiente con desconectar el teléfono para que deje de estar presente” (UPN Ajusco, 2022), es decir, se constituye en escenarios públicos en donde espectadores, víctimas y victimarios dan forma a la violencia que ahí circula, la mantienen y la reproducen.

De este modo la acción humana presente en estos entornos debe entenderse como “el inicio de una cadena de acontecimientos a partir de la cual podemos interrumpir los procesos naturales, sociales e históricos y hacer aparecer lo inédito” (Arendt, 2001, p. 19). Esto es factible en los entornos sociodigitales, dado que la actuación de la vida que ahí se teje es producto de la acción de las personas participantes y cambia constantemente producto de dicha acción. No es gobernada por las políticas públicas, se conforma por un caleidoscopio de actores políticos que se disputan estos entornos, es decir, lo que aquí ocurre no está definido por el Estado, pues la potencia de las relaciones de las personas genera tendencias, cambios, disputas, resistencias, que son un reflejo del ejercicio de lo político en estos escenarios y que ofrecen posibilidades para abordar la violencia digital desde la capacidad de acción de las y los jóvenes.

Es importante establecer, entonces, que la presencia de violencia digital es resultado de estas interacciones, de las acciones de quienes participamos en los diálogos que ahí se entablan. De manera que tenemos el poder de interrumpir el ciclo de violencia gracias a nuestra acción, pues hay formas para presentar resistencia a

su normalización, buscando alternativas y construyendo otro tipo de acercamientos a lo digital, otro tipo de relaciones que no reproduzcan la violencia y no nos dejen en un estado de indefensión ante ella.

Dicho esto, también es importante considerar el mundo social en los entornos sociodigitales como plural y conflictivo, en donde se establecen relaciones en términos de un nosotros y un ellos, de modo que se instaure una identidad relacional y nos conformamos como “parte de una comunidad a partir de relaciones de poder, que son las que le dan forma a lo social” (Mouffe, 2007, p. 20).

Estas relaciones se han impregnado de violencia. Esto implica que “estamos expuestos a ser víctimas de los otros, desde una conflictividad en la cual podemos ser polarizados, cancelados y bloqueados” (Kaja Negra, 2020), por lo que estos espacios pierden sus posibilidades para el encuentro con esos otros. Por lo menos hasta que oponemos resistencia, es decir, hasta que tomamos las riendas de nuestras actividades digitales y construimos en colectivo nuevas formas de relacionarnos, con conflictos, pero sin violencia, construyendo comunidad desde otro lugar que no sea la violencia.

Por consiguiente, la presente investigación busca definirse como una indagación acerca de lo político en las relaciones sociodigitales de jóvenes ante la violencia digital, explorando qué entienden por violencia y cómo se presenta en sus interacciones digitales, así como indagando qué no es visto como violencia y está instaurado en sus formas de relacionarse digitalmente, situaciones conformadas históricamente y de forma situada.

Pero lo más importante es su acción colectiva al respecto, es decir, ¿qué hacen ante la presencia de violencia digital en sus interacciones en la red?, ¿forma parte de sus relaciones cotidianas, pues la han normalizado o buscan relacionarse de otras maneras? En ese sentido y mediante su acción colectiva, ¿resisten esta violencia digital?

ACCIONES COLECTIVAS DE NORMALIZACIÓN Y TECNORRESISTENCIA ANTE LA VIOLENCIA DIGITAL

¿A qué nos referimos con normalización de la violencia digital? ¿Por qué hablar de resistencia ante la violencia digital y no solamente de prácticas de seguridad digital? ¿Cuál es la relación entre normalización y resistencia? Estas preguntas cuestionan la contribución misma de esta investigación, es decir, buscan dar forma y proponer un acercamiento que indague algo distinto, que vaya más allá de mapear el tipo de violencia digital, de construir definiciones y de descubrir las afectaciones psicológicas y sociales de este fenómeno. Buscan establecer una relación entre la violencia social que se vive en México y la que se configura constantemente en los entornos sociodigitales. Se proponen señalar de forma crítica las acciones de las y los jóvenes que reproducen este círculo de violencia digital y, al mismo tiempo, reconocer aquellas prácticas que van en sentido contrario, aquellas que buscan establecer límites y construir comunidad sin violencia y sin la necesidad de que agentes estatales o textos jurídicos de modo prescriptivo indiquen lo que deben hacer; esto según una visión adulto-céntrica que no siempre dimensiona o entiende las acciones digitales de las y los jóvenes.

Por lo tanto, se busca construir una investigación que coloque en el centro la violencia social como condición de posibilidad para la construcción de violencia digital. Esto implica construir una contextualización densa que permita vincular la violencia que se vive en la cotidianeidad de las y los jóvenes con sus prácticas digitales, con la instauración de violencia como parte de sus relaciones digitales, normalizándolas y reproduciéndolas.

Pero ¿a qué nos referimos con normalizar? ¿Se trata de dejar de ver la violencia y vivir con ella, autorizar su uso e invisibilizar sus consecuencias? Habría que decir que no, ese no es el enfoque que estamos proponiendo, pues entendemos que la normalización de la violencia digital es la incorporación de prácticas digitales violentas en un contexto que lleva a las y los jóvenes a relacionarse de esa

manera. Los marcos de referencia construidos que dan sentido a tales interacciones demandan su uso para formar parte y desarrollar pertenencia, para evitar ser víctimas de quienes se relacionan así o para no ser excluidos y construir comunidad, es decir, un contexto en donde la violencia es el medio para relacionarse.

Esto no quiere decir que deje de ser vista o rechazada, pero sí que se construye en un contexto que la autoriza al incorporarla a su dinámica relacional, pues su frecuencia e intensidad son tan constantes que se convive con ellas. Por ejemplo, “en octubre de 2022 se reportaron 2 481 homicidios dolosos en México, de acuerdo con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), en promedio hubo 80 asesinatos diarios” (*Aristegui Noticias*, 2022, p. 2). Esto se refleja en la percepción de la población al respecto: según la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana Tercer Trimestre de 2022, “64.4 % de la población de 18 años y más consideró inseguro vivir en su ciudad, por otra parte, un 25.7% consideró que, en los próximos 12 meses, la situación empeorará” (INEGI, 2022a, p. 3).

Los datos reflejan la escalada de violencia que se vive en México, donde ejecutan a personas a plena luz del día, aparecen fosas llenas de cuerpos, desaparecen personas constantemente, se fugan reos de los penales y se sitian ciudades ante la captura de jefes criminales. De manera que “muchas familias han sufrido por años situaciones violentas que han normalizado, a las que se han acostumbrado, pues cuando se vive en un ambiente así, es difícil poder diferenciar qué es lo normal” (Quijada, 2022, en González, 2022, p. 1).

Esto pasa también en los entornos sociodigitales, donde la presencia de violencia también ocurre, pues según el Módulo sobre Ciberacoso Mociba 2021, “el 21.7% de la población de 12 años y más que utilizó Internet en 2021, fue víctima de ciberacoso en los últimos 12 meses, esto equivale a 17.7 millones de personas” (INEGI, 2021, p. 15). El sector más joven es de los más vulnerables, en el rango de edad de 12 a 19 años, “el 24.1% de los hombres y el 29.9% de las mujeres sufrieron ciberacoso” (INEGI, 2021, p. 19).

Esto es importante porque las y los jóvenes pasan gran parte de su tiempo en la red. Según el mismo estudio el promedio de horas de uso diario de internet de la población que vivió ciberacoso fue de 5.9 horas. En el caso de los hombres las mayores situaciones de ciberacoso fueron “ser contactados mediante identidades falsas (34.5%), mensajes ofensivos (33.4%) y provocaciones (22.9%)”. En el caso de las mujeres, fueron ser contactadas mediante identidades falsas (36.7%), mensajes ofensivos (32.9%), insinuaciones o propuestas sexuales (32.3%) y recibir contenido sexual (32.1%)” (INEGI, 2021, p. 39).

De tal modo, la violencia digital tiende a reproducir otros tipos de violencia social, como en el caso de la violencia sexual, pero se lleva a cabo utilizando las características de los entornos sociodigitales como el anonimato y la construcción de identidades falsas, y genera una violencia distinta pero que tiende a avanzar en su cobertura y a formar parte habitual de las interacciones en la red.

Lo anterior permite establecer que hay quienes “suelen vivir rodeados de violencia, para ellos eso es lo habitual, se normaliza y se acostumbra, pero esa violencia tiene que ser algo constante, casi permanente para que llegáramos a pensar que así es la vida” (Quijada, 2022, en González, 2022, p. 2). Esto tiende a normalizar su uso y a reproducir con mayor facilidad las prácticas que le dan forma, al grado de no considerarlas violencia sino prácticas propias de estos entornos. Es cuando el monitoreo de cuentas, el robo de contraseñas, las insinuaciones sexuales, la humillación pública o la divulgación de contenido íntimo se vuelven parte de lo dado y tienden a ser prácticas imitadas, no dimensionadas y menos asociadas con la violencia digital.

Ante esto, es importante indagar si esto está ocurriendo en las y los jóvenes que participan en esta investigación, si reproducen estas prácticas violentas y si las asocian o no con la violencia digital, además de investigar el papel del contexto de violencia en el que habitan con la reproducción de estas prácticas. Dicho lo anterior, ¿cuál es el papel de la resistencia ante la violencia digital?, ¿por qué

estudiar dicha resistencia y no solo intervenir y enseñar seguridad digital?

Primero porque se busca establecer una investigación exploratoria que dé cuenta de las acciones individuales y colectivas que están realizando las y los jóvenes ante la violencia digital que viven en sus interacciones cotidianas. Por lo tanto, enseñar seguridad digital corresponde a un enfoque distinto al que se propone en la presente investigación, además de que se busca captar lo político, por lo cual explorar cómo están resistiendo la violencia desde sus propias acciones sí se incluye en este enfoque.

Además, resistir la violencia tiene un sentido que va más allá de organizar la vida digital de forma segura: es una expresión política de la propia actuación de las y los jóvenes, es presentar oposición ante un ambiente digital adultocéntrico que establece cómo relacionarnos en la red, que prescribe y permite ciertas formas de interactuar con los otros según sus intereses económicos, morales, políticos, es decir, según su conveniencia y su visión del mundo.

Pero al interactuar en la red, en un nuevo territorio, dichos marcos de referencia no alcanzan para guiar o acotar la vida en estos espacios; se requiere de una mirada crítica que ponga en duda lo establecido, lo que se ha normalizado y permita la construcción de nuevas formas de relacionarnos en donde nadie se quede atrás, en donde se pueda vivir digitalmente sin violencia y sin someterse a los discursos hegemónicos que entienden dicha violencia de cierta forma, y al no conocer los mundos que construyen las y los jóvenes, desconozcan e invisibilicen nuevas formas de violencia que este sector de la población padece y que también genera.

Esto demanda presentar una resistencia desde las tecnologías ante la violencia digital, construyendo comunidad sin dicha violencia, mediante un uso crítico de las herramientas digitales presentes en los entornos sociodigitales, presentando resistencia desde la tecnopolítica. Tal resistencia implica “una idea fuerte de política mediada por la combinación de innovación del uso de la tecnología y la acción colectiva, pues la tecnopolítica se basa en

la comprensión masiva, intuitiva y profunda de la capacidad política de organizarnos en red” (Toret, 2013, p. 45).

Pero también demanda una acción crítica, una visión dinámica que permita construir una mirada amplia al panorama que se pinta en la red, que no responde a prescripciones socioculturales hegemónicas, que abre caminos a relaciones distintas, por medios y con contenidos distintos. Esta mirada crítica hace posible establecer una tecnorresistencia, es decir, un análisis crítico sobre la normalización de prácticas violentas en la red y una acción colectiva de resistencia digital que evite la desconexión, que se oponga a la violencia como medio para relacionarse, lo que a su vez hace que pierda su valor mediático y deje de perseguirse como un fin.

Indagar qué hacen las y los jóvenes en este sentido es la intención de la presente investigación; explorar qué acciones digitales llevan a cabo ante la violencia, cómo se organizan, de qué manera comparten estas acciones y cómo entienden estas prácticas de violencia digital, eso es lo que denominamos tecnorresistencia. Esto es importante porque requiere abandonar el lugar común desde el cual miramos la violencia; se precisa una mirada que trascienda la carga moralizante o patológica que recibe este fenómeno, el cual es construido, discutido y estructurado antes de llegar a nosotros. Por lo tanto, la violencia digital ofrece la posibilidad de un estudio que sea consciente de estas prescripciones para captar sus distintas modalidades en la red y las tecnorresistencias asociadas a ellas.

Así se construirá una investigación acerca de las tecnorresistencias que se están generando en espacios micropolíticos, en pequeños grupos de Facebook o de WhatsApp en donde interactúan, en el intercambio de mensajes mediante mensajería instantánea, es decir, en lo cercano. Dichas tecnorresistencias se producen en lo que cotidianamente les permite crear comunidad, con las personas con las que se relacionan habitualmente, de forma presencial, digital o ambas, ahí donde se construye la vida misma y se crean significados que se vuelven parte de lo cotidiano, en donde el cambio es la constante, no la hegemonía hecha de intereses ajenos.

Resumiendo, la presente investigación es de tipo exploratorio y se lleva a cabo en un grupo de adolescentes escolares. Se investigan los significados que otorgan estos jóvenes a la violencia digital en sus interacciones cotidianas, cómo entienden dicha violencia y qué hacen ante su presencia. Se explora si dicha violencia se ha vuelto parte esencial de sus prácticas o si solo es un fragmento de estas, si se relacionan a través de ella o no lo hacen. En este sentido, es importante averiguar qué hacen al respecto, cómo resisten su presencia mediante el uso crítico de las tecnologías, es decir, por medio de tecnorresistencias, o si simplemente la absorben como parte de lo establecido y así se relacionan.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona, España: Paidós ICE/UAB.
- Aristegui Noticias (2022). *Octubre, el mes más violento del 2022 con 2 481 homicidios*. Recuperado de <https://aristeguinoicias.com/0111/mexico/octubre-el-mes-mas-violento-del-2022-con-2481-homicidios-ve-el-mapa-aqui/>, el 29 de diciembre de 2022.
- CNN en Español (2022). *Querétaro vs Atlas: violencia deja al menos 26 lesionados* [video]. Recuperado de <https://youtu.be/0rZ1So5RX98> *Diario Oficial de la Federación (2021a)*, el 10 de diciembre de 2022.
- Diario Oficial de la Federación* (2021a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Texto vigente, última reforma publicada el 28-05-2021. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>, el 13 de diciembre de 2022.
- Diario Oficial de la Federación* (2021b). *Ley Federal De Telecomunicaciones y Radiodifusión*. Texto vigente, última reforma publicada el 16-04-2021. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo97329.pdf>, el 13 de diciembre de 2022.
- El Universal* (2020). “*Los pobres ya se quedaron*”. *Otro profesor se hace viral por comentario clasista* [video]. *El Universal*. Recuperado de: <https://youtu.be/G62YNefbXXg>, el 10 de diciembre de 2022.
- El Universal* (2021). “*No soy empático*”, dice profesor de la UNAM a estudiante que se ausentó por COVID-19 [video]. *El Universal*. Recuperado de <https://youtu.be/NuPLQHVjPpI>, el 10 de diciembre de 2022.

- González, M. (2022). *Violencia en México: “Cuando vives durante años en una violencia constante, uno empieza a dejar de verla o a normalizarla como manera de defensa”*. BBC News. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-61173421>, el 10 de enero de 2023.
- INEGI (2021). *Módulo Sobre Ciberacoso Mociba 2021*. INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2021/doc/mociba2021_resultados.pdf, el 13 de diciembre de 2022.
- INEGI (2022a). *Encuesta Nacional De Seguridad Pública Urbana Tercer Trimestre de 2022*. INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ensu/ensu2022_10.pdf, el 13 de diciembre de 2022.
- INEGI (2022b). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021*. INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/#:~:text=La%20Encuesta%20Nacional%20sobre%20Disponibilidad,a%C3%B1os%20o%20m%C3%A1s%20en%20M%C3%A9xico%2C>, el 13 de diciembre de 2022.
- Kaja Negra (2020). *Hackear/nos I. Charla con Alex Argüelles* [video]. Kaja negra. Recuperado de <https://youtu.be/bXReQCzyWcs>, el 12 de diciembre de 2022.
- López Obrador, A. M. (2020). *Decálogo para la seguridad de niñas. Niños y jóvenes en línea. Conferencia presidente AMLO* [video]. Andrés Manuel López Obrador. Recuperado de <https://youtu.be/6jsZnIjw0c>, el 10 de diciembre de 2022.
- Milenio (2020). *Profesor de la UNAM pidió sexo a una alumna* [video]. Milenio. Recuperado de <https://youtu.be/-y1PORN-ns>, el 11 de diciembre de 2022.
- Milenio (2021). *Maestra de la UAMex es agredida mientras daba clases virtuales* [video]. Recuperado de <https://youtu.be/iyuUaBMIoSY>, el 11 de diciembre de 2022.
- Mouffe, CH. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallón, P. (2002). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires, Argentina: FCE/SEP.
- SEP (2020). *Agenda Digital Educativa*. Recuperado de https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf, el 13 de diciembre de 2022.
- Toret, J. (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida*. Grupo de investigación: @Dataanalysis15m. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259053529_Tecnopolitica_la_potencia_de_las_multitudes_conectadas, el 10 de enero de 2023.
- UPN Ajusco (2022). *Mujeres, protesta digital y apropiaciones tecnológicas I Mesa de Trabajo* [video]. UPN Ajusco. Recuperado de <https://youtu.be/Cyyj4g2mrCA>, el 15 de diciembre de 2022.

Uresti, A. (2022). *En un grupo de telegram se compartían imágenes de contenido sexual de alumnas de una Universidad* [video]. Recuperado de <https://youtu.be/NZx0jyCxsIY>, el 29 de diciembre de 2022.

CAPÍTULO 3

SIGNIFICACIONES DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Jesús Eduardo Nava Ortega**

*Mónica Lozano Medina***

INTRODUCCIÓN

La problematización se construye recuperando las “pláticas de pasillo” como un punto de partida para comprender mejor a nuestros actores sociales. Asimismo, se presenta un esbozo sobre las políticas educativas frente a las expectativas de los jóvenes estudiantes de educación media superior.

* Estudiante del Programa de Doctorado en Políticas de los Procesos Socioeducativos de la UPN-Ajusco. Profesor de asignatura en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Correo electrónico: *eduardo2113@gmail.com*

** Responsable del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la UPN-Ajusco. Docente en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, en la licenciatura de Pedagogía y en la licenciatura en Administración Educativa de la UPN Ajusco. Profesora de asignatura del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Correo electrónico: *mlozano@upn.mx*

El presente documento surge con la intención de buscar dar voz a los jóvenes que se encuentran inscritos en instituciones de Educación Media Superior (EMS), un sector de la sociedad al cual los adultos creemos darle voz. Sin embargo, lo escuchamos desde nuestras significaciones y construcciones, un ejemplo de ello es el desarrollo de políticas hacia nuestros jóvenes.

Durante muchos años se ha buscado la creación de políticas públicas en diversos campos, como en áreas de salud, cultura, trabajo y educación. Esta última es especial, pues se busca incrementar los niveles educativos de los jóvenes, pero estos son los sujetos ausentes en la construcción y diseño de políticas.

Uno de los aspectos que complican esta conexión es, precisamente, esa falta de sujeto en el diseño de las políticas: nunca ha quedado claro a quién o a quiénes se refieren los objetivos y las metas por alcanzar cuando nombramos a la “juventud” como la población objetivo (Pérez y Valdez, 2012, pp. 77-78).

Así, el diseño de las políticas educativas formuladas e implementadas para atender a los jóvenes impacta de manera decisiva en su desarrollo, ya que, de ellas, según el planteamiento de Pérez y Valdez (2012) emanan formas de aprender, qué se espera de ellos, qué tipo de sujeto se desea formar. Concepciones y formulaciones que se establecen con el predominio de la mirada adulta.

Con esta mirada los problemas a los que se enfrentan los estudiantes de la educación media superior son determinados por preocupaciones que se dirigen a resolver temas de abandono escolar o rezago educativo, que si bien tienen un alto impacto, la política educativa debe visualizar y reconocer qué es lo que aqueja a nuestros jóvenes, sus incertidumbres, sus miedos y escuchar sus voces para poder entenderlos y por supuesto tomar acciones para combatir las distintas problemáticas que los impactan. Para ello es necesario pensar que, si los contextos cambian, nuestros actores también lo hacen.

Por consiguiente, para la construcción de la problematización comprendemos en un primer momento que, cuando mencionamos a los jóvenes estudiantes, hacemos referencia a aquellos que se encuentran inscritos en algún tipo de bachillerato escolarizado, y cuya edad se encuentra entre los 15 y los 18 años.

Otro componente fundamental es que no podemos visualizar a nuestros jóvenes únicamente como una construcción biológica de “edades” es decir, solo limitarlos a seres humanos de 15 a 29 años (Imjuve, 2017), sino que debe pensarse como una categoría analítica que se construye socialmente, y cuyo significado tiene sentido en un marco de distintos debates teóricos y políticos sobre el lugar, la posición, las relaciones y las problemáticas que presentan.

De acuerdo con estas primeras precisiones sobre lo que estamos entendiendo por jóvenes estudiantes, y considerando que nuestro problema de investigación parte de sus significaciones sobre la institución escolar, es fundamental destacar que la diversidad no se encuentra solo en nuestros actores sociales, sino que también en la escuela, ya que la educación media superior en México tiene al menos seis tipos de bachilleratos (SEP, 2017) y algunas de sus diferencias se presentan en la función que persigue la formación, ya sea propedéutica, tecnológica o técnica, o bien en la modalidad educativa en la que se imparte: escolarizada, no escolarizada o mixta. Por ello, para efectos de esta tesis doctoral, se tomará el bachillerato escolarizado con carácter propedéutico.

PROBLEMATIZACIÓN: JÓVENES ESTUDIANTES E INSTITUCIÓN ESCOLAR

Considerando los postulados de Bourdieu (2002), la condición de juventud tiene sentido mediante una construcción cultural, histórica, social y de relaciones que responde a diversos momentos, y que adquiere distintas concepciones a partir de las luchas y resistencias que establecen en sus sociedades instituidas. De esta forma,

la construcción de lo que es el joven estudiante va modificándose en el transcurso del tiempo y se expresa asimismo en el diseño de las políticas educativas para atender a la juventud.

Así, nuestros jóvenes a lo largo de los años han sido considerados como “una masa uniforme y pasiva” (Pérez y Valdez, 2012). Sin embargo, al trabajar con ellos hemos podido observar su capacidad para construir conocimientos, lenguaje, expresiones, formas de comunicarse y hacerse ver y sentir, lo que nos lleva a pensar que no son una figura homogeneizada, sino que existen en un contexto de diversidad.

Desde esta perspectiva podemos sostener que se establece una “tensa y contradictoria relación entre los jóvenes y la escuela” (Miranda, 2012, p. 71), pues hay una brecha en las expectativas, necesidades e intereses que tienen los jóvenes y los propios de la institución escolar, lo cual sabemos que no es nuevo. No obstante, adquiere relevancia, ya que es un sector importante de la población en nuestro país que hay que atender.

Para dar cuenta de la importancia de este sector de la población, según datos del INEGI (2022) hay aproximadamente 37.8 millones de jóvenes, que representan 30% de la población total del país. De estos solo 2.9 millones concluyen su bachillerato en cualquiera de sus modalidades (INEGI, 2019), lo que nos lleva a plantear que aproximadamente 7.67% de los jóvenes en el país terminan su educación media superior.

Lo anterior nos permite ver la problemática a la que se enfrenta esta parte de la población, con respecto a su acceso y egreso a este nivel educativo, lo que además se agrava si se tiene en cuenta el sector de los jóvenes que se encuentran en desventaja social y con pocas oportunidades en programas de atención en el ámbito de salud, laboral y por supuesto las educativas (Martínez, 2006).

Un aspecto más que consideramos relevante para el objeto de estudio de este trabajo es que mediante la construcción del estado de arte identificamos que muchos de los estudios e investigaciones realizados se encuentran enfocados en examinar, desde la

perspectiva de los docentes, la formación impulsada como resultado, entre otras, de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que se implementó en 2008, para lo cual examinan su quehacer docente, la relevancia de su formación y capacitación y posteriormente su profesionalización (Oviedo *et al.*, 2016 ; Ibarra *et al.* 2017). Si bien se reconoce que hay estudios sobre los estudiantes, estos se caracterizan por medio de datos socioeconómicos, familiares y académicos (Weiss, 2012), y dejan a la deriva preguntas como: ¿quiénes son estos jóvenes?, ¿cómo ven su mundo?, ¿cómo perciben su institución escolar?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿qué hacen?, ¿qué les gusta hacer?, ¿con quién se relacionan?, ¿qué esperan de nosotros, como adultos, padres, docentes e institución escolar?

LOS HECHOS EN LAS PLÁTICAS DE PASILLO: LAS PRIMERAS EXPRESIONES DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES

Al ser un documento que busca la voz de los jóvenes estudiantes, consideramos necesario tener un punto de partida para contar con un panorama inicial de nuestra problemática de investigación. Por ello nos dimos a la tarea de acercarnos a este sector estudiantil de una manera informal, es decir, con preguntas que no conformaban una entrevista formal o estructurada, sino que buscaban más bien conversar con relatos y experiencias.

De tal modo, denominamos “pláticas de pasillo” a los primeros acercamientos que tuvimos con los jóvenes, que dividimos en dos momentos; el primero comenzó con la construcción del proyecto de investigación y se realizó con estudiantes recién egresados de alguna de las modalidades de bachillerato, y que se encontraban cursando su primer semestre de educación superior. Nuestra intención era tener un panorama general de algunas problemáticas que aquejaban a los estudiantes durante su estancia en la EMS. En un

segundo momento, trabajamos con cuatro estudiantes del Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 51 José Ma. Morelos y Pavón, con quienes pudimos conversar de manera informal para obtener algunas experiencias con la población perteneciente al nivel educativo de nuestro interés.

Estos dos momentos nos permitieron establecer algunas visiones de los estudiantes en diversas dimensiones, tales como: discursos de rechazo hacia la institución, la figura del docente y las autoridades institucionales, a partir del reconocimiento de rasgos excluyentes de los jóvenes estudiantes y algunos casos de jóvenes que no se sienten identificados con la escuela.

Para poder comprender las “pláticas de pasillo”, hemos organizado cuatro campos que organizan el sentir y la voz de los jóvenes, lo que nos permite identificar diversas problemáticas, inquietudes y necesidades que tienen y que en muchas ocasiones no se tienen en cuenta por la institución escolar. En casos en que sí se consideran dichas necesidades, no se abordan de una manera que genere interés por parte de los estudiantes para participar en las actividades escolares.

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DENTRO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Al hablar de institución escolar, podemos obviar las relaciones sociales que se encuentran presentes, en donde damos a conocer que los jóvenes estudiantes se visualizan con poca o nula *participación* dentro de su escuela.

Es posible intuir un rechazo contra la figura de institución escolar, pues su opinión no se tiene en cuenta cuando se tratan temas orientados a la toma de decisiones que influyen en la institución escolar, en las prácticas educativas y por supuesto que impactan en su formación.

Además, ven en la escuela un espacio donde los adultos los consideran personas que no saben, que no piensan, que no sienten y en ocasiones menosprecian su trabajo y participación.

En cuanto a la creación de diversas jornadas juveniles y estudiantiles que propicia la escuela y cuyo objetivo es establecer una empatía con los jóvenes, ellos comentan que se abordan temas que no siempre son de su interés, o bien, que los dejan con más dudas que respuestas en temas como: sexualidad, orientación profesional, campo laboral, acoso escolar, alcoholismo y drogadicción.

BRECHA GENERACIONAL DE INTERESES

La experiencias y percepciones de los estudiantes revelan que no se valora su trabajo y su figura, desde la mirada de las generaciones adultas. Por ejemplo, mencionan casos en los cuales los docentes menosprecian las actividades que realizan, haciendo chistes y burlas sobre sus capacidades frente al grupo, o bien realizando comentarios sobre su personalidad, entre otras conductas.

Los jóvenes también nos comentan que la forma que tienen de ver el mundo es distinta a la de los adultos, lo cual los lleva a tener algunos problemas por no “pensar de la misma forma” o no “ver las cosas de la misma manera”.

En algunas ocasiones los intereses de los jóvenes son criticados por los docentes o las autoridades escolares, quienes incluso consideran que se pone en duda su moral por aquellas características que llaman su atención, que pueden ser gustos musicales, el tipo de contenido que buscan, las plataformas en las cuales interactúan, las interacciones que establecen, la forma en que usan la tecnología cotidianamente, la manera como estudian, sus estilos de moda, el lenguaje con el que se comunican, entre otros aspectos que son diferentes a lo que podría suponerse.

PODERES PUNITIVOS EN LA ESCUELA

Los estudiantes visualizan a los adultos de la institución escolar (docentes, orientadores, tutores, prefectos, administrativos, subdirectores, directores) como figuras punitivas que se comunican de forma agresiva por medio de gritos, maltratos, sarcasmo, amenazas y ejerciendo su autoridad para modular las conductas, que solo están para “hacerles difícil” la vida. Aunque señalan que hay docentes, tutores u orientadores “buena onda”, son más los comentarios negativos que refieren.

INTERESES JUVENILES

Las motivaciones para asistir a la institución escolar no provienen primordialmente de un interés formativo, sino de otros distintos a lo educativo, tales como: entablar relaciones de convivencia con los compañeros, amigos o parejas, asistir a la escuela con el fin de tener acceso a becas, que representan un ingreso mensual fijo para sus familias, y “distraerse” de las problemáticas que tienen en sus hogares.

Asimismo, los jóvenes revelan gran incertidumbre por el futuro próximo, pues muchos de ellos no sabían qué carrera elegir y su decisión, más que guiarse por la institución escolar y una orientación educativa, tuvo que ver con factores externos que aún los hacen dudar si se encuentran en la profesión correcta.

OTROS RELATOS ENCONTRADOS

Los cuatro hechos mencionados son parte de los relatos que hasta el momento se han obtenido con los estudiantes y a los que podemos sumarles otros casos documentados como los planteados por Miranda (2012), que compila, sintetiza y sistematiza narrativas

e historias de jóvenes de EMS de América Latina y de diversas investigaciones de las cuales destacamos tres:

Primero explica la existencia de un “retiro” o vacío de la escuela “frente a las necesidades de inserción social y la desarticulación cada vez más marcada entre el ‘discurso y sistema escolar’ y la propia experiencia escolar de los jóvenes” (Miranda, 2012, p. 76).

Posteriormente, se hace referencia al papel que desempeña la escuela al “producir o evitar el abandono escolar de los alumnos, destacando elementos como los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, el trato que los docentes dispensan a los alumnos y alumnas, los procesos de inclusión o exclusión entre pares” (Miranda, 2012, p. 76). También se trata la normativa y el apoyo escolar que proporcionan las instituciones educativas en las diversas situaciones que influyen en el desempeño académico.

Por último, Miranda (2012) reconoce que en la EMS hay “aprendizajes poco significativos, vacíos, aburrimiento, bajo rendimiento, desactualización curricular, gestión didáctica burocratizada y rutinaria, que son formas en las cuales se expresa el fracaso escolar” (p. 76).

A esto debemos sumarle toda la problemática de rezago de aprendizajes que trajo consigo la pandemia por covid-19 y las condiciones en que se impartió la educación. De acuerdo con investigaciones de CEPAL (2021), los cierres de escuela provocados por el coronavirus afectaron a las y los jóvenes al no tener las mismas oportunidades, herramientas y acceso necesario para dar continuidad óptima a sus estudios y por supuesto socializar con sus pares.

Antes de la pandemia, México y América Latina ya se consideraban regiones de desigualdad en el mundo (CEPAL, 2021); la brecha digital, la carencia de recursos educativos y el formato a distancia son parte de una crisis educativa que vivieron millones de jóvenes.

Si bien existe una valoración positiva de la institución escolar por considerarla importante como un espacio de “encuentro y convivencia con sus pares, lo cual deja de manifiesto lo que la escuela

representa como espacio social” (Miranda, 2012, p.77), si retomamos las “pláticas de pasillo”, vemos que los jóvenes tienen la motivación de encontrarse con sus pares, convivir con ellos e incluso organizar actividades por realizar juntos después de la escuela.

En contraste, la valoración negativa de la institución escolar se refiere a varios aspectos ya mencionados, entre los que destacan la brecha generacional y el choque ideológico con los estudiantes. Además, las normas disciplinarias reflejadas en los castigos como una búsqueda de obediencia y participación dejan ver que las relaciones sociales se basan en reglas que son “castrantes y además poco claras” (Miranda, 2012, p. 77). Esto muestra a las figuras de autoridad como punitivas y con una visión negativa sobre las actitudes de los jóvenes, quienes son considerados flojos, sin intereses, sin futuro y pasivos, y permanecen en un espacio de desolación (Martínez, 2006).

La construcción de este apartado permite visibilizar una gran problemática, y es que la escuela choca con la realidad y las expectativas de los jóvenes, además de que hay problemas que no son reconocidos ni trabajados por la política educativa en favor de la formación y permanencia de los estudiantes. En consecuencia, surgen preguntas como: ¿para qué van a la escuela?, ¿cuáles son las necesidades de los jóvenes de ir a la escuela?, ¿cuáles son los significados que construyen sobre asistir a la escuela?, ¿cómo son sus experiencias formativas?, ¿se identifican como parte de la institución escolar?

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS FRENTE A LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Para comenzar este apartado es necesario señalar que consideramos la política educativa como un modo de concebir formalmente las acciones que emprende un gobierno en relación con las prácticas educativas, así como la manera como atiende la producción y la

oferta de la educación. También es preciso reconocer que hay actores privados u otras instituciones, organismos internacionales y ONG que pueden ser organizadores de políticas educativas (González, 2022).

De esta forma sostenemos que la política se concibe como proceso; por lo tanto, cuenta con diversos contextos claros en que los sujetos pueden reconstruir sus discursos y resignificarlos. Asimismo, la política educativa se examina y se elabora considerando las mejores escuelas posibles, y dejando a un lado el reconocimiento de los diversos contextos, recursos, capacidades y discursos de los sectores de la sociedad interesados en el tema (Lozano, 2022).

Las tensiones y conflictos que surgen entre los jóvenes estudiantes y la institución escolar constituyen un eje que permite visualizar la realidad latinoamericana contemporánea, pues en este contexto se albergan distintos vacíos, insuficiencias, rezagos y aspiraciones que son característicos de los diversos países de esta región, “los grandes temas de crecimiento, desarrollo y bienestar tienen en la juventud latinoamericana un referente clave para pensar no solo en el presente y la herencia histórica, sino especialmente, cuestionar sobre el futuro y los escenarios posibles” (Miranda, 2012, p. 71).

El contexto nacional y los cambios que se han generado en los últimos años en distintos aspectos de la educación requieren explorar e investigar nuevas formas de articular la acción gubernamental y social del Estado en cuanto a políticas educativas para jóvenes estudiantes.

LOS PROBLEMAS QUE SÍ SON RECONOCIDOS POR LA POLÍTICA

En los procesos educativos ya identificamos la existencia de problemáticas que tienen los jóvenes en su relación con la institución escolar. Además de los ya mencionados, tenemos los problemas que sí son reconocidos por la política educativa y se expresan en la

valoración que se realiza del sistema educativo nacional a partir de los indicadores educativos.²

De esta forma, y tomando como ejemplo uno de estos indicadores educativos en la Ciudad de México, se identifica que en la educación media superior existen altos índices de abandono escolar, que representan el mayor porcentaje, en comparación con los otros niveles registrados, como se puede observar en la Tabla 3.1, a partir de los comunicados del INEE (2019) y de INEGI (2021).

Tabla 3.1. Tasa (%) de abandono escolar

Entidad federativa	Nivel educativo	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2015/2016	2020/2021
Ciudad de México	Primaria	1.0	1.9	0.1	1.3	0.2
	Secundaria	7.5	10.0	5.9	-1.2	0.6
	Media superior	20.7	17.3	18.5	17.0	13.4
	Superior	9.6	3.6	3.8	3.7	7.3

Fuente: "Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021", INEGI, 2021.

Con base en la información presentada, identificamos que, si bien ha habido una reducción importante en la tasa de abandono escolar a lo largo de los quinquenios registrados, la educación media superior en la Ciudad de México sigue siendo un tema relevante por considerar dentro de la agenda.

Aunado a esto, se encuentran los problemas de rezago educativo; según los datos de Coneval (2021), la población de 16 a 21 años de edad pasó de tener 3.7 millones de jóvenes en rezago en 2018 a 4.1 millones para 2020.

² Con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2002, se puede identificar la relevancia de los indicadores educativos para la valoración del sistema educativo nacional, pues una de sus tareas más importantes fue desarrollar un Sistema de Indicadores para la educación básica y la educación media superior.

El Estado solo se ha enfocado en estos problemas. Se sabe que existen políticas educativas dirigidas a los jóvenes estudiantes de nuestro país, como programas de becas para dar continuidad a estudios, encaminadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece el derecho a la educación media superior y su obligatoriedad desde febrero de 2012, según lo decretado en el *Diario Oficial de la Federación*, pero habría que considerar que se presenta en un contexto de desigualdad, desventaja social y exclusión.

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: DISPOSITIVO Y ESPACIO DE VIDA SOCIABLE

Si hay algo que hemos revisado desde el inicio del Doctorado en Políticas de los Procesos Socioeducativos (DPPSE) es que toda sociedad se encuentra sumergida en dos panoramas: por un lado es dinámica y por otro, conflictiva. Esto genera diversos enfrentamientos y tensiones entre los actores sociales y favorece que exista una acción por parte del Estado, que debe “paliar o eliminar los desequilibrios y atender las demandas de los diferentes grupos sociales, para asegurar política, social, económica y culturalmente la reproducción y permanencia de la sociedad” (Alvarado, 2019, p. 17).

Para lograr lo anterior, el Estado dispone de diversos mecanismos institucionales de atención social en donde destacan las políticas educativas, así como instrumentos represivos manifestados en técnicas de poder, estrategias de vigilancia y control (Anzaldúa, 2006), que se han convertido en parte del ciclo de la política. Cada uno de los actores sociales establece relaciones políticas, ya sea de mando u obediencia, que muestran la política como un instrumento de servicio y de regulación que no se encuentra únicamente en los documentos y en la intervención del Estado, sino que interviene en las relaciones que establecen los jóvenes estudiantes con su

familia, docentes, tutores, orientadores, prefectos, administrativos, directivos y con sus pares.

La educación media superior no se limita a ser el lugar para el aprendizaje y reproducción de la cultura, sino que también es el espacio en el cual los jóvenes experimentan lo que Weiss (2012) llama “vida de sociabilidad” con sus pares, donde hay aspectos lúdicos y emocionales que los conectan en la misma sintonía, lo que es importante en la convivencia con sus compañeros para experimentar lugares, emociones, relaciones, “explorar nuevas formas de hacer y ser” (p. 327) y generar un reconocimiento e incluso la construcción de identidades a través de la “mediación del otro” (p. 328).

La política como instrumento de las relaciones entre las personas, las instituciones y la sociedad busca analizar, comprender e incluso modificar las relaciones de mando y de obediencia a través del poder, que es la capacidad de ejecución de diversos actos e interacción de las personas con la sociedad. Con esto decimos que los actores sociales no son solo sujetos, sino también objetos de un poder que no se encuentra en los bienes materiales, sino que se ejerce, y tanto poder como saber producen objetos y constituyen sujetos.

En la cotidianidad de la política educativa identificamos diversas prácticas en las que se ejerce el poder. Ejemplo de ello son las instituciones educativas que, mediante las normas y los reglamentos, entre otros, se utilizan como un dispositivo, compuesto por varios elementos y cuyo discurso puede aparecer en los programas educativos, en los objetivos de estos o bien en la justificación de diversas prácticas educativas. El dispositivo ha aparecido en distintos momentos históricos con la función de dar respuesta a urgencias. Foucault (2002) reconoce que su origen es responder a un objetivo urgente y estratégico de dominación.

En el caso de las políticas educativas enfocadas en la atención de los jóvenes estudiantes, en gran parte se construyen con una perspectiva “pasiva” (Pérez y Valdez, 2012) y hay que darles “educación, cultura, salud y trabajo” (p. 78), así como integrarlos en la sociedad.

Por consiguiente, se considera que, entre las únicas políticas que realmente influyen en su desarrollo y son tema de interés para los gobiernos, está la política educativa, aunque, como ya se mencionó, pocas veces se ve desde la perspectiva de la juventud y se enfoca más en la mirada adulta (Hernández, 2017).

La política educativa establece que la forma de “ser alguien” es a través de la educación, además que debemos orientar al estudiante, guiarlo hacia el futuro, pero, por otro lado, en las “pláticas de pasillo” los estudiantes nos dicen que eso no les sirve y comentan que hay tensiones y rupturas entre la política educativa y los hechos que ellos advierten como jóvenes, que no les funciona y dejan la escuela. Por ello surgen algunas interrogantes para nuestra investigación como: ¿qué papel desempeña la escuela y los significados en los jóvenes estudiantes?, ¿cómo se plantea la institución educativa desde la política?, ¿qué discursos se manifiestan en torno a la institución educativa?, ¿es el mismo espacio escolar con diferentes tipos de escuelas y orientaciones?

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación se encuentra en las significaciones de las jóvenes estudiantes sobre la institución escolar. Para ello reconocemos que cada sociedad en su diversidad tiene un determinado “tipo de joven”, que varía según los contextos: geográficos, económicos, políticos, sociales, educativos y culturales de las distintas regiones, incluso dentro de un mismo país. Por lo tanto, las relaciones y las problemáticas de los jóvenes en los procesos socioeducativos son merecedoras de atención política al presentar diversos conflictos de poder, regulaciones sociales y espacios de deliberación pública entre los actores que son partícipes del acto educativo.

CONCLUSIONES

La problematización presentada nos da una mirada inicial a las primeras significaciones que los jóvenes estudiantes de EMS tienen sobre su institución escolar, que se expresa en las “pláticas de pasillo”, que revelan, a través de distintos relatos y charlas, la existencia de tensiones, conflictos y hasta cierto punto rupturas entre nuestros actores y la escuela.

Hemos revisado que, en la construcción de políticas públicas y educativas hacia los jóvenes estudiantes, estos son considerados agentes pasivos a los que se debe proporcionar diversos elementos y herramientas que permitan su integración en la sociedad, lo que supone considerarlos de manera homogeneizada, así como construirlos y pensar en ellos con la mirada de los adultos que componen la institución escolar o bien de quienes se encuentran a cargo del diseño de las políticas.

Identificamos que la política educativa tiene problemáticas que ha reconocido a lo largo de los años, y que estas, a partir de los indicadores educativos, muestran que el abandono escolar y el rezago educativo son dos asuntos de agenda aún pendientes de resolver. Sin embargo, mediante esta problematización distinguimos que hay un distanciamiento entre las necesidades detectadas por las políticas y lo que perciben los estudiantes, pues su voz en ocasiones puede ser invisibilizada, y por ello es relevante investigar lo que piensan los jóvenes estudiantes sobre su escuela, si se sienten identificados con esta, o bien, por qué asisten a ella.

Otro aspecto más de reflexión es que la escuela no es solo un lugar para la formación del estudiantado, sino que ha sido considerada un dispositivo a través del cual se busca integrarlos a la sociedad. Para lograrlo, se han utilizado diversas prácticas que los jóvenes perciben como punitivas, lo que nos lleva a pensar en la escuela como un espacio de conflicto entre adultos y jóvenes, así como el lugar en donde no se escucha la voz de estos.

Si bien encontramos también valoraciones positivas sobre la figura de la institución escolar, esto es porque esta da paso a la convivencia entre jóvenes, y a la vida social.

No obstante, la investigación no ha culminado, por lo que más que conclusiones, este trabajo es pieza importante para comprender las significaciones que construyen los jóvenes estudiantes, mediante un marco teórico que busca analizar tres ejes: en un primer momento el *Acercamiento a la construcción de “jóvenes estudiantes” y sus problemáticas*, en donde buscamos categorizar a nuestros actores sociales: *la institución escolar y los jóvenes estudiantes*, con el objetivo de explorar la relación de ambos, cómo ven los jóvenes a la escuela y viceversa, y, por último, *las políticas educativas y los jóvenes estudiantes*, donde nos proponemos profundizar sobre la construcción de políticas educativas en el campo de la educación media superior, su impacto y qué es lo que les ofrecen a los estudiantes.

Aunado a esto proyectamos que la investigación será de corte cualitativo, la investigación de campo nos permitirá ir a los espacios donde se desarrollan nuestros estudiantes y así poder recuperar, con sus experiencias y sus voces, sus significados, para poder triangular nuestra información y, ahora sí, aportar conclusiones sobre este tema de investigación.

REFERENCIAS

- Alvarado, G. S. (2019). *Apuntes para una política de juventud*. México: Orfila Valentini / Escuela Nacional de Trabajo Social-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anzaldúa, A. R. (2006). La Orientación Educativa: Un dispositivo de poder en transición. En M. D. Gerardo, *Despidiendonos de la Orientación Educativa* (pp. 97-115). México: Diogenis.
- Bourdieu, P. (2002). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- CEPAL (2021, 10 de diciembre). *Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia*. Recuperado de

<https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-opportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>

- Coneval. (2021, 5 de agosto). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf
- González, V. R. (2022). Política Educativa: campo, acciones y discursos de poder. En F. L. Rivera y V. R. González, *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga* (pp. 103 - 138). México: UPN.
- Hernández, S. J. (2017). *Sentidos y contrasentidos de la formación en tipos de estudiantes del bachillerato de la UNAM: Diversas miradas de docentes* [Tesis]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ibarra, U. L.; Escalante, F. A., y Fonseca, B. C. (2017). Obstáculos para la formación docente en la educación media superior en México. El caso del bachillerato tecnológico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 14(27), 21-54.
- Imjuve (2017, 30 de octubre). *¿Qué es ser joven?* Recuperado de <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven#:~:text=Cabe%20destacar%20que%20%E2%80%9Cser%20joven,social%20y%20cultural%2C%20nivel%20de>
- INEGI (2019). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2019*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enilems/2019/doc/enilems_2019_nota_tecnica.pdf
- INEGI (2021). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- INEGI (2022, 10 de agosto). *Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Juventud*. Comunicado de prensa. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Juventud22.pdf
- Lozano, M. A. (2022). La política educativa en la Educación Media Superior. En F. L. Rivera y V. R. González, *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga* (pp. 173-198). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, O. H. (2006). El crepúsculo de la orientación educativa: apuntes para un nuevo amanecer. En D. G. Meneses, *Despidiéndonos de la orientación educativa* (pp. 8195). México: Diógenis.
- Miranda, L. F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 71-84.
- Oviedo, E.; Hernández, D., y Oviedo, J. F. (2016). La RIEMS y la formación docente: retos y oportunidades de frente a la Ley del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3 (5), 1-27.

- Pérez, I. J., y Valdez, G. M. (2012). Repensar la educación desde los jóvenes: el caso de la generación del siglo XXI. En R. J. Narro; Q. J. Martuscelli, y G. E. Bárzana, *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 77 - 95). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial-UNAM.
- SEP (1 de enero de 2017). *Oferta Educativa Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior#:~:text=Los%20estudios%20que%20siguen%20a,tienen%20alg%C3%BAAn%20tipo%20de%20discapacidad>
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

CAPÍTULO 4

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN PROCESO POLÍTICO DE INTERVENCIÓN

*Zabdiel Quintana Salvador**

*Andrés Lozano Medina***

INTRODUCCIÓN

En la Educación Media Superior (EMS) se han estado gestando varios procesos con los cuales se pretende hacer llegar a los diversos actores que intervienen en este nivel educativo el proyecto denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM). En este contexto, surgen una variedad de procesos y dinámicas en los cuales los docentes vuelven a desempeñar un papel protagónico. La NEM propone un nuevo paradigma educativo en contraposición con las lógicas mercantiles

* Doctorando en el programa del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, UPN-Ajusco y maestro en Desarrollo Educativo. Este capítulo corresponde a la investigación en curso del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. Correo electrónico: zabdiel.quintana@gmail.com

** Doctor en Sociología por la UNAM. Profesor de la Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco y profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, UPN-Ajusco. Correo electrónico: alozano@g.upn.mx

y neoliberales que caracterizaron a las reformas educativas anteriores.

Dentro del ámbito de la Educación Media Superior (EMS), uno de los elementos propuestos es el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), que sirve como base formativa y normativa para consolidar y definir las orientaciones del trabajo por realizar en las escuelas. Esto implica que tanto los directivos como los docentes deben participar en diversos procesos para su profesionalización.

Partimos del supuesto de que la NEM es un proceso político histórico continuo cuyos discursos, estrategias y mecanismos se articulan como fuerzas múltiples que permiten la intervención sobre el docente. A partir de este ejercicio problematizador, se propone analizar cuáles son esos procesos políticos que hay detrás en la conformación e implementación de la NEM. Nos basamos en una perspectiva crítica y alterna que se diferencia del enfoque hegemónico instrumentalista con el que se construyen la mayor parte de los estudios y análisis sobre política pública. Lo que nos interesa mostrar a través de estos procesos son los distintos entramados del poder que producen una intervención en la labor docente al ser colocados en el centro de los cursos de acción de estas políticas. Su práctica se establece de manera simultánea en los discursos, objetivos, líneas de acción y estrategias que configuran y complejizan el ámbito de lo político como parte de los despliegues de la política educativa.

En ese sentido la NEM, como cualquier política educativa, es una forma particular de intervención, ya que define lo que está permitido decir, las prácticas que son aceptables e incluso establece los marcos ideológicos y conceptuales en los que se ha de percibir la realidad. A través de una agenda de problemas y temas prioritarios, dicha política determina los límites de la investigación y moldea las críticas que puedan surgir. Como mencionaron Rizvi y Lingard (2013), las políticas educativas son mucho más que documentos escritos, ya que a menudo transforman el lenguaje que utilizan los profesionales de la educación.

Consideramos esta política educativa como un proceso histórico, pues cuenta con antecedentes que hacen visibles las formas en que ha modificado diversos aspectos del ámbito escolar a lo largo del tiempo: se ha transformado y refinado el modo en que hace circular determinados saberes, discursos y prácticas.

Por consiguiente, también se trata de un proceso continuo, puesto que la NEM no es una política aislada, sino que forma parte del conjunto de políticas educativas que han definido y puesto en acción estrategias y mecanismos características de las reformas anteriores. En las siguientes líneas, buscaremos esclarecer el origen de la NEM, por qué es un proceso político continuo, por qué constituye una política de intervención, qué estrategias emplea y cuál es el problema que surge a raíz de ello.

¿DE DÓNDE VIENE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA?

UNA REVISIÓN DE LOS HECHOS

No es el propósito de este escrito hacer un recuento de las políticas previas desarrolladas en la Educación Media Superior (EMS) ni detallar la historia de la instrumentalización de sus reformas. A partir de este punto, nuestro objetivo es destacar la continuidad en los discursos y mecanismos de la EMS, así como los cambios generados y sus efectos analizados para comprender las relaciones de poder que surgen en la implementación de estos procesos políticos de intervención en la labor docente y su práctica.

RIEMS 2008

A raíz de la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) surgieron las condiciones para que en 2008 se impulsara la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), con la intención de atender los problemas que han aquejado a la

mayoría de los subsistemas en cuanto a: cobertura, calidad, equidad e infraestructura. Con tal fin, se instauró el Sistema Nacional de Bachillerato para uniformar los distintos subsistemas pertenecientes al sistema de educación pública a partir de nuevas pautas referidas a la gestión y organización de las escuelas, la profesionalización de los directivos y docentes y la implementación del modelo educativo basado en competencias, para mejorar la movilidad de los estudiantes.

A partir de cuatro ejes, la RIEMS proporcionó la normalidad mínima para aquellos subsistemas de educación media partícipes de esta reforma mediante:

- I) La construcción de un Marco Curricular Común (MCC)
- II) La definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la EMS
- III) La profesionalización de los servicios educativos
- IV) La Certificación Nacional Complementaria (DOF, 2008).

La RIEMS impulsó la reorientación de los contenidos, la forma de enseñar y los saberes que los docentes debían tener al introducir su Marco Curricular Común (MCC), que funcionó como la base curricular y pedagógica del desarrollo de determinadas competencias comunes, genéricas y disciplinares, para lo cual el profesor debía “trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje” (DOF, 2008). Eran atributos específicos que detallaban las cualidades, conocimientos y habilidades que se buscaban desarrollar.

Pronto se implementó la estrategia de profesionalización por medio de cursos destinados a la capacitación y la actualización de los maestros en todas las disciplinas, con base en los principios de la RIEMS y el enfoque basado en competencias. Esto se llevó a cabo mediante el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems) y el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (Certidems). Desde 2008 hasta 2017, este

programa fue responsable del desarrollo profesional de los maestros de la EMS, en colaboración con diversas universidades e instituciones tanto públicas como privadas.

No obstante, las implicaciones de estos programas son referidas por los investigadores reiteradamente como “insuficientes” (Bracho y Miranda, 2015) “descontextualizada” (Díaz Ordaz y Pons, 2015), “exagerada y desorganizada” (UDEG, 2017), “pendiente de ofrecer opciones relevantes para los maestros” (Razo, 2018). Son medidas de formación compensatorias o correctivas, que dejan de lado las demandas reales que requieren los docentes en sus espacios educativos. Este aspecto lo reportan con mayor detalle Olaskoaga *et al.* (2018) cuando señalan que:

La mayoría de los encuestados, tras haber declarado que la competencia es importante, no reconocieron que la formación recibida en esa competencia haya sido suficiente. Participar en el Profordems incrementa la probabilidad de que un individuo dado considere que cuenta con tres competencias RIEMS: la organización de su propia formación continua, el manejo de sus conocimientos para generar experiencias de aprendizaje significativo y su capacidad para colaborar en procesos de mejora institucional.

Como se aprecia, parece que la formación que se recibe se trata más de un esquema de asimilación que de transformación de la práctica. Sin embargo, sus efectos se registran en las investigaciones como una forma de trabajo en la que no todos tienen la suficiente preparación académica para poder transmitir a sus alumnos las competencias básicas, disciplinares y profesionales y aquellos conocimientos que les permitan a sus alumnos lograr el perfil de egreso. Esto se debe a que los profesores aún no concretan los conocimientos base de la reforma (Díaz Méndez, 2015), ya que esta alteró sustancialmente la forma cotidiana del trabajo. En consecuencia, la RIEMS se considera como una imposición porque obliga a modificar la práctica, el discurso y la posición laboral de los profesores y directores, para lo cual usa distintos dispositivos (Chávez Gómez, 2014). O, como lo demuestran Mena y Montesinos (2016),

al encuestar a los profesores 44% de ellos expresa haber experimentado depresión o ansiedad por asuntos de la nueva reforma y la evaluación.

A la vez, en estos años se entrecruzó la Reforma de 2013 cuyas disposiciones pronto modificaron asuntos más profundos relativos a las condiciones laborales, como se verá a continuación.

Reforma 2013

Con la firma del Pacto por México a principios de la administración 2012-2018 se iniciaron cambios relevantes en el conjunto de la educación obligatoria (básica y media superior). La RIEMS se encontraba en desarrollo al mismo tiempo que se introducía la reforma de 2013. Sin embargo, emergieron nuevos criterios con relación a la política educativa y las modificaciones al artículo tercero constitucional en aspectos que trastocaron las condiciones del trabajo docente y la situación laboral:

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

Estos criterios se especificaron en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) de 2013, con lo que se introdujeron los procesos de evaluación al desempeño para el ingreso, la promoción y la permanencia de los docentes. Mediante perfiles, parámetros e indicadores se distinguía a aquellos docentes que podían permanecer en el servicio de quienes debían ser transferidos a otras actividades que no correspondían al trabajo en el aula, es decir, pasaban a labores de tipo administrativo y en casos extremos eran despedidos.

Hasta este punto nos planteamos: ¿Qué nos enseña esta retrospectiva de las reformas anteriores? Pues bien, consideramos que lo que se conformó como una nueva reforma educativa con ambiciones y proyecciones dirigidas a enmendar problemas de índole educativa y hasta social terminó implicando, para los profesores, una serie de consecuencias con relación a su papel y su trabajo en torno a una política educativa.

Con la RIEMS los profesores fueron llamados a conformar un tipo de práctica y de maestro muy específico por medio de un conjunto de estrategias y mecanismos. Con la Reforma de 2013 a partir de los discursos sobre la calidad educativa se impulsaron procesos políticos que trajeron consigo un nuevo profesionalismo al ámbito educativo, pues se trata de cambios progresivos en el escenario de acción docente que reestructuran y reorientan su práctica, y lo que es peor, cada vez deterioran más las condiciones de su trabajo.

Con este recuento en mente, es oportuno mirar el proceso de conformación de la Nueva Escuela Mexicana y los elementos que hereda de las reformas anteriores. A continuación mostraremos los procesos políticos por los cuales se conformó este proyecto, así como las continuidades y las rupturas que presenta.

Tengamos en cuenta que estos procesos han marcado nuevas pautas para la profesionalización de los docentes y que se han ejecutado desde 2008 hasta la actualidad. En el caso de los subsistemas incorporados a la Secretaría de Educación Pública, se implementaron distintas reformas con sus respectivos mecanismos de profesionalización de la docencia, como se aprecia en la Figura 4.1.

Figura 4.1. El recorrido de las Reformas



Fuente: elaboración propia.

Con base en lo anterior, lo que queda es plantearnos la siguiente pregunta:

¿QUÉ ES LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y POR QUÉ ES UN PROCESO POLÍTICO?

Desde 2019, la Nueva Escuela Mexicana busca la reconstrucción del Marco Curricular Común para lograr aterrizar lo que en la RIEMS y la reforma 2013 prometieron reducir: el rezago, el abandono, la falta de cobertura y la equidad.

Para ello, desde 2019 se han llevado a cabo diversas discusiones en Foros Estatales y mesas de trabajo con miras a definir otros enfoques pedagógicos y normativos y así romper con las reformas antecesoras que hasta entonces habían trabajado en implementar principalmente el modelo educativo basado en competencias. Lo que se propone ahora es un enfoque humanista orientado al desarrollo de un tipo de alumno con base en principios cívicos y filosóficos en que lo actitudinal, lo cognitivo, lo socioemocional y lo histórico formen parte del nuevo esquema formativo y curricular de la EMS.

Quienes son formados en la Nueva Escuela Mexicana emplean el pensamiento crítico desarrollado a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político (SEMS, 2022).

De esta manera, la Secretaría de Educación Pública (SEP) postula la NEM como un proyecto educativo con enfoque social y humanista, para hacerle frente a los problemas de calidad, rezago e inequidad que las reformas anteriores no pudieron solucionar.

Ante esta realidad, y el fallido intento de aplicar un modelo educativo en el que se asumía al profesor como culpable de las deficiencias, con contenidos irrelevantes para la educación, y en la transición después del triunfo electoral, se procedió a una gran consulta en foros abiertos en los que maestras y maestros, estudiantes, personal directivo, familiares y especialistas, presentaron las ideas que fueron las bases del Acuerdo por la Educación que da lugar a la Reforma de la Constitución en los artículos 3.º, 31.º y 73.º (SEMS, 2019b, p. 3).

Se justifica con los principios de equidad, inclusividad, excelencia educativa y mejora continua. La comunidad y lo local desempeñan un papel preponderante para hacer efectivo el derecho a la educación. A partir de las orientaciones y los principios que guían esta política, se proponen cambios en la gestión escolar, los fines educativos, la práctica docente, las estrategias de enseñanza, la formación de los maestros y los procesos de evaluación con miras a un trayecto de 23 años.

Con el propósito de alcanzar la excelencia y la equidad, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, el Plan de 0 a 23 años da prioridad al aprendizaje de las y los estudiantes, a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad. (SEMS, 2019a).

Sin embargo, y como en toda política, esta se desarrolla mediante procesos que le permitirán llegar a todos los actores. Estos procesos nos permiten hacer visible este ejercicio de intervención y a continuación se detallan.

¿Mediante qué estrategias interviene la NEM?

Al ser un proyecto de tal envergadura, se sentaron las bases normativas y jurídicas que justifican y legitiman los cursos de acción de la NEM en tanto política educativa. A partir de distintos procesos como consultas, foros y mesas de trabajo, la respuesta del gobierno de López Obrador frente a las reformas anteriores para el nivel medio superior se condensa en tres grandes estrategias a partir de las cuales la NEM se despliega:

- La definición de un perfil profesional
- El Marco Curricular Común para Educación Media Superior
- Los mecanismos de profesionalización.

A continuación, analizaremos cada uno de ellos de modo que esto nos permita entender la forma en la que mediante estas estrategias se interviene en el docente.

MARCO CURRICULAR COMÚN PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: DE LAS CONSULTAS A LA OBLIGATORIEDAD

Tras el inicio del periodo de Andrés Manuel López Obrador como presidente de México, del 27 de agosto al 29 de octubre de 2018 se llevaron a cabo los Foros Estatales como parte de los procesos de consulta destinados a construir un Acuerdo Nacional por la Educación con Equidad y Calidad para el Bienestar de Todos los mexicanos (López Obrador, 2018). A través de consultas con diversos actores, expertos y otros interesados, se comenzó a definir el rumbo de la política educativa en todos los niveles con el fin de presentar una iniciativa para reformar el sistema educativo nacional (SEMS, 2020).

A partir del programa “Dialoguemos sobre los planteamientos del MCCEMS” se conformaron mesas de trabajo para proponer el

rediseño del Marco Curricular Común de 2008, pero ahora según los principios y fundamentos de la NEM, para que los distintos subsistemas de educación media pertenecientes a la SEP contaran con una nueva base normativa y curricular. Ya con un esbozo de la propuesta, se presentó a las principales autoridades y directivos los fundamentos, las características y las orientaciones que tendría el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS de aquí en adelante). En enero de 2019 se expidió el documento “Líneas de política pública para la educación media” del cual se desprenden los aspectos fundamentales del nuevo MCCEMS con base en los problemas que han ocupado a la política educativa del nivel medio superior por lo menos en los últimos 30 años:

- Calidad y equidad
- Contenidos y actividades para el aprendizaje
- Dignificación docente y revalorización
- Gobernanza en la escuela
- Infraestructura (SEMS, 2019a).

El 30 de agosto de 2022 el entonces subsecretario de EMS, Juan Pablo Arroyo Ortiz, presentó el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) a representantes de universidades autónomas y particulares que pertenecen a la Red Nacional de Educación Media Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Se anunció que el nuevo MCCEMS sería puesto en marcha para el primer semestre de 2023, mediante el acuerdo 17/08/22 que lo establece como obligatorio a partir del siguiente día de su publicación y deroga la RIEMS y el antiguo MCC para el cumplimiento de la NEM (Acuerdo 17/08/22, p. 3).

Como se puede observar, este proceso ha atravesado por varias etapas que nos permiten entender no solo su construcción y desarrollo, sino también las diversas estrategias que han contribuido a consolidar esta política, hasta el punto de convertirla en obligatoria

para todos los subsistemas de educación media, como se aprecia en la Figura 4.2.

Figura 4.2. Proceso de conformación del MCCEMS



Fuente: Elaboración propia con base en López Obrador (2018), SEMS (2019a), SEMS (2022) y Segob (2022).

Los documentos resultantes de las consultas, los foros y las mesas de trabajo funcionan como base para el MCCEMS, el cual introduce y fundamenta sus cursos de acción a partir de las inconsistencias y desaciertos de las reformas anteriores. Con un discurso que promete un rompimiento con las políticas educativas neoliberales anteriores, el MCCEMS apuesta por un currículo y una base normativa que permita llegar a los ideales de la cuarta transformación (4T).

Este nuevo MCCEMS busca rebasar el paradigma instrumental que ha caracterizado los diseños curriculares previos, y reconocer que se trata de un currículum donde se hace explícito el compromiso del docente como agente de transformación social (SEMS, 2022a).

Busca contribuir a una formación que desafíe la ideología neoliberal e incluya la complejidad de los contextos sociales, económicos, políticos en donde se encuentran las y los jóvenes. Sin embargo, cuando analizamos la forma como se pondrá en práctica, la situación cambia, y sobre todo para quienes van a llevar este marco a las aulas, es decir, los docentes.

Hasta este punto, hemos explorado los procesos políticos que dieron forma a su base política y normativa, así como la manera en que estas políticas definieron los problemas y los objetivos que

persiguen. De aquí en adelante, presentamos un análisis a fin de mostrar cómo estos procesos políticos y articulados son un ejercicio de poder que posibilita y da continuidad a la intervención sobre la práctica de los maestros, sus funciones y condiciones de trabajo.

EL PERFIL DOCENTE

Con el MCCEMS se pretende dar continuidad a las estrategias y lógicas de las reformas anteriores, no en todos los aspectos, pero sí en los relativos a la manera de homogeneizar la práctica docente en un perfil, así como las estrategias de profesionalización, evaluación y contratación de los profesores.

La práctica que el MCCEMS busca que los maestros lleven a cabo obedece al principio de transversalidad en los aprendizajes en trayectoria, las metas de aprendizaje y las áreas de acceso al conocimiento. Para ello se solicita al profesor reunir varias características en una especie de perfil que contempla los siguientes atributos:

- Contextualiza su práctica docente.
- Vincula su contexto con los aprendizajes de trayectoria.
- Domina su área de acceso al conocimiento y la articula con las demás.
- Emplea los recursos sociocognitivos.
- Desarrolla habilidades digitales en su entorno como parte de su práctica docente.
- Desarrolla sus habilidades socioemocionales.
- Identifica la importancia de la formación socioemocional en su práctica y la integra en su enseñanza.
- Explora su creatividad en el desarrollo de actividades académicas.
- Trabaja colaborativamente.
- Planea con una visión transversal y centrada en la y el estudiante.

- Enseña contenidos de forma transversal.
- Evalúa con una visión transversal.
- Participa en comunidades de aprendizaje.
- Se forma, capacita y actualiza constantemente (SEMS, 2022d).

Como se aprecia, este perfil incluye algunas propiedades que ya existían en el perfil docente de la RIEMS. Sin embargo, el problema no es el perfil docente *per se*, sino las implicaciones que este tiene en cuanto a la homogeneización de los profesores, los contextos y además la delimitación de la práctica, puesto que estas propiedades definen las características del docente que se busca en este nuevo periodo. Se trata nuevamente de propiedades muy específicas que delimitan el tipo de profesional que se desea, pero que de una u otra forma permiten la intervención sobre el docente. Además, se construye toda una narrativa que se expresa en discursos que prometen dignificar el trabajo docente, pero la responsabilidad central del profesor en la articulación de las políticas y cometidos de la reforma continúa.

LOS MECANISMOS DE PROFESIONALIZACIÓN

Como hemos visto, continuamente el rumbo de la NEM recae en el docente como responsable del cumplimiento, del éxito o del fracaso de los proyectos de política educativa. La nueva oferta de actualización y capacitación de los maestros se promueve con un enfoque humanista en concordancia con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los planteamientos del Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). A través de trayectos formativos que consisten en diplomados en línea y presenciales se concreta el perfil docente.

La formación docente atenderá los siguientes elementos específicos acordes al nuevo MCCEMS:

- Presentar el Nuevo Marco Curricular Común de modo que guíe, oriente y acompañe al docente en la comprensión y resignificación del MCC.
- Temas de metodología y didáctica generales, que se aplicarán en todas las áreas del conocimiento, acordes con el nuevo Marco Curricular Común, por lo que se debe involucrar la participación de los docentes en la generación de nuevas metodologías para la posterior transposición didáctica.
- Temas específicos de metodología y didáctica que se abordarán en las diferentes áreas del conocimiento, de acuerdo con el nuevo MCC, aplicados a los diferentes contextos (edad, género, región, cultura, entre otros).
- Nuevas prácticas pedagógicas afines a la metodología y didáctica del nuevo MCC, adaptadas a los diferentes contextos y principios de la Nueva Escuela Mexicana.
- Estrategias didácticas situacionales que permitan a los docentes y a toda la comunidad educativa cumplir con el perfil de egreso establecido en el nuevo MCC (SEMS, 2022b).

Por otra parte, la profesionalización que se ofrece a los docentes a través de cursos y diplomados promueve nuevamente las bases normativas de la reforma en curso, que en este caso es la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus planteamientos del Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Se espera que los profesores sean los principales agentes encargados de llevar el nuevo currículo al aula, por lo que su formación y capacitación vuelven a ser una estrategia para lograr este propósito.

En el MCCEMS se reconoce a las y los docentes como agentes de cambio indispensables para transformar la enseñanza en las aulas y en los planteles, la actualización y la capacitación cobran gran importancia y se vuelven un pilar importante para atender al cambio curricular, por lo que será fundamental sensibilizar a las y los docentes respecto a la necesidad de este cambio, así como de orientarlos a una forma diferente de pensar (SEMS, 2022d).

La formación docente de esta etapa deberá atender los elementos primordiales del nuevo MCCEMS, así como ayudar a que los profesores comprendan y resignifiquen esos principios:

- Temas de metodología y didáctica generales.
- Temas específicos de metodología y didáctica que se abordarán en las diferentes áreas del conocimiento.
- Nuevas prácticas pedagógicas afines a la metodología y a la didáctica del nuevo MCC.
- Estrategias didácticas situacionales (SEMS, 2022c).

Como se puede apreciar, la formación que se ofrece a los profesores está fuertemente vinculada con los deseos y proyecciones de la NEM. Con el esquema de la profesionalización nuevamente se hacen circular los saberes que son apreciados por la política y el gobierno en curso, se plantean cambios en la racionalidad educativa para inducir en los profesores las ideas, aspiraciones y deseos de las políticas educativas. Se trata de una constante en términos de las estrategias y los mecanismos con los que se influye en el trabajo y práctica de los maestros. Parece entonces que nos encontramos nuevamente frente a un dispositivo de poder.

FRENTE A ESTO, ¿CUÁL ES EL PROBLEMA?

La construcción de un problema tiene por reto la movilización y el cuestionamiento de las ideas para comprender y hacer inteligibles algunas cuestiones que se nos presentan de forma inmediata. El problema central de esta investigación es la Nueva Escuela Mexicana como política y proceso por el cual se interviene sobre el profesor. Es decir, interesa hacer visibles las relaciones de poder que se producen entre una política educativa y los sujetos destinatarios que, en este caso, son los profesores de nivel medio.

Esto da forma a un escenario de conflictos que surgen como resultado de estas relaciones de poder y que se manifiestan en los contextos educativos. Estos conflictos son experimentados en la vida cotidiana por todas las partes involucradas y dan lugar a nuevas dinámicas y desafíos en las escuelas. Los cambios que en su momento generan estas tensiones, conflictos y resistencias en los docentes, a medida que abandonan ciertas prácticas en favor de otras, con el paso del tiempo se terminan por aceptar y en algunos casos se dejan de cuestionar.

Por lo tanto, asumimos que la Nueva Escuela Mexicana en el nivel medio superior es un proceso político de intervención en la labor de los docentes que utiliza diversas estrategias para llevar a cabo su función. Aunque se anuncia como una política diferente de sus antecesoras, al analizar de dónde viene y los procesos que hicieron posible su conformación, se vislumbra cómo esta política tiende a dar continuidad a la racionalidad característica de las reformas que la anteceden. Se trata de una especie de dispositivo con múltiples elementos que articulados establecen relaciones de poder al introducir reglas, normas y procedimientos para impulsar una forma de pensar, actuar y reproducir un tipo uniforme de práctica y de ser docente.

CONCLUSIONES

Hasta ahora hemos mostrado cómo la Nueva Escuela Mexicana en el nivel medio superior es un proceso político de intervención que además es histórico y continuo, cuyos discursos, estrategias y mecanismos son fuerzas múltiples que permiten la intervención sobre el docente. Cuenta con determinadas maneras de producir modificaciones en distintos ámbitos escolares a partir de estrategias heredadas de las reformas anteriores, que con el tiempo se han transformado y refinado en su forma de lograr que los maestros asimilen preceptos, lleven a cabo determinadas prácticas, se identifiquen con

determinados discursos, teorías, y modelos pedagógicos, al punto de construir ideas sobre su trabajo y sobre sí mismos.

Pero, como hemos visto, estas cuestiones no emergen de la nada, tienen una historia y unos procesos que las hacen posibles en nuestro devenir actual. Para hacer visibles estos elementos es preciso entonces mover herramientas analíticas y ponerlas a trabajar desde otros ángulos y con ello visibilizar estos ejercicios del poder que muchas veces pasan inadvertidos o se les dota de legalidad como si ya estuvieran dados. Con este ejercicio nos propusimos superar la forma lineal con la que se trabaja recurrentemente en el campo de la política educativa, donde se evocan los esfuerzos solo en los asuntos del diseño, la implementación y la evaluación de los resultados de estas políticas.

A pesar de ello, sostenemos que las políticas educativas no se implementan de manera uniforme en el contexto de la práctica. En cambio, experimentan modificaciones y son reinterpretadas en las escuelas, lo que da lugar a diversas posiciones que surgen como parte del ámbito político. Frente a estos procesos, los docentes adoptan posiciones y reaccionan ante ellos. Los conflictos, las luchas, las tensiones y las resistencias que emergen como resultado de estas relaciones de poder forman parte de la vida cotidiana de todos los involucrados y generan nuevos fenómenos, desafíos y dinámicas en las escuelas que es preciso analizar y visibilizar.

Por lo tanto, hacemos un llamado a quienes nos lean a no dejarse llevar por las primeras impresiones, a no asumir que estamos frente a procesos ya concluidos. Es importante examinar las condiciones históricas que hacen posibles estas políticas, cuestionar los objetivos que persiguen, las estrategias que emplean, los sujetos a los que buscan afectar, las lógicas y los discursos en los que se basan, así como los efectos que generan.

REFERENCIAS

- Bracho, T., y Miranda, F. (2015). La educación media superior: Situación actual y reforma educativa. En M. A. Martínez (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: FCE/SEP.
- Chávez Gómez, C. (2014). *La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en dos bachilleratos de Oaxaca: la apropiación de los docentes* [Tesis de maestría]. UNAM. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/71558>
- Diario Oficial de la Federación (DOF)* (2008, 26 de septiembre). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato.
- Díaz Méndez, J. (2015). *Tensiones y resistencias de los docentes de bachillerato ante la implementación de la RIEMS* [Tesis de doctorado]. UPN. Recuperado de <http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/1019>
- Díaz Ordaz, E. M., y Pons, 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.
- Lamas, M. (ed.) (1990). Editorial. *Debate Feminista* (1) Año 1, 1-5.
- López Obrador, A. M. (2018). *Boletín 017: Convoca equipo de transición en materia de educación a la Consulta Nacional por un Acuerdo Nacional sobre la educación*. Recuperado de <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Flopezobrador.org.mx%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F08%2FBolet%25C3%25ADn-017.doc&wdOrigin=BROWSELINK>
- Mena Álvarez, A. y Montesinos Salazar, L. (2016). *Percepción docente en nivel medio superior sobre el proceso de evaluación en la Reforma Educativa*. *Atenas*, 4(36). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055146006>
- Olaskoaga, J.; Mendoza, C., y Espinosa, E. (2018). La formación del profesorado en la RIEMS. Un estudio de caso en la Escuela Preparatoria 9 del SEMS de la Universidad de Guadalajara. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, IX (26), 22-41.
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: Política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*. XL (159), 90-106.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, España: Morata.
- Segob (2022). Acuerdo número 17/08/22. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0
- SEMS (2019a). Líneas de política pública para la educación media superior. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf

- SEMS (2019b). *La escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP. <https://drive.google.com/file/d/1w6PqHEtOcsSQrg6avrm7tIjc3usK5zYC/view>
- SEMS (2020). *Dialoguemos sobre los planteamientos del MCCEMS. Marco curricular común de la educación media superior*. México: SEMS-SEP.
- SEMS (2022a). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022*. SEP: México.
- SEMS (2022b). *Programa de formación docente de educación media superior*. Recuperado de <http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/>
- SEMS (2022c). *Características de las y los docentes para la implementación del nuevo marco curricular común de la educación media superior*. Recuperado de http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2022/MCCEMS/Perfiles%20docente%20y%20directivo%20SEMS.pdf
- SEMS (2022d). *Fundamentos del marco curricular común de educación media superior, 2022*. México: SEP. Recuperado de http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria4_2022/files/Fundamentos%20del%20MCC%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior.pdf
- UDEG (2017). *Reconstrucción de una experiencia institucional de formación de docentes. El diplomado en competencias docentes de la educación media superior*. México: UDEG.

CAPÍTULO 5

ENTRE LA EVALUACIÓN OBLIGATORIA Y EL CONFINAMIENTO

*Marlene Escobar Hernández**

*Lucía Rivera Ferreiro***

INTRODUCCIÓN

Sobre los docentes pesa el escrutinio público. De ellos se ha dicho mucho: que son los responsables directos por los malos resultados educativos, que trabajan poco y descansan mucho. En diversas ocasiones, los medios han concedido amplio espacio a las quejas de padres de familia y estudiantes cuando protestan y se movilizan.

* Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos por la Universidad Pedagógica Nacional. Línea de investigación: trabajo docente. Correo electrónico: 210928011@alumnos.upn.mx

** Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora en el doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, la maestría en Desarrollo Educativo y la licenciatura en Administración Educativa de la UPN-Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red de Movimientos Sociales y Educación. Líneas de investigación: reformas educativas, trabajo docente, maestras y cuidado. Correo electrónico: lrivera@upn.mx

Mientras diversos sectores de la sociedad manifiestan abiertamente severas críticas hacia los maestros, estos se quejan de los bajos salarios que reciben y de las deplorables condiciones en que trabajan: “la mayoría de los materiales sale de nosotros, de nuestro sueldo [...] destino un porcentaje para comprarlos y las autoridades nos dan un beneficio para material didáctico que aparece en los cheques, pero eso solo alcanza para dos plumones” (Escobar, 2020, p. 153). Destinar parte de sus ingresos para comprar materiales al parecer se ha vuelto práctica común, casi una costumbre. No obstante, en diversos sectores sociales, políticos o empresariales, priva la desconfianza hacia el magisterio y, por lo mismo, a menudo ha sido objeto de críticas y ataques constantes.

Para empezar, cabe preguntarse entonces: ¿realmente los maestros y maestras de este país son flojos, trabajan poco y descansan mucho? Para responder esta pregunta, es necesario dirigir la mirada hacia lo que hacen en concreto, detenerse en ello, escudriñar, prestar atención a los detalles, describir su quehacer, construir una radiografía de lo que hacen y en qué condiciones. En otras palabras, hay que problematizar el asunto, poniendo en duda las explicaciones que hacen ver a los docentes como meros ejecutores de políticas y programas oficiales que se resisten a cambiar sin motivo aparente.

Analizar detalladamente cuáles son las responsabilidades, tareas y actividades que realizan los docentes, los tiempos y recursos que destinan a ello y las condiciones en que operan requiere reconocer primero las señales que explican cómo ocurre el incremento en las cargas de trabajo de los docentes. De igual manera, es preciso rastrear en investigaciones recientes cómo se ha estudiado esta problemática.

En consonancia con esta idea, a continuación se detalla el modo en que dos sucesos —la adopción de un esquema nacional de evaluación docente en 2013 y la enseñanza remota debido al confinamiento por la pandemia de covid-19 en 2020— repercutieron en el incremento de las cargas de trabajo de los docentes. Se trata de ubicar cuáles son las nuevas responsabilidades, tareas y acciones que realizan. Con esta base, se examinan investigaciones recientes

sobre el tema, con la intención de detectar tanto sus aportaciones como los aspectos que omiten.

EVALUACIÓN DOCENTE 2013: INSTITUCIONALIZACIÓN DE RESPONSABILIDADES Y TAREAS

La reforma al artículo tercero constitucional del año 2013 decretó la creación de un sistema nacional para el ingreso, el reconocimiento, la promoción y la permanencia de los docentes en servicio. En respuesta a este mandato, el Congreso aprueba la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), encargada, junto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de definir perfiles, parámetros e indicadores de evaluación.

A partir de 2015, se aplican las primeras evaluaciones para el ingreso a la carrera docente, mediante perfiles docentes que describen a un docente ideal, así como indicadores y criterios para atraer y conservar a los mejores docentes, con la idea de que así la calidad de la educación mejoraría. Como parte del Servicio Profesional Docente (SPD), se estableció la realización y la aprobación de un examen de desempeño que sea la única vía para determinar la idoneidad de los docentes. Quienes no demostraran poseer las competencias dispuestas en los perfiles, tendrían hasta tres oportunidades para mejorar y, de no hacerlo, serían despedidos.

¿Fue el Servicio Profesional Docente el detonante del incremento de actividades docentes o esto ocurría desde antes? La respuesta es que, efectivamente, el paulatino incremento de actividades y tareas docentes comenzó tiempo atrás. Así lo consignan investigaciones como las de Jiménez (2003) y Sánchez. y Corte (2012). Sin embargo, el establecimiento del SPD, un esquema de evaluación integral, nacional y obligatorio institucionalizó un modelo de docente idóneo, responsable de un conjunto de tareas que van más allá del trabajo directo con los alumnos en las aulas.

Con base en la SEP-CNSPD (2014-2015), la idoneidad se caracterizó a partir de un perfil deseable. A continuación, se refieren las dimensiones y parámetros de dicho perfil:

Tabla 5.1. Perfil docente

Dimensiones	Parámetros
1. Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	<p>Escribe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente.</p> <p>Analiza los propósitos educativos y enfoques didácticos de la educación primaria para su práctica docente.</p> <p>Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente</p>
2. Organiza y evalúa el trabajo educativo, realiza una intervención didáctica pertinente.	<p>Organiza su intervención docente para el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.</p> <p>Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.</p> <p>Construye ambientes favorables para el aprendizaje.</p>
3. Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	<p>Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.</p> <p>Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para el desarrollo profesional.</p> <p>Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.</p>
4. Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	<p>Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública en el ejercicio de su función docente.</p> <p>Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.</p> <p>Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente.</p> <p>Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos</p>

(continuación)

<p>5. Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.</p>	<p>Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos. Propicia la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela. Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y la escuela.</p>
---	---

Fuente: SEP-CNSPD, 2014-2015.

En la Tabla 5.1 puede observarse cómo las dos primeras dimensiones se refieren a la relación docente-alumno y al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, aspectos asociados comúnmente al quehacer docente. Abarcan cuestiones como conocer a sus alumnos y lo que deben aprender, así como las formas de organización, intervención y evaluación de los aprendizajes.

Las tres dimensiones restantes se enfocan en la profesionalización y la mejora continua, ligadas a la responsabilidad de asegurar el bienestar de los alumnos, y en asuntos de gestión escolar como la participación activa en el funcionamiento de la escuela y el fomento de vínculos con la comunidad.

Con base en el perfil del docente, si este conoce a sus alumnos, organiza y conduce su práctica en ambientes favorables para el aprendizaje, se involucra en la gestión de las actividades escolares y convoca a los padres de familia a hacer lo propio, entonces será ideal. Así, el docente por decreto se convierte en un “todólogo”, responsable de sus alumnos y de su propio desarrollo profesional; el éxito de los estudiantes depende casi de manera exclusiva del cumplimiento a cabalidad del perfil profesional (González *et al.*, 2017).

De esta manera, las dimensiones con sus respectivos parámetros constituyeron el marco referencial de los aspectos por evaluar y definieron las competencias por demostrar en todos los tipos de evaluación y los requisitos solicitados para participar en estos procesos, varios de ellos en forma de evidencias e informes elaborados por los directivos escolares, de ahí la idoneidad docente.

En otro orden de ideas, para ser evaluados, los docentes debían realizar actividades adicionales a las de su jornada de trabajo, tales como investigar, estudiar la nueva normatividad jurídica y aprender ciertos conocimientos relacionados con la guía-listado de temas que les proporcionaban: “fui evaluada para la permanencia y fue un trabajo arduo, de investigar y aprenderte muchas cosas que desconocía” (Escobar, 2020, p. 127).

Entre las nuevas tareas y actividades se encuentra la elaboración de un informe de evidencias que debía ser cargado en una plataforma electrónica dispuesta para tales efectos. Dicho informe constaba de cuatro muestras de los trabajos realizados por los estudiantes en las asignaturas de español y matemáticas; no debía exceder cuatro cuartillas. Sin embargo, ante la falta de tiempo para ingresarlo como estaba dispuesto en la normatividad, la mayoría eran como evidencias falsas:

voy a fabricar mi evidencia como me la piden porque se saturaba la plataforma [...] teníamos que estar pegados a la computadora [...] contestar cuestionarios con cronómetro, pues existía la posibilidad de que se acabara el tiempo y ya no podías volver a reingresar (Escobar, 2020, pp. 120 y 122).

Sistematizar información mediante la utilización de una plataforma electrónica fue una de las estrategias de las autoridades educativas para facilitar los procesos. Sin embargo, muchos docentes no sabían utilizar una computadora, navegar en internet, elaborar un usuario y contraseña, ingresar información en dicha plataforma. Aunado a lo anterior, había que responder cuestionarios con el tiempo medido.

Adicionalmente, se les pedía elaborar un análisis de las evidencias de aprendizaje de sus alumnos directamente en la plataforma, considerando sus condiciones socioeconómicas, el contexto escolar, los propósitos y contenidos curriculares, la retroalimentación dada al estudiante respecto a los logros alcanzados y una reflexión sobre el cumplimiento de los objetivos trazados en la planeación de clase (SEP-CNSPD, 2015-2016, s/p).

Mientras los docentes se preparaban para realizar las actividades previas a la evaluación, también debían continuar con sus responsabilidades habituales: revisar trabajos en clase y las tareas efectuadas en casa, planear, diseñar secuencias didácticas, producir material didáctico, elaborar instrumentos de evaluación y actualizarse.

Hubo docentes que, a pesar de no ser requeridos para presentar la evaluación, decidieron elaborar los portafolios de evidencias:

Guardo trabajos de los estudiantes, hago unas carpetas con folders, tomo fotografías. Clasifico mis evidencias por asignatura [...] cuando terminamos un proyecto realizo videos si se puede, entonces es lo que voy entregando en la dirección administrativa, ya sea en un disco o en una memoria USB (Escobar, M., 2020, p. 126).

Como se observa en este testimonio, el docente por cuenta propia guardó, catalogó, registró y sistematizó trabajos-ejercicios realizados por los estudiantes como una forma de documentar el seguimiento del grupo a su cargo y anticiparse a los requerimientos de la evaluación.

EL AUMENTO DE RESPONSABILIDADES DURANTE EL CONFINAMIENTO

La crisis sanitaria derivada del covid-19 llevó a los gobiernos alrededor del mundo a buscar alternativas para frenar el número de contagios. La respuesta en el sector educativo dio como resultado el cierre de las escuelas públicas y privadas a escala mundial.

En el caso de México la decisión de cerrar en un primer momento las escuelas fue dada a conocer en el *Diario Oficial de la Federación* mediante el acuerdo 02/03/20 del 16 de marzo de 2020 a partir del 23 de marzo y hasta el 17 de abril de dicho año (*Diario Oficial de la Federación*, 2020a). ¿Cómo continuar, con qué estrategias y en qué condiciones? Para el día 20 de abril Aprende en Casa

fue presentado como parte de la estrategia emergente de aprendizaje a distancia mediante la intervención de los medios disponibles como la televisión, internet, radio y Libros de Texto Gratuitos, con la intención de garantizar el derecho a la educación, aun en contextos como la presencia del virus covid-19 (SEP, 2020a).

Este programa hizo hincapié en que el uso de internet sería de manera auxiliar. Sin embargo, lo que parecía ser una situación pasajera no lo fue; entonces, las autoridades educativas emitieron el acuerdo 09/04/20 del 30 de abril de 2020, donde se anunció el cierre total de escuelas hasta el 30 de mayo (*Diario Oficial de la Federación*, 2020b).

Las demandas de los padres de familia y de las autoridades educativas iban en aumento. Frente a esta situación, ¿qué hicieron los docentes de educación primaria pública para llevar a cabo su trabajo durante el confinamiento?

Trabajo con los padres de familia mediante un grupo de WhatsApp en el que les envío las actividades que nuestra Jefatura de sector, en coordinación con la Secretaría de Educación, está facilitándonos. Les envío las actividades a los padres escritas y detalladas por semana, algunas están acordes a las necesidades y recursos que los padres de familia tienen en casa (Baptista *et al.*, 2020, p. 67).

La creación de grupos de WhatsApp fue una de las alternativas implementadas por los docentes, pues era necesario comunicarse con los padres de familia y los estudiantes. El uso de esta herramienta permitió a los docentes enviar actividades detalladas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Pronto fue el recurso mayormente utilizado por supervisores, directivos y docentes para manejar la educación remota y cumplir con el ciclo escolar. Lo anterior demandó al magisterio amplia disponibilidad de tiempo para resolver cualquier asunto relacionado con el trabajo, además de contar con un plan de acceso a internet lo suficientemente amplio para mantenerse conectado, recibir solicitudes de información, informes de evidencias, llenado de formatos, cuestionarios y

cualquier disposición que requiriera pronta respuesta por parte de los docentes.

El ciclo escolar 2019-2020 concluyó de manera oficial el 19 de junio de 2020, pero los docentes aún evaluaron a los estudiantes, generaron las calificaciones correspondientes e ingresaron la información en la plataforma correspondiente (*El Conspirador*, 2020, s/p).

Las condiciones ante un posible regreso a las actividades presenciales eran inciertas. El número de personas contagiadas y de personas fallecidas aumentaba, lo mismo que el temor de docentes y familias ante un contagio. Por ello las autoridades educativas emitieron el 3 de agosto de 2020 el *Boletín* núm. 205 donde se comunicaba que el ciclo escolar 2020-2021 habría de comenzar con el modelo de aprendizaje a distancia (SEP, 2020b).

Con la intención de regularizar a aquellos estudiantes que tuviesen algún rezago o se encontraran en riesgo de abandonar sus estudios, la SEP propuso un curso de recuperación impartido del 10 al 28 de agosto de 2020. El ciclo escolar 2020-2021 comenzó el 24 de agosto de 2020 con Aprende en Casa II y el 14 de septiembre de 2020 se iniciaron las sesiones televisadas y radiofónicas (*El Conspirador*, 2020, s/p).

Lo que parecía ser una contingencia breve, se prolongó con la modalidad de educación a distancia. En consecuencia, las tareas y actividades delegadas a los docentes no dejaron de acumularse. Las solicitudes llegaron por correo electrónico, redes sociales y en los Consejos Técnicos; entretanto, los docentes tuvieron cada vez mayores complicaciones para comunicarse con las familias.

La verdad es que es mucho trabajo, ya me siento estresado [...] las autoridades me envían correos y correos, me dicen: “¿ya me enviaste tus evidencias?, necesito tus evidencias”, no se ponen a pensar que yo estoy sufriendo para ponerme en comunicación con los padres de familia y yo poderles agarrar y mostrarles una fotografía que sí estoy trabajando (Gómez y Quijada, 2021, p. 16).

La jornada de trabajo de los docentes se prolongó a lo largo del día y todos los días. Tenían que procesar y registrar evidencias, responder dudas, dar pronta respuesta a cualquier solicitud de los directores escolares, así fuese en horario nocturno o en fin de semana. Esto demandó capacidad de resistencia y adaptación para cumplir con todas las tareas y actividades encomendadas.

Nuestra experiencia no solo ha puesto a prueba la habilidad de adaptación e innovación sino y, sobre todo, nuestra capacidad de resistencia e ingenio para “recabar evidencias”, llenar formatos, resolver cuestionarios, tomar cursos de actualización y perfeccionamiento en una variedad de asuntos “de moda” pues muchos docentes aún tenemos que “demostrar” que estamos trabajando, porque algunos creen que no hacemos nada (Cabrera, D. M., *et al.*, 2021, p. 1).

Las señales permiten apreciar que, durante el confinamiento, el trabajo de los docentes ya no consistía en realizar actividades vinculadas solo con la enseñanza, sino también con la sistematización de información en plataformas electrónicas, informes de evidencias detallados, distintos a aquellos implementados durante el proceso de evaluación para la permanencia. Estos últimos únicamente debían ser realizados por los docentes convocados a la evaluación obligatoria para la permanencia, y los informes solicitados durante el confinamiento correspondían a todos los docentes: una responsabilidad más que cumplir.

En síntesis: antes de presentar el examen de conocimientos y aptitudes, los docentes debían llevar a cabo numerosas actividades: crear un usuario y contraseña para acceder a la plataforma en la cual debían cargar un informe con las evidencias del trabajo de los estudiantes, resolver un cuestionario cronometrado y elaborar una planificación argumentada. Además, debían estudiar y aprenderse contenidos. Cada una de las tareas y actividades demandaba acciones específicas. Entonces, los docentes debían tener conocimientos sobre uso y manejo de internet, saber insertar documentos, convertir archivos y configurarlos para que su peso no excediese los

requerimientos, además de todas las tareas y actividades propias del trabajo de enseñanza.

En consonancia, durante la pandemia y el confinamiento, los docentes debían encontrar los mecanismos más adecuados para comunicarse con las familias de sus estudiantes. Ahí las redes sociales desempeñaron un papel importante: principalmente mediante la interacción vía WhatsApp se enviaron contenidos de los planes y programas, tareas por realizar, breves ejemplos y explicaciones sobre la elaboración de las evidencias que debían reenviar a los docentes. Se resolvían dudas. Además, todo el trabajo de planificación previo al confinamiento ahora fue reemplazado por tareas y acciones individualizadas enfocadas en la educación a distancia.

Frente a este panorama, ¿estamos ante la intensificación del trabajo docente?, ¿qué y cómo se ha estudiado el asunto de la intensificación del trabajo docente? y ¿cuáles son los aspectos no considerados o poco atendidos? En el siguiente apartado, intentaremos dar respuesta a estos cuestionamientos, con el propósito de presentar lo que se ha dicho sobre el objeto de estudio para delimitar y acercarse desde otras vías o en su caso profundizar en aquellas donde convergen los intereses de la presente investigación.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TRABAJO DOCENTE

Durante los últimos diez años, la investigación educativa se ha enfocado en examinar y debatir sobre el trabajo docente en función del impacto de las políticas educativas. Vázquez (2016) por ejemplo, exploró la manera como debe ser y realizarse el trabajo docente y las formas que adquieren otros conocimientos y habilidades. Feldfeber (2007) se enfoca en el proceso de construcción de discursos sobre ideales de docencia, los cuales han desembocado en otras formas de regular y controlar el trabajo.

Investigaciones como las de Fardella y Sisto (2013) y Vázquez (2015) se enfocaron en las formas como se ha pretendido regular y

controlar al magisterio mediante la implementación de estrategias de competitividad y productividad. En una lógica similar, Cornejo (2006) dio cuenta de los procesos de apropiación-enajenación que subyacen en el trabajo docente desde la institución escolar, en el marco de las reformas neoliberales. Carrizo (2012) ha discutido cómo el modelo social, político y económico neoliberal ha contribuido a visibilizar un tipo de docente que pasó de ser un agente de cambio a representar prácticamente el problema del deterioro de la educación. De esta manera, la descalificación ha obligado a los docentes a competir entre sí por demostrar que son ideales para el trabajo, lo cual supone una reconstrucción constante por medio de la profesionalización. Asimismo, los docentes han asumido tareas y actividades de gestión y la inserción de nuevos criterios basados en la lógica del mercado de eficiencia, eficacia-desempeño-calidad. Anaya (2019) recuperó la calidad como un concepto de índole más administrativo que determina los objetivos y metas de la educación.

Con respecto a las condiciones laborales, Rodríguez (2012) presentó un estudio aplicado a docentes de Guanajuato, México, sobre las relaciones existentes entre sobrecarga de trabajo, infraestructura y carencia de materiales que afectan no solo el desarrollo pleno del trabajo docente, sino también el desempeño de los estudiantes.

Asimismo, ha cobrado relevancia el asunto de la precariedad vinculada con la realización del trabajo docente. Paz y Macías (2019) y Rivera *et al.* (2021) han discutido las dinámicas de flexibilización, intensificación, vigilancia y diversificación de funciones que imperan en tiempos recientes, con base en la inserción de políticas que promueven las ideas empresariales de productividad y competitividad en el sector educativo.

Debido a la emergencia sanitaria diversas investigaciones documentaron los efectos y las afectaciones del traslado de la educación presencial a la educación durante el confinamiento. Castro *et al.* (2021) destacaron el proceso de reconfiguración de la gestión de los docentes mediante las clases virtuales, el uso de redes sociales, el

trabajo colaborativo en los Consejos Técnicos y la atención personalizada en el confinamiento.

Por su parte, Ocampo y Cuéllar (2022) plantean la existencia de una reconfiguración del trabajo docente provocada por el confinamiento, en cuanto a las condiciones tecnológicas de flexibilización de las jornadas de trabajo.

En suma, el alcance explicativo y analítico de las investigaciones se ha dirigido principalmente a examinar los vínculos existentes entre las reformas educativas, la política educativa y las condiciones laborales de los docentes. Si bien muestran con múltiples acercamientos teórico-metodológicos los efectos y las afectaciones de las políticas en términos de la regulación y el control de lo que hace el docente y como debe hacerlo, se concentran principalmente en la modificación del trabajo a partir de lo ocurrido en las aulas y menos en lo que hacen los docentes a lo largo de la jornada escolar e incluso fuera de ella, es decir, antes y después de estar frente a grupo.

CONCLUSIONES. DOCUMENTAR LA MATERIALIDAD DEL TRABAJO DOCENTE

A lo largo del presente texto se ha intentado mostrar cómo dos sucesos en particular —la implementación de la evaluación del desempeño, en especial la de permanencia, y unos años después la enseñanza remota durante el confinamiento debido a la pandemia— contribuyeron a incrementar las tareas y actividades que realizan los docentes de educación básica.

En el primer caso, antes de presentar la evaluación para la permanencia, los docentes debieron cumplir múltiples requisitos, elaborar una planeación argumentada, cargar un informe con cuatro evidencias de los estudiantes en plataformas con las que no estaban familiarizados, responder un extenso cuestionario cronometrado. Todo esto estaba en función de un perfil ideal de docente definido a

partir de cinco dimensiones, cada una de las cuales define el trabajo por realizar para ser considerado idóneo. A la par, las tareas habituales de los docentes en el aula y la escuela continuaron. Debían cumplir con ellas en tiempo y forma.

Con el confinamiento debido a la pandemia, surgieron nuevas tareas que se sumaron a las preexistentes: crear grupos en redes sociales para mantener comunicación con las familias de los estudiantes, enviarles actividades personalizadas para su cumplimiento desde casa, diseñar materiales de apoyo como videos y presentaciones para aquellos estudiantes que no tenían acceso a internet; estar disponibles prácticamente todo el día para atender dudas y recibir tareas, responder cuestionarios y elaborar informes sobre las actividades realizadas, entre otras.

Cabe suponer que el aumento sostenido de responsabilidades, tareas y actividades docentes es una tendencia que se mantiene en la actualidad, lo que se debe a dos causas. Una de ellas tiene que ver con el actual Sistema de Carrera para las Maestras y Maestros, cuyo esquema de evaluación es prácticamente el mismo que se puso en marcha como parte de la reforma educativa 2013; la definición de un perfil ideal a través de las llamadas Dimensiones continúa vigente con el nombre de Dominios, con algunas variantes y cambios de nombre en los organismos que manejan la evaluación, pero funcionando con las mismas bases y requerimientos similares.

La segunda causa que nos lleva a plantear este supuesto se refiere al proceso de cambio de planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria en todo el país que la SEP ha trazado y dio a conocer a principios de 2022. Hoy se sabe que, de este proceso, se derivan nuevos requerimientos que, a su vez, se traducen en tareas y actividades adicionales, como la contextualización y el codiseño de programas analíticos, que se suman a todas las demás variantes de planeación que realizan los docentes desde hace tiempo.

Es relevante advertir que, dados los periodos preestablecidos en el calendario escolar y los requerimientos institucionales surgidos

sobre la marcha, buena parte de este trabajo se realiza fuera del horario de trabajo de la escuela y, por ende, al margen de la jornada por la que son contratados los docentes, que, según datos del Catálogo y del tabulador del personal docente de educación básica vigente al año 2020, fue de “25 horas para un docente de primaria pública” (AEFCM, 2020, p. 4), es decir, el horario frente a grupo por el cual percibe un salario.

Al respecto, buena parte de las investigaciones conciben el trabajo docente solo como aquello que se efectúa en la escuela, y restan importancia a todas aquellas actividades y acciones que efectúan los maestros antes de estar frente a grupo y después de concluida la jornada laboral. Tampoco se considera el aumento de días laborales en los calendarios escolares, lo que supone menos días de descanso para los docentes, quienes actualmente se reportan al menos una semana antes de comenzar el ciclo escolar para asistir a los Consejos Técnicos y recientemente a las capacitaciones que se imparten simultáneamente.

Una parte del trabajo realizado por los docentes radica en la capacidad de tomar decisiones, analizar situaciones e incluso anticiparse a ellas; improvisar, solucionar problemas de disciplina dentro de las aulas o en la escuela, ser creativo en las formas de proveer ambientes propicios para el aprendizaje de los estudiantes, trabajar en equipo, fomentar relaciones de confianza y respeto con los estudiantes, sus pares, autoridades directivas, además de los padres de familia, e impulsar la buena convivencia entre quienes participan en la escuela. Sin embargo, todo lo anterior parece quedar fuera de la mirada.

Las señales sugieren que el trabajo docente demanda amplia disposición, lo que se podría traducir en menor tiempo para el descanso y la vida personal, así como el ocio. En tanto, las condiciones de trabajo, la fuerza intelectual, física y afectiva desplegada en horarios laborales extendidos, la disminución de las remuneraciones, la pérdida de derechos y el aumento de las responsabilidades han crecido significativamente.

Las obligaciones y los requerimientos han aumentado en forma considerable. El sistema educativo exige la realización de más actividades y tareas adicionales a las que los docentes cumplen frente a grupo. La escuela y sus autoridades designan responsabilidades específicas, vinculadas con las necesidades del servicio. Y eso no es todo, los mismos docentes por iniciativa propia suman otras tareas complementarias. Por lo tanto, el tiempo y los recursos que destinan para todas las tareas y actividades exigidas no alcanza a ser cubierto durante la jornada de trabajo.

Una vez expuestas las señales e identificados algunos vacíos en torno a la investigación educativa sobre el trabajo docente, la pregunta general que interesa investigar es: ¿Cuáles son las fases en que se desarrolla el proceso de trabajo docente de educación primaria, en qué condiciones desarrollan las tareas y actividades que comprende y qué correspondencia guardan con las jornadas de trabajo pagadas?

La propuesta de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (2009) sobre el concepto de puesto de trabajo permite integrar en una unidad de análisis qué hace el trabajador, cómo lo hace, qué condiciones materiales deben dársele para que lo pueda hacer y cuál es el sentido de ese puesto en relación con la organización del conjunto de los procesos de trabajo (p. 24).

Lo que aquí se entiende como proceso de trabajo docente son las responsabilidades, tareas y acciones realizadas por los docentes en determinadas condiciones materiales durante el ciclo escolar 2022-2023. Por otra parte, la jornada de trabajo se considera con base en la Ley Federal de Trabajo (LFT) como “el tiempo durante el cual el trabajador está a disposición del patrón para prestar su trabajo” (2022, s/p).

En consonancia con la pregunta, el objetivo general de la investigación es: analizar el proceso de trabajo del docente de educación primaria pública, las fases en que se desarrolla, las condiciones en que se efectúa, las actividades que comprende y la correspondencia que guardan con las jornadas de trabajo pagadas.

Interesa identificar cuáles son las fases en que se desarrolla el proceso de trabajo docente, examinar las condiciones materiales en que realizan las tareas y actividades los docentes de primaria, describir la relación que tiene dicho proceso con la jornada de trabajo pagada, que es por la que perciben un salario.

Para lograr estos propósitos, es necesario identificar las regulaciones laborales vigentes que se aplican a docentes de educación primaria, explorar cómo se implementan estas disposiciones, reconocer qué hacen en concreto durante la jornada diaria o semanal y por qué llevan a cabo esas actividades, pues los hechos indican que existen casos en los que ya no es necesario que alguna autoridad les solicite determinadas tareas; por cuenta propia son los docentes quienes ponen en marcha diversas estrategias, tareas y acciones como parte del proceso de trabajo.

REFERENCIAS

- Anaya, E. D. (2019, julio-diciembre). Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX (2), 9-34. Recuperado de https://www.academia.edu/44429354/Calidad_educativa_como_precarizaci%C3%B3n_laboral_an%C3%A1lisis_de_Am%C3%A9rica_Latina, el 20 de noviembre de 2022.
- AEFCM (2020). *Catálogo y tabulador del personal docente de educación básica vigente al año 2020*. Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/info_uaf/remuneraciones/archivos-2020/TABULADORSUELDOBASEDOCENTEBA-SICA01SEPTIEMBRE2020.pdf, el 10 de diciembre de 2022
- Baptista, P.; Almazán, A.; Loeza, C.; López, V., y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, I, 41-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237021>, el 2 de octubre de 2022.
- Cabrera, D.M.; Escalante, L., y Pinto, L. (2021). *La profesión docente en tela de juicio. La experiencia de trabajar bajo sospecha*. Recuperado de <https://formacionib.org/desafios.pdf>, el 22 de enero de 2023.
- Carrizo, G. (2012). Discurso, Neoliberalismo y Educación: La precarización laboral de los docentes: Revisando los 90. *Intersticios. Revista Sociológica de*

- Pensamiento Crítico*, 6 (1), 193-202. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/24339/9554-34714-2-PB.pdf?sequence=5&isAllowed=y>, el 5 de febrero de 2018.
- Castro, C.M.; Cuestas, R., y Fuentes, M.L. (2021, abril-septiembre). Reconfiguración de la gestión pedagógica del docente de nivel primaria de la escuela pública en México, ante la pandemia por covid-19. *Controversias y Concu-rrencias Latinoamericanas*, 12 (22), 273-304. Recuperado de <https://ojs.socio-logia-alias.org/index.php/CyC/article/view/254>, el 3 de mayo de 2022.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina IIPMV-CTERA. (2009). Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Ville”. Recuperado de <http://www.mediateca.ctera.org.ar/items/show/116>, el 2 de abril de 2022.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, XV (2), 9-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/264/26415201.pdf>, el 18 de septiembre de 2017.
- Diario Oficial de la Federación* (2020a). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0, el 2 de septiembre de 2022.
- Diario Oficial de la Federación* (2020b). Acuerdo número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#gsc.tab=0, el 9 de septiembre 2022.
- El Conspirador* (2020, 5 de junio). SEP concluye hoy el Programa “Aprende en Casa”. Recuperado de <https://www.elconspirador.com.mx/sep-concluye-hoy-el-programa-aprende-en-casa/>, el 9 de septiembre de 2022.
- Escobar, M. (2020). *La rendición de cuentas como dispositivo regulador del trabajo docente* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/37413.pdf>, el 11 de febrero de 2022.
- Fardella, C., y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de Biopolítica*, 7 (2), 133-146. Recuperado de <https://>

www.academia.edu/5733647/El_despliegue_de_nuevas_formas_de_control_en_la_profesi%C3%B3n_docente_1, el 20 de enero de 2023.

- Feldfeber, M. (2007, mayo-agosto). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educ. Soc., Campinas*, 28 (99), 444-465. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/pZhpvyXbJn6j9h9FYKsJ9Js/?format=pdf>, el 20 de enero de 2023.
- Gómez, A., y Quijada, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3 (4), 7-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/354448317_Buenas_practicas_de_docentes_de_educacion_basica_durante_la_pandemia_COVID-19, el 20 de enero de 2023.
- González, R.; Rivera, L., y Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. Horizontes educativos. Recuperado de <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/anatomia-politica-reforma-educativa.compressed.pdf>, el 24 de enero de 2023.
- Jiménez, L. (2003, septiembre-diciembre). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 603-630. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001903>, el 6 de noviembre de 2018.
- LFT (2022). Ley Federal del Trabajo. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Ley_Federal_del_Trabajo.pdf, el 26 de enero de 2023.
- Ocampo, R. E. y Cuéllar, A. (2022). La reconfiguración del proceso de trabajo docente bajo el confinamiento provocado por la pandemia. Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (2). Recuperado de <https://iberoforum.iberomx.com/index.php/iberoforum/article/view/188/544>, el 8 de agosto de 2022.
- OIT (2016). 23 *Condiciones de trabajo*. Recuperado de <https://www.ilo.org/global/topics/dw4sd/themes/working-conditions/lang-es/index.htm>, el 24 de enero de 2023.
- Paz, J., y Macías, S. (2019). Precariedad laboral en la educación básica en México. *Revista digital Pensamiento al margen sobre las ideas políticas*, 11, 142-163. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7176887#:~:text=La%20precariedad%20laboral%20de%20los%20trabajadores%20docentes%20de,llamado%20desarrollo%20estabilizador%20y%20el%20neo%20-%20liberalismo>, el 20 de enero de 2023.
- Rivera, M. L.; González, R., y Guerra, M. (2021). Expulsados de la seguridad. Precariedad docente en México. *Domesticidades: trabajos en cuidado, salud y docencia*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3873/387368391030/html/>, el 10 de junio de 2022.
- Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, 18-27.

Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053/1065>, el 18 de enero de 2023.

- Sánchez, M., y Corte, F. M. (2012, enero-marzo). La precarización del trabajo. El caso de los maestros en educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII (1), 25-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27023323003>, el 23 de junio de 2018.
- SEP (2020a). *Boletín 98. Se sustenta el programa Aprende en Casa en los libros de texto gratuitos*: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-98-se-sustenta-el-programa-aprende-en-casa-en-los-libros-de-texto-gratuitos-sep?state=published>, el 5 de diciembre de 2022.
- SEP (2020b). *Boletín No. 205 Iniciará el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II*: Esteban Moctezuma. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>, el 5 de diciembre de 2022.
- SEP-CNSPD. (2014-2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611_-3-RSC-YHBkD83Hdu-perfiles.pdf, el 25 de enero de 2023.
- SEP-CNSPD (2015-2016). *Guía para la elaboración del expediente de evidencias de enseñanza*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/guias_academicas/Guia_2_PRIMARIA.pdf, el 5 de diciembre de 2022.
- Vásquez, L. (2016, enero-junio). La profesionalidad de la docencia como problema central en la formulación de políticas educativas: Aproximación a América Latina y Colombia. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. 1 (1), 123-149. Recuperado de https://www.academia.edu/27200883/La_profesionalidad_de_la_docencia_como_problema_central_en_la_formulaci%C3%B3n_de_pol%C3%ADticas_educativas_Aproximaci%C3%B3n_a_Am%C3%A9rica_Latina_y_Colombia, el 10 de febrero de 2022.
- Vásquez, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, 93-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004>, el 15 de enero de 2023.

CAPÍTULO 6

LAS DISPUTAS POR EL DISCURSO: LENGUAJE INCLUYENTE

*Christian González Mejía**

*Lucía Rivera Ferreiro***

INTRODUCCIÓN

Hoy es común escuchar o leer expresiones como *cuerpa*, *colectiva*, *presidenta*, *amigx* y *compañere*. En dichas expresiones podemos ver una ruptura en la norma gramatical y la norma social, donde el

* Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, UPN-Ajusco. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas, FES Acatlán-UNAM. Especialista en Género en Educación (UPN-Ajusco). Maestro en Comunicación (FES Acatlán-UNAM). Profesor en la FES Acatlán y en la ENP. Temas de interés en: lengua, literatura y género. Correo electrónico: *asher_tian@hotmail.com*

** Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, la Maestría en Desarrollo Educativo y la Licenciatura en Administración Educativa de la UPN Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red de Movimientos Sociales y Educación. Líneas de investigación: reformas educativas, trabajo docente, maestras y cuidado. Correo electrónico: *lrivera@upn.mx*

género toma un lugar importante. Cuando se piensa en unidades de análisis como la palabra, se están dejando de lado unidades más grandes como: lexía, oración, texto, incluso discurso. No es que no sea importante el análisis léxico, sino que supone una limitación a una explicación del discurso feminista y de género. Estos breves ejemplos de palabras hacen hincapié en la gramática y en la función referencial de la lengua que está estrechamente vinculada con lo social. En estos ejemplos, destacaremos el género; todo está atravesado, sin duda alguna, por lo político.

En tanto que trabajo, lo político califica el proceso por el cual un agrupamiento humano, que no es en sí mismo más que una simple “población”, toma progresivamente los rasgos de una verdadera comunidad. Una comunidad de una especie constituida por el proceso siempre conflictivo de elaboración de las reglas explícitas o implícitas de lo participable y lo compartible y que dan forma a la vida de la polis (Rosanvallon, 2003, p. 16).

Lo político atraviesa la lengua y el discurso, en tanto producto social, donde claramente se observan las relaciones de género. Lo político involucra las relaciones entre personas y, siendo la lengua un sistema de comunicación para las personas, su uso no es igual en todas las clases sociales, ni en todas las épocas. La lengua es un ente mutable que sigue, casi siempre, a los cambios sociales.

Ahí es donde observamos cómo lo político permea en la lengua. Las investigadoras feministas, al escribir en las publicaciones académicas, se ven en la necesidad de romper paradigmas, ya sea proponiendo metodologías nuevas, planteando temas no siempre tan populares y creando conceptos. La lengua y el discurso se convierten así en un medio y el fin, en la lucha por el poder. Un escritor preferirá una palabra y no otra según la intención que tenga su escrito, el formato empleado y sin duda el público al que está destinado.

La lengua como medio de comunicación está impregnada de racismo, clasismo, desigualdad, no porque esto se halle en las normas que rigen el sistema lingüístico (gramática), sino porque este es

un producto social, y la sociedad está llena de prejuicios. ¿Qué sucede con los primeros ejemplos: “colectiva”, “cuerpa”, “amigx”? Son obviamente transgresiones a normas gramaticales; unas tendrán mayor éxito, debido al mejor empleo de las reglas del sistema y otras no. También intervendrán los objetivos que se tengan, la cantidad de hablantes y los medios en los que se usen.

Pensemos en la instrucción que han tenido las mujeres en la escritura a lo largo de la historia. Después de la Revolución Francesa y del surgimiento del feminismo, ellas comenzaron a usarla (de manera colectiva, y ya no individual) como medio de exigencia, resistencia, deseos. Por supuesto que algunas lograron romper los límites que les impusieron en sus épocas, pero son contadas: Christine de Pizán, Santa Teresa, Sor Juana. Sin embargo, son ejemplos escasos y aislados que no conforman un movimiento social. Las mujeres y algunos colectivos como el LGBTTTIQAP+ han luchado por espacios, como el discurso, y por medios, como la lengua, para alcanzar igualdad.

A pesar del intenso debate público en torno al lenguaje incluyente, vinculado a los movimientos feministas y LGBTTTIQAP+, son escasos los estudios e investigaciones de campo que aportan datos concretos y explicaciones sobre los usos, resistencias y manifestaciones de la lucha por el discurso en las instituciones de educación superior en México. Sin embargo, hay una gran cantidad de ensayos o reflexiones sobre el lenguaje inclusivo, su uso, su importancia, así como sobre las posturas en torno a este, ya sea desde una perspectiva normativa, y gramatical que rechaza su uso, o desde un enfoque político de aceptación.

El siguiente texto tiene la intención de mostrar, mediante algunos ejemplos, la importancia de la lengua y del discurso en las instituciones de educación superior, en tanto espacios políticos donde interactúan diferentes personas, en pro o en contra de ideales, objetivos y metas, generalmente, acciones colectivas. Se trata de comprender lo que sucede en la lucha por la palabra y el discurso en la UNAM, particularmente en la FES Acatlán, entre profesorado, alumnado y cuerpo administrativo.

El texto se divide en dos partes. En la primera, se exponen diversos acontecimientos que dan testimonio y evidencia de la lucha por la palabra y el discurso, en tanto instrumento de poder, simbólico y concreto, de las desigualdades de género.

En la segunda parte, “Lengua y discurso: espacio, instrumento y objetivo en las instituciones educativas”, se examina cómo, en las instituciones educativas en tanto espacios concretos, se desarrollan luchas, resistencias y confrontaciones entre docentes, estudiantado y personal administrativo a propósito del lenguaje incluyente como motivo de disputa.

Este recorrido nos ha llevado plantear algunas reflexiones y preguntas de investigación que arrojarían luz respecto a los motivos por los que el lenguaje incluyente detona conflictos, desacuerdos y disputas en diversos sectores universitarios.

LA PALABRA Y EL DISCURSO: ESTRATEGIA POLÍTICA DEL MOVIMIENTO FEMINISTA Y DE LA COMUNIDAD LGTBTTTIQAP+

El movimiento feminista ha tenido la necesidad de crear palabras y frases nuevas para explicar una situación social en la que están inmersas. Como ejemplo de ello, leemos:

No compartimos la concepción de las “mujerólogas” (especialistas en el tema de la mujer, desvinculadas del movimiento feminista) [...] y tampoco aprobamos el antiintelectualismo que tiñe algunas posiciones frente al movimiento [...] Por mujerismo entendemos la idea de que las mujeres, por el hecho de serlo, poseen ciertas virtudes que las hacen mejores que los hombres (Lamas, 1990, pp. 1-2)

Las líneas anteriores nos permiten ilustrar que las académicas feministas tienen la necesidad de explicar un acontecimiento, ya no desde la costumbre patriarcal, ni religiosa, sino desde un nuevo posicionamiento analítico, no meramente vivencial, ni académico.

Si bien sabemos que la lengua como sistema de comunicación cambia y se transforma con el paso del tiempo, podemos preguntarnos: ¿qué motiva esos cambios?, ¿por qué las mujeres han construido espacios como periódicos y revistas para hablar de temas relevantes para ellas? Parecería que las respuestas posibles nos conducen a ver más allá de la lingüística.

¿Cómo entender la situación a la que alude Marta Lamas en el fragmento anterior? Quizá recordando que en el hecho social convergen factores, actores, espacio y tiempo específico, por lo que no puede ser explicado desde una única disciplina. ¿Es importante el sujeto de enunciación? ¿Hasta qué grado hemos de tomar los argumentos *ad hominem* a la hora de validar el contenido o significado de la escrito o enunciado? Mujerólogas es el término que emplea una mujer (Martha Lamas) para denunciar el oportunismo de otra, para hablar sobre lo que compete y necesitan las mujeres. ¿Qué mujeres pueden ser feministas, hablar y discutir sobre los objetivos del feminismo?

Aparentemente, hay una alusión a los objetos mediante la palabra. Una de las funciones de la lengua es la referencial, que, siguiendo a Roman Jakobson (1985), tiene la intención de vincular las palabras con objetos o personas, no para sustituirlas, sino para representar sus principales características y elaborar una imagen psíquica cuando se oiga o lea el significante. Ejemplo de ello es el término “feminicidio”, que es muy frecuente en el discurso feminista y ha salido de él, para usarse por la sociedad general. Con este podemos explicar la muerte de una mujer que se encuentra en desventaja social, económica, política y, a quien se le ha quitado la vida, sabiendo que habrá pocas o nulas consecuencias, porque en su cuerpo se encarnan las desigualdades y la opresión del sistema sexo-género.

Además de la palabra “feminicidio”, existen otras expresiones recurrentes en el discurso feminista: *aborto*, *interrupción legal del embarazo*, *feminidad*, *igualdad de género*, *derechos reproductivos*, *derechos sexuales*, *violencia de género*, *micromachismo*, *patriarcado*.

Estas son parte de las representaciones culturales en torno a fenómenos sociales, y las revistas, los cantos, las pancartas son vehículos de ellas. ¿Qué situaciones viven las mujeres en su cotidianidad, para estar en constante peligro, al grado de que sea necesario explicar, mediante un neologismo, las razones simbólicas, que se subjetivan en su cuerpo, por las cuales se llega a la violencia en los cuerpos de las mujeres?

Como hemos dicho antes, la lengua la crea el grupo de personas, y este sistema es heredado convencionalmente de generación en generación. Por ende ¿es una estrategia feminista insertar palabras y conceptos en la agenda política en pro de transformar el sistema, no solo lingüístico, sino también social? Las relaciones sociales se expresan en las palabras y las expresiones, algunas de las cuales son tabú, prohibidas, censuradas, otras no. ¿Por qué las usadas por las feministas casi siempre son, o intentan, ser censuradas?

Algunas palabras terminadas en *-o* son femeninas, tenemos: *mano, radio, moto, soprano, libido*. No decimos *el mano*, sino *la mano, la radio, la moto, la soprano y la libido*. El problema no es la letra, sino la disparidad numérica y simbólica de estas palabras ¿Por qué, entonces, ese interés en invertir las grafías?, ¿tendrá que ver con el deseo de cambiar el imaginario social que vincula el género gramatical con el sistema sexo-género social?

¿Existe una gramática feminista que nos dé la pauta, mediante reglas, sobre el uso de la lengua? o ¿hay que entender las transformaciones en un nivel más anárquico o libre? ¿Qué sucede con las representaciones gráficas que emplean *-@, -x, -e?*, ¿es síntoma de la división o es manifestación de la diversidad del movimiento feminista?

Entre expertos, intelectuales y analistas, no existe acuerdo al respecto. Algunos de ellos, especialistas en lingüística como Concepción Company, creen que no ayuda mucho hacer cambios en la lengua, ya que este es un sistema que recopila y recoge expresiones sociales. La lengua es solo un instrumento, que no puede ser sexista ni misógino; solo los individuos que la emplean pueden serlo y a

través de ella comunicar y transmitir sus anhelos, carencias, odios, resentimientos y dichas.

Todos los cambios sociales son previos a los cambios lingüísticos, siempre. [...] En varias ocasiones he pedido sacar el tema de la agenda feminista y enfocarnos en lograr otros avances porque creo que es una cortina de humo que deja tranquilos a los machines y los hace sentir incluyentes mientras la desigualdad sigue aumentando. Como la lengua española y algunas otras lenguas tienen código suficiente para desdoblar, ellos, sin moverse ni un centímetro de su silla patriarcal, desdoblan y se sienten muy satisfechos creyendo que son más incluyentes por decir “amigas y amigos”. Mi postura es que deberíamos poner las energías en la verdadera lucha, porque lleva tanta pelea esto del lenguaje incluyente, molesta tanto, incomoda tanto y obliga a posicionarse, a estar a la moda, que hace que nos olvidemos de los verdaderos problemas: el peor acceso a la salud, la mayor deserción escolar, la violencia de género, la desigualdad salarial (Company, 2021).

Otros más, como Carlos Monsiváis, reconocen la importancia de las palabras y las victorias que se manifiestan a través de los signos lingüísticos, la importancia de su diseminación, uso, actualización y repercusión en las relaciones humanas, lo que da un acercamiento y un estado de naturalidad a algo que es totalmente artificial, como la cultura. Él lo expresa de esta manera:

La trascendencia de un combate semántico que no se ha advertido debidamente, yo he insistido mucho en eso. Unas cuantas palabras claves se constituyen en espacio de desarrollo cultural y en primera y última instancia político, entre ellas *sexismo, género, gay, homofobia, perspectiva de género* [...] es muy considerable este avance, antes del uso de término *sexista*, como indicar sin más la condena de los abusos patriarcales, porque el sentido del uso de los terminos, tú sabes que es en sí misma crítica, antes del término *gay* como evitar la deshumanización inscrita en voces como: *maricón, puto, joto*, y una ventaja adicional de los palabras clave es su condición internacional. ¿Qué gana la derecha con hablar de *pervertidos, amorales, contranatura*, si en cable,

televisión regular y videos, además de la prensa, se da el uso indispensable del término *gay* que en sí mismo expresa la nueva tolerancia y el respeto a la diversidad? (Monsiváis, 2004).

Ambas posturas están presentes en la sociedad. En aras de la igualdad, algunas formas, palabras y expresiones se han institucionalizado paulatinamente en universidades, dependencias del gobierno, casas editoriales, medios de comunicación, y se han denominado lenguaje inclusivo, que desde la segunda ola del feminismo expresa el descontento por la representación de lo femenino, manifestado principalmente en la lengua. El término hace referencia a varios de los aspectos tratados aquí; se vincula con las formas en que se emplea el lenguaje y la relación con los estereotipos y los formatos en que se usa. En uno de esos tantos manuales y guías que al respecto circulan en las instituciones de educación, oficinas y dependencias gubernamentales, tomamos el caso del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) del gobierno chileno cuya presentación dice:

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) presenta esta guía como un punto de partida para que el personal de la institución cuente con herramientas que faciliten un uso inclusivo del lenguaje en las comunicaciones escritas y verbales, contribuyendo así a la eliminación de estereotipos de género, sesgos sexistas y diversas formas de discriminación que constituyen la base de la desigualdad. La guía tiene como objetivo facilitar la preparación de discursos oficiales, conferencias, informes y otros textos, en los que el lenguaje y las ilustraciones no refuercen estereotipos y prejuicios androcéntricos y sexistas, u otros de naturaleza racista, etnocéntrica, xenofóbica, clasista y de cualquier otra naturaleza, que promuevan discriminación, desigualdad o exclusión de personas, poblaciones o grupos. El documento sugiere alternativas para que lo que se escriba o exponga sea más respetuoso con la diversidad y la dignidad de las personas, ofreciendo sugerencias que ayudan a visibilizar a las mujeres y lo femenino, sin tener que repetir palabras y expresiones y con ello cansar a quienes leen o escuchan (CNCA, 2016, p. 3).

Sin duda alguna, el texto pretende brindar una herramienta para llevar a la comunicación oral o escrita expresiones que manifiesten respeto a la diversidad, las mujeres y lo femenino, y así alejarse de prácticas racistas, etnocéntricas, androcéntricas, clasistas. ¿Este tipo de documentos expresa la apropiación de los ideales, propósitos, estrategias y recursos de la lucha feminista por parte del Estado? ¿Es una estrategia de aceptación simulada? En esta guía, por lo menos, no existe el uso de conceptos como: *útera*, *cariña*, *lengua*, *¡la gran vulva!*, *Mi barria me respalda*, como en las pegatinas o en las pintas que hacen las mujeres en sus marchas. ¿Es acaso una censura? ¿Aceptar algunas expresiones menos irruptoras, y desechar las radicales y críticas es una forma de maquillar el cambio drástico en las formas y las relaciones sociales que busca el feminismo?

¿Qué sucede con las expresiones usadas y las sugerencias que se proponen en esta guía? Los ejemplos de la Tabla 6.1 se retoman con la intención de ver cómo el Estado y los sectores privilegiados por la clase, la educación, la cultura empoderada dictaminan pautas de conducta, algunas veces desvinculadas del movimiento social.

Tabla 6.1. Recomendaciones para un lenguaje incluyente

Lo que no se debe usar	Lo que se debería usar
“la cultura nos pertenece a todos, y su construcción”	“la cultura le pertenece a toda la ciudadanía, y su construcción”
“que busca aumentar el universo de beneficiarios”	“que busca aumentar el universo de la población beneficiaria”
“fortalecimiento de la asociatividad cultural de los jóvenes chilenos”	“fortalecimiento de la asociatividad cultural de la juventud chilena”

Fuente: CNCA (2016). Guía del lenguaje incluyente de género, p. 4.

Los ejemplos de la Tabla 6.1 corresponden a lo que se considera el lenguaje formal y “políticamente correcto” de las personas que hacen política oficial y forman parte del Estado. El tono parece descafeinado, light, sin personalidad, temeroso. Pero ¿qué pasa con esa

denuncia, crítica, enojo y rabia que se siente en expresiones irreverentes y transgresoras como: “¡Chinga a tu padre!”, “El patriarcado es un juez/ que nos juzga por nacer?” (Lastesis, 2017). En la última frase encontramos una *lexía*, una frase que no puede descomponerse en unidades menores, porque si lo hace, pierde su significado que adquiere al estar unida sintácticamente. Este neologismo se engloba en una categoría denominada cultural o artística. Los espacios en los que se usan estas expresiones son diversos, pero sí hay un objetivo: denunciar, exigir, transformar la relación inequitativa en la que viven las mujeres.

Existe un empleo de recursos por parte de colectivas feministas. Entre ellos están los medios en los que se difundirán esas palabras y frases: pancartas, cantos, pintas en paredes, pintas en el cuerpo, porras, tendedores. En cada uno existen diferencias de forma, no así de fondo. La constante es la lucha sobre el control del discurso, de las representaciones, de los imaginarios, de la creación de políticas públicas, de la transformación de las relaciones entre las personas, y, por último, de la cultura. El discurso y la lengua son espacios y recursos que las personas desean poseer, para, a través de ellos, ejercer una influencia sobre las otras, como se ha manifestado históricamente en la quema de libros, la prohibición para escribir sobre algunos temas, el anonimato en la escritura de textos. Ya lo decía Foucault:

El discurso verdadero, al que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa; y la voluntad de verdad que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo es tal que no puede dejar de enmascarar la verdad que quiere (Foucault, 1992, p. 24).

La lengua es un medio para transmitir las ideas, los pensamientos, los saberes, las inconformidades y las propuestas de las feministas; pero al mismo tiempo es un recurso del cual se puede echar mano para alcanzar fines específicos. Lo expuesto anteriormente es, sin duda alguna, una cantidad considerable de perspectivas y

peculiaridades de un tema, las cuales se vinculan o entrelazan entre sí, porque la lengua construye discursos y los discursos no solo están contextualizados por espacios y tiempos específicos, son más, los constituyen y los transforman. Así que este breve pincelazo muestra la complejidad del discurso, particularmente ese que busca la inclusión y la transformación social, el cual abreva, claramente, del discurso feminista.

LENGUA Y DISCURSO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El feminismo como movimiento social comenzó a institucionalizarse, o a entrar en las universidades mexicanas, en la década de los setenta y ochenta del siglo XX, y fue un grupo de mujeres el que comenzó a tener inquietudes por realizar investigaciones específicas sobre las problemáticas y los intereses de las mujeres. La Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Nacional Autónoma de México estuvieron entre las pioneras en abrir espacios a estas nuevas perspectivas.

El caso mexicano sigue al de otras mujeres en diferentes naciones, como Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos. Pero ¿qué sucede con los mecanismos para la educación de las mujeres, ya no en la igualdad en el currículum que trajo consigo la coeducación de mujeres y hombres en las escuelas mixtas, sino en la educación, desde la tradicional o formal hasta lo no formal, aquella que va más allá de las aulas y las escuelas? ¿Cómo compartir este nuevo paradigma feminista a otras mujeres que no se encuentran en el currículum formal, sino en el oculto?

La pedagogía feminista resulta de la necesidad de trabajar en un nivel físico, emocional, mental y ético-espiritual (como construcción del yo interno) de manera crítica, humanista y de forma integradora con mujeres y hombres, con el propósito de concienciar a ambos géneros de la necesidad de resignificar

primero su sí mismo (posición de género), como sus relaciones sociales, familiares y amorosas, en las que sean las mismas personas quienes definan cómo han de funcionar en sus respectivas situaciones de vida, a fin de ir reconstruyendo y modificando las propias condiciones genéricas de vida (Ríos, 2015, p. 126).

En el *Antimanual* dado a conocer por la UNAM en 2022, a través de su Centro de Investigaciones de Género (CIEG), se puede ver la disputa por la lengua y el discurso. En el texto se afirma que el móvil es político y expone las discordancias que hay respecto a la simbolización de lo masculino y feminismo, y sus desigualdades sociales.

El lenguaje incluyente no sexista es una pequeña insurrección feminista en contra de los usos lingüísticos que invisibilizan, ofenden, estereotipan, discriminan, relegan, inferiorizan, banalizan, ignoran, menosprecian, agreden, insultan, sexualizan, calumnian o ridiculizan a las mujeres y a los sujetos feminizados. Su móvil principal es político, no lingüístico, ni estético (Belausteguioitia, M. *et al.*, 2022).

Queda de manifiesto que no es una lucha nada más por el discurso, sino también por la forma en que se lleva a cabo o se debe emprender el proceso educativo; por un lado, una pedagogía feminista, vivencial, y por otro, una pedagogía tradicional, conservadora, rígida. En este momento necesitamos delimitar, en un espacio, tiempo y sujetos, el objeto de estudio. Pensemos entonces de manera más concreta en la situación: ¿cómo emplean el discurso feminista las estudiantes de humanidades en FES Acatlán?, ¿cómo se resisten los docentes (mujeres y hombres) de las licenciaturas de humanidades (Lengua y Literatura Hispánicas, Historia y Enseñanza de Inglés) al uso del discurso feminista? Esa cultura escolar que existe en dicha Facultad de la UNAM está impregnada, en cierta forma, de la cultura externa. La organización de las mujeres feministas en esta escuela sigue en gran medida las formas de organización de las mujeres fuera de las aulas.

La campaña lanzada por el CIEG, “Victorias Aladas”, y Lorena Wolffer tiene por propósito:

Acercarnos a ese oleaje rabioso y ruidoso de demandas y protestas al interior de la universidad y del espacio público físico y digital conlleva la generación de nuevas rutas marítimas que disminuyan las distancias espaciales, teóricas y afectivas entre los puertos de producción de conocimiento artístico, académico y activista. Triangular y hacer resonar estas rutas, llevó al CIEG-UNAM a colaborar y dialogar con artistas y activistas, para producir nuevos saberes y formas de protesta que teoricen el activismo y activen la academia interviniendo en escenarios de urgencia social (CIEG, sin fecha).

Con esa premisa de protestar y generar rutas que triangulen el conocimiento artístico, académico y activista se crearon pegatinas que forman una campaña lanzada en el sitio web del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM. En ella colaboran varias artistas junto a Lorena Wolffer, cuyo

trabajo gira principalmente en torno al género y procura los derechos, la agencia y las voces de las mujeres y las personas de identidades no normativas. Desde la creación de radicales intervenciones culturales con diversas comunidades hasta la elaboración de nuevos modelos pedagógicos para el desarrollo colectivo de conocimientos situados, estos proyectos se producen dentro de una arena que reconoce la pertinencia de los lenguajes experimentales y desplaza la frontera entre lo que conocemos como alta y baja cultura. Su quehacer —un escenario para la voz, las representaciones y las narrativas de lxs otrxs— articula prácticas culturales cimentadas en el respeto y la igualdad (Wolffer, 2022).

El proyecto se compone de reinterpretaciones y traducciones que las artistas Cerrucha, María María, Acha-Kutscher (Betzame), Invasorix y Wolffer hicieron de trabajos anteriores para el formato de las pegatinas. Se divide en seis colecciones: históricas, indignadas, la lenguaja, colección amigxs imaginarixs, pronombres y, finalmente,

señalamientas. Dichas colecciones están a cargo de las artistas mencionadas en el mismo orden que su respectiva colaboración.

El proyecto no solo es un claro ejemplo de una propuesta visual e icónica, sino también del activismo feminista vinculado en el lenguaje, la semiótica y la comunicación. Las palabras o frases casi siempre se vinculan con un aspecto social, en el cual manifiestan sus intereses: violencias, sumisión, aborto, maternidad, sexualidad, identidad, autonomía. El documento que describe la colección está escrito con una clara rebeldía gramatical, y por qué no, con desobediencia de orden social, cultural, simbólico, que se expresan en palabras que construyen un tipo de discurso específico.

Quizá una de las colecciones más interesantes es *Lengüaja*, porque conjuga iconográficamente el color blanco y negro, junto con los trazos que forman las representaciones gráficas de los fonemas, es decir, las letras, cuyo trazo imita el grafiti de las paredes y objetos que se atraviesan en las manifestaciones feministas. Casi todas las pegatinas que componen la colección están enmarcadas con el negro en sus orillas, emulando el cuadro de una pintura, que a su vez evoca la idea del arte elitista, aquel que se encuentra en los museos, las galerías, los libros, las salas o recibidores de las personas que pueden pagarlos, esa idea que a los grafitis se les niega. Ya el término es intrigante; nos descoloca de nuestras preconcepciones acerca del mundo que se nos ha transmitido con la lengua. ¿Qué subjetividad quiere cuestionar el término *lengüaja*?, ¿por qué cambiar la -e, por -a? ¿Hay acaso necesidad de reivindicar, simbólicamente, lo femenino que generalmente se ha subordinado a lo masculino en la cultura?

A manera de cédula de museo se puede leer:

Entre traducción, reproducción y huelga de úteras surge *La Códiga*, libra de artista de pintura que contiene *LA LENGÜAJA*, una ejercicia de traducciona para cambiar la “O” por la “A” para hacer una *MUNDA* posible alterando *LA ALGORITMA* de *LA MOMENTA* (hackear la mente) a través de la palabra escrita del idioma español, pintando letras (líneas) negras chorreantes sobre blanco

impecable, la cual se hace llamar PLÁSTICA SCUM a petición de la artista Betzamee. En esta ocasión se presenta la edición Stickers con frases con las que se pueda conversar a través de WhatsApp. Es una traducción que se va dando durante una conversación cotidiana con mis amigas. Tema de género desde el lenguaje se propone: LA LENGUAJA (CIEG, sin fecha).

En la primera oración existen dos claros neologismos: *úteras* y *La códiga*. La pregunta casi obligada es ¿por qué romper la asociación morfológica-semántica de útero, al transformarla en femenino cambiando el gramema de género de este sustantivo, y no hacerlo mismo con otras palabras que se encuentran antes, tales como: *entre*, *reproducción* y *huelga*? Sin duda alguna, porque semánticamente útero se vincula con otras palabras, tales como *sexualidad*, *maternidad*, *derechos reproductivos*, mientras que las otras (*entre*, *reproducción* y *huelga*) no forman relaciones semánticas de interés para el movimiento feminista.

Cambiar una letra (morfema -e, por -a) en *entre* (*entra**), no alude a una transformación de significación relevante para el movimiento feminista, ya que, al ser una preposición, categoría invariable cuyo significado es específico, su función es unir y dar sentido a las palabras que la circundan. Con este punto de vista, la atinada selección de *útera* como neologismo abre la posibilidad de decodificar de una manera diferente el cuerpo humano de las mujeres.

¿Por qué estas mujeres quieren nombrar partes de su cuerpo (*útera*) y de esa forma? ¿Es una forma de autodeterminación y autonomía, sin duda, vinculada al derecho de decidir sobre su cuerpo? ¿Es una manera de exigir políticas públicas sobre su sexualidad, maternidad y aborto? ¿Por qué no se masifica su uso, qué impide que otras personas acepten el cambio?

Mientras que, si hablamos de *la códiga*, podemos ejemplificar un proceso neológico interesante que requiere que la palabra previa (el) sea sustituida de manera analógica por (la), es decir, emplea el sistema gramatical a su favor, ya que la regla dice que debe estar en

concordancia, en género y número, el artículo con el sustantivo al cual está acompañando, y en cierto sentido, especificando.

Las estudiantes no son solo esto. Algunas de ellas participan en movilizaciones sociales, forman parte de colectivas. Por otro lado, el profesorado del área también es reflejo de la sociedad en la cual se encuentra el centro educativo, sus resistencias, negativas, censuras, rechazos al empleo de palabras, frases y expresiones feministas que conforman el discurso feminista muestran su representación social y simbólica de lo femenino, frente a lo masculino, manifestado en el lenguaje.

Los movimientos plantean sus desafíos a través de una acción directa disruptiva contra las élites, las autoridades u otros grupos o códigos culturales. Aunque lo más habitual es que esta disrupción sea pública, también puede adoptar la forma de resistencia personal coordinada o de reafirmación colectiva de nuevos valores (Tarrow, 1997, p. 22).

Dicha disrupción puede observarse en las canciones, porras o consignas que las mujeres han entonado en sus manifestaciones. ¿Qué expresan?, ¿cómo las aprenden? ¿quién se las enseña?, ¿cómo se las apropian? Un ejemplo de esas expresiones es “Estado corrupto, por tu culpa estoy de luto” (Latinus, 2022). Es de admirarse el ingenio que hay en el uso de palabras como *corrupto* y *luto*, que emplean una rima asonante, con la cual se va fijando una idea, marcada por la repetición de sonidos. Es una clara alusión al tema del aborto y, dado que no es legal en todo el país, probablemente alguna mujer cercana (a aquellas que gritan las consignas) haya muerto o esté encarcelada por haberse practicado un legrado. La expresión es una forma creativa y contundente de exigir leyes que aseguren a las mujeres la apropiación, y la capacidad de elegir, sobre sus cuerpos. En su mayoría, las mujeres que conocen y usan esas expresiones son jóvenes estudiantes. En FES Acatlán existen colectivos como Pan y Rosas, que agrupa a estudiantes y profesoras, y personas LGBTQAP+ organizadas para exigir igualdad en la escuela.

La acción colectiva de marchar un día por las calles, para denunciar, exigir, concientizar, luchar, ejercer su derecho a la libre expresión, e incluso practicar la desobediencia civil, permite que algunas se conviertan en ejemplo y otras en seguidoras, en una especie de proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje. Reflejado en la voz principal que enuncia, y los coros que repiten, complementan o contestan a esta. Las mujeres (principalmente) estudiantes han cerrado la escuela, denunciado acosos, hostigamiento, violencia mediante tenderos, donde a través de historias anónimas cuentan sus experiencias, buscando romper el círculo de impunidad. Dichas manifestaciones se han mantenido en la UNAM, que creó un protocolo de actuación para tratar estos casos de violencia de género en 2016, pero su lenguaje es muy académico, nada invasivo, oficialista, gramaticalmente correcto; sin embargo, emplea conceptos del movimiento feminista.

Sin duda alguna, el término sororidad viene como anillo al dedo en este ejemplo, porque ese acompañamiento entre mujeres es una especie no solo de amistad, compañerismo, sino incluso de asesoramiento, acompañamiento, acercamiento, es decir, de poner al servicio de las otras el conocimiento, la experiencia, la formación, los recursos. Tal es el caso de las abogadas que en las manifestaciones desarrollan esa labor profesional para cuidar a sus congéneres. En la FES Acatlán es mucho más visible la organización de estudiantes que emplean ese discurso feminista, pero no la de profesores que se oponen y cuyas prácticas, razones y argumentos son mucho más difuminados.

La estrategia, entonces, es marcar un plan no solo de acción colectiva, sino de enseñanza, de compartir, o por lo menos, acercar ese conocimiento vivencial a las otras, y también aprenderlo. No es azaroso que las colectivas feministas sean muy dadas a la impartición de talleres, donde hay, casi siempre, explicación, reflexión, mediante palabras, sobre las razones por las que desean ser llamadas colectivas, y no colectivos (o cualquier otra postura similar), en una especie de reivindicación de lo femenino, que en muchas ocasiones ha sido menospreciado.

En 2021 la rectoría de la UNAM convocó a todas las escuelas, facultades, institutos y centros de investigación para que crearan comisiones locales para la igualdad de género. De igual manera, se instó a la comunidad académica a formarse como una Persona Orientadora Comunitaria, a fin de que pudieran ser el vínculo y los encargados de la primera atención en casos de violencia de género; pero son, en su mayoría, funcionarios, académicos y trabajadores. Sus comunicados, discursos y mensajes son claramente distintos. En lo absoluto desafían la gramática; por el contrario, son muy institucionales, ceñidos a una visión muy conservadora del sistema género-sexo. ¿Qué factores intervienen en el distanciamiento de ese discurso feminista más militante y activista de las estudiantes? ¿Qué razones y argumentos tienen los profesores de humanidades para no emplear ese discurso feminista?

Hay sin duda una manifestación asimétrica del poder entre estudiantes y profesorado, que se expresa en el repertorio de acción de cada uno de estos dos grupos que aparentemente están en disputa por el discurso y las formas que este debe tener en el ámbito escolar. A manera de suposición y somero acercamiento al empleo de la lengua y el discurso, presentamos la Tabla 6.2 para comprender los aspectos que se manifiestan en el discurso y en el espacio público.

Tabla 6.2. Aspectos relevantes en la disputa del lenguaje inclusivo

Aspecto	Profesorado y funcionarios	Estudiantes
Registro lingüístico	Formal	Coloquial/ informal
Formatos empleados	Comunicados, circulares, formatos académicos	Tendedero de denuncias, improvisación oral, frases, palabras, grafiti, murales.
Medios/ soportes	Papel y digital	Paredes, pancartas, piso, hojas, anuncios, redes sociales
Postura	Institucional, tradicional	Desafiante, anti-institucional

(continuación)

Recursos	Manejo y empleo de la lengua como sistema, experiencia institucional (trabajo)	Experiencia vivencial (activismo), acompañamiento (digital), simbólico
Objetivos	Continuidad laboral	Transformación institucional

Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia docente.

“Hay que abortar, hay que abortar, hay que abortar este sistema patriarcal” (Latinus, 2022), es imposible pensar que estas consignas y cantos sean obra de las musas, aquellas que semejantes a los cantos de las sirenas dictaban la obra artística, de manera que el autor era solo el medio que las divinidades usaban para compartirla con la humanidad. Sin duda esta producción es un artífice ampliamente trabajado, que no solo busca el mensaje exacto, sino también la mejor forma de transmitirlo. Mediante la repetición de la palabra o frase, se expresa la introyección de una postura ante la vida; quien la usa está de algún modo convencida de ello. El juego de palabras: *aborto, sistema y patriarcal* es una forma de crear conciencia en las noveles y reafirmación en las más experimentadas. Estas expresiones son usadas por las jóvenes estudiantes en la FES Acatlán.

Si pensamos en analizar el discurso de los grupos identificados en la escuela, y lo hacemos con la teoría de la cortesía o la relevancia de Robin Lakoff (Escandell, 2006), y por tanto desde una postura más pragmática del lenguaje, nos daremos cuenta de que las expresiones obedecen a un fin último, con la representación o imagen que guarda el otro (oyente/interlocutor) del emisor del discurso. Así la imagen positiva se vincula con la aprobación de las formas y el contenido del mensaje, mientras que las negativas, con la desaprobación. Las jóvenes estudiantes abanderan una imagen negativa, y los profesores quieren preservar la positiva; de ahí que los usos del discurso sean diferenciados en cuestiones como: órdenes, consejos, sugerencias, acusaciones, desaprobaciones, confesiones, disculpas.

CONCLUSIONES

La complejidad del tema expuesto hasta aquí es evidente; existen gran cantidad de conexiones que se pueden establecer en torno al lenguaje. Sin embargo, es muy importante dejar claro que las relaciones personales son políticas, en tanto muestran acuerdos, diferencias, luchas y conflictos.

Estudiar las luchas en una facultad como la de Estudios Superiores Acatlán pondrá de manifiesto: grupos, ideologías, acciones colectivas en torno al lenguaje y al discurso, específicamente el relacionado con el lenguaje inclusivo, en el cual se reflejan objetivos, metas, recursos, acciones y oportunidades políticas de los grupos (profesorado, alumnado, personal administrativo), que pueden, quizá, sintetizarse en los grupos que están a favor, en contra y los que aceptan con flexibilidad unas formas y otras no.

En consecuencia, resulta imprescindible comprender cómo y por qué se acepta, se usa o se rechaza el lenguaje inclusivo en las instituciones de educación superior, específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, donde han tenido lugar conflictos, paros y campañas contra el acoso por parte de la comunidad estudiantil, y el uso del llamado lenguaje inclusivo ha estado presente. Interesa conocer cuáles son las posturas y las acciones de la comunidad al respecto.

REFERENCIAS

- Belausteguigoitia, M. *et al.* (2022). *Antimanual de la lengua española: para un lenguaje no sexista*. México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Company, C. (2021, 1 de marzo). *Entrevista a Concepción Company Company*. “El lenguaje incluyente es una cortina de humo” Recuperado de <https://letraslibres.com/revista/entrevista-a-concepcion-company-company-el-lenguaje-incluyente-es-una-cortina-de-humo/>, el 14 de julio de 2021.

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016). *Guía de Lenguaje Inclusivo de género*. Santiago: CNCA. Recuperado de <https://genero.umag.cl/wp-content/uploads/2018/09/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf>, el 26 de julio de 2021.
- CIEG (2022). *Victorias aladas, un proyecto de Lorena Wölffer para el CIEG*. Recuperado de <https://cieg.unam.mx/img/carrusel/ALADAS-VICTORIAS-CIEG-UNAM-2022.pdf>, el 30 de julio de 2022.
- El País* (2019, 7 de diciembre). *La letra de “El violador eres tú”, el himno feminista que se extiende por el mundo*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/12/07/actualidad/1575750878_441385.html, el 27 de julio de 2022.
- Escandell, M. (2006). *Introducción a la pragmática*. Madrid, España: Anthropos.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Jakobson, Roman (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, España: Ariel.
- Latinus (2022, 8 de marzo). “*Estado corrupto, por tu culpa estoy de luto*”: consignas, cantos y vallas en la marcha del 8M en CDMX. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1-BnHV4xPDM>, el 20 agosto de 2022.
- Monsiváis, C. (2004, 9 de diciembre). *Conferencia magistral XV años de la revista Debate Feminista*. México: PUEG-UNAM. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rZVljjUxVbg>, el 22 agosto de 2022.
- Ríos, M. (2015, julio-diciembre). *Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades Sociotam*, XXV (2), 123-143. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452536007.pdf>, el 13 de septiembre de 2022.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y política*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Wölffer, L. (2022). *Lorena Wölffer*. Recuperado de <https://www.lorenawolffer.net/00home.html>, el 30 de junio de 2022.

CAPÍTULO 7

LA PERSPECTIVA DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*Dennis Saúl Miranda Palomares**

*Xavier Rodríguez Ledesma***

*Después, los sesenta y siete bajan desde la montaña. Ese 25
de septiembre de 1513 la humanidad conoce el último
océano de la tierra, hasta entonces ignoto.*

Stefan Zweig

(Momentos estelares de la humanidad.

Catorce miniaturas históricas, 2002, p. 85.)

INTRODUCCIÓN

Partimos de una idea básica: la historia que se enseña y se ha enseñado en los sistemas educativos latinoamericanos (entre otros)

* Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Historia. Egresado de la Escuela Normal Superior de México. Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, en la Línea: La Historia y su Docencia. Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos en la UPN. Correo electrónico: 210928008@alumnos.upn.mx

** Licenciado y maestro en sociología (UNAM). Doctor en ciencia política (UNAM). Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador Nacional, nivel 2. Sus líneas de investigación son: problemas para la enseñanza y aprendizaje de la historia, historia y sociología cultural contemporánea. Correo electrónico: xrodrig@upn.mx

tiene como función social generar sujetos políticos que se identifiquen y hagan suyas ciertas nociones sociales, políticas y culturales vinculadas a una, y solo una, concepción del mundo: la de la modernidad europea occidental impuesta y construida durante siglos en las diversas coordenadas del planeta mediante procesos imperiales y colonizadores.

La construcción de los Estados-nación modernos como la mejor forma política de organización política de las sociedades, la imposición de una concepción lineal del tiempo en donde el futuro es sinónimo de progreso, el cual se identifica prioritariamente con temas económicos y de acumulación material, mientras que el pasado es visto como un lastre del cual es necesario deshacerse para poder caminar ligeros hacia ese ideal promisorio cuya construcción requiere y significa dominar a la naturaleza, son algunas de las principales claves para comprender el carácter de la historia que habría de enseñarse cuando se consideró necesario que esta se convirtiera en disciplina escolar y pasara a formar parte de los aprendizajes básicos de los niños, niñas y jóvenes. Se trataba, pues, de aprender una historia que ayudara a construir en los educandos un sentido de identidad nacional particular vinculada a una noción civilizatoria mundial, definida a imagen y semejanza de las sociedades europeas, occidentales, modernas, y que se planteó como la única posibilidad del devenir de la humanidad.

En la hegemonización de esa historia, la violencia física y simbólica desempeñó un papel fundamental. El sangriento genocidio que permitió la instauración de regímenes de explotación y explotación de aquellas regiones conquistadas fue acompañado de la imposición de esa única forma de concebir la historia —occidental europea moderna— frente a la cual las otras historias, distintas, diferentes, de todas aquellas regiones, culturas y sujetos fuera de la órbita colonial, eran borradas, demolidas, negadas, invisibilizadas. Así, la destrucción no se limitó al intento de eliminar del mapa las ciudades de aquellas regiones para construir sobre ellas nuevas urbes a la usanza de la que habitaban los conquistadores en sus

lugares de origen, o a destruir los códices donde estaban escritas las historias particulares de esas culturas avasalladas, sino que era menester eliminar simbólicamente a los hombres y las mujeres de esas sociedades. No bastaba con masacrarlos o esclavizarlos; era necesario negarlos como seres humanos, como habitantes de este mundo definido y nombrado desde las directrices civilizatorias modernas.

En ese sentido el epígrafe elegido es ilustrador. En él un escritor primordial de las letras europeas asienta diáfano todos los prejuicios inherentes a la forma colonial de concebir y narrar la historia del mundo, entre los cuales está la negación de las historias previas y diferentes a la impuesta por las conquistas, que se declaran inexistentes, lo mismo que sus protagonistas. El título del volumen en el que aparecen las palabras con las que inicia este capítulo es explícito: *Momentos estelares de la humanidad*. Las líneas elegidas pertenecen al capítulo “Huida hacia la inmortalidad. El descubrimiento del océano Pacífico. 25 de septiembre de 1513”. En él, Zweig narra la forma como se imagina que los expedicionarios encabezados por Vasco Núñez de Balboa vieron por primera vez esas inmensas aguas. Si bien poco antes de su contundente afirmación el autor se cuida de mencionar que se está refiriendo a la ocasión en que “sus ojos (de Núñez) son los primeros de un europeo en los que se refleja el infinito azul de esas aguas”. Unos cuantos párrafos después, entusiasmado, se entrega de lleno al espíritu colonial que lo anima y, de un plumazo, procede a negar la cualidad humana a los habitantes originarios de las tierras que estaban siendo exploradas por esa macolla de conquistadores. Zweig, ufano, escribe que así fue cómo por primera vez aquella gigantesca masa de agua era divisada por alguien perteneciente a la humanidad y, por lo tanto, abandonaba su calidad de ignota. Al expulsar del conjunto de la humanidad a los habitantes de esos lugares para quienes aquel océano era parte de su vida desde mucho antes de la llegada de esos hombres venidos de Europa, el autor borra, niega, declara inexistentes a aquellas personas, culturas, historias y saberes pues —nos

dice— no fue sino hasta que los conquistadores avistaron aquellas aguas cuando la “humanidad” vivió el momento estelar de “descubrir” tan majestuoso océano.

Así de simple se cierra el círculo de negación de las historias, los saberes, de aquellas culturas que estaban siendo invadidas. Obviamente, el caso de Zweig no es único ni excepcional; es tan solo un ejemplo de la forma en que los procesos de colonización impusieron y generalizaron una, y solo una, forma de concebir a la humanidad, su devenir y, por ende, la narración de su historia. En ella, los conceptos de “progreso”, “civilización”, “universal”, “desarrollo”, “mundial”, “nacional” constituirían los lentes para mirar al pasado en aras de construir explicaciones del presente.

Las historias que se han enseñado en los sistemas de educación básica por lo general se han dividido en temas de índole “nacional” y “universal”, perfilados con base en esos ejes ideológicos y políticos. Por ello, por ejemplo, las diversas reformas educativas que suelen modificar los planes y programas de estudio se limitan a realizar ajustes temáticos que, si bien dentro de las lógicas historiográficas coloniales pueden ser más o menos importantes, lejos han estado de cuestionar y superar esas nociones y formas de comprender, narrar y enseñar la historia. En concreto, la enseñanza de la historia en la educación básica (secundaria) ha cambiado con el paso de los años. No obstante, aún no hemos podido superar las contradicciones que el proyecto civilizatorio moderno ha impuesto desde hace más de quinientos años.

Por otra parte, y en contraste con estas narraciones, desde hace algunas décadas hemos atestiguado el surgimiento de un pensamiento que, tomando como base el axioma del pensamiento histórico respecto a la necesidad de historiar todo, absolutamente todo, empezando en primerísimo lugar por el propio conocimiento histórico, ha puesto en el centro de la reflexión la necesidad de repensar la manera de concebir, escribir, narrar y enseñar la historia en general. A lo largo del último cuarto del siglo XX y principios del XXI, varias se han pronunciado en el sentido de la necesidad

y urgencia de aprender una historia diferente que recupere la observación de los fenómenos histórico-sociales desde una perspectiva diametralmente distinta a la que fue instituida por el modelo civilizatorio moderno. En México, la enseñanza de la historia en la educación básica ha servido para conformar un sujeto histórico acorde con el modo de vivir impuesto desde hace más de cinco siglos. Mientras los y las estudiantes de educación básica de nuestro país aprendan una historia colonizadora, seguiremos atrapados en las mismas latitudes del conocimiento que se ha erigido como el único para comprender la realidad en que vivimos.

Para avanzar en ese sentido, es indispensable tener muy claros los objetivos para configurar una historia decolonial que logre formar un tipo de subjetividad específica que no solo critique, sino que plantee alternativas y construya un horizonte de posibilidades de existencia cuyo distanciamiento sea diametralmente opuesto al futuro impuesto que ha configurado la modernidad.

Por ello nos parece pertinente revisar en primer lugar la forma en que las corrientes decoloniales han dejado ya sentir su impronta (si es que lo han hecho) en la configuración institucional de algunos países latinoamericanos, para de ahí analizar cómo las perspectivas decoloniales se han asumido o no dentro de los programas educativos específicamente de educación básica de historia. Junto con ello, y en aras de redondear el objeto de nuestro estudio, es muy importante rastrear desde la exterioridad institucional, esto es, conocer las propuestas de una enseñanza de la historia con características decoloniales que se han venido construyendo por fuera de los márgenes del Estado, esto es, en los movimientos que pugnan por enseñar a los educandos de educación básica otra historia.

LOS LÍMITES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LOS CAMBIOS EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN MÉXICO

Al revisar tres reformas de planes y programas de estudio de las últimas décadas en México, se confirma fehacientemente lo hasta ahora explicado: los debates sobre la historia escolar se circunscriben, en el mejor de los casos, a polemizar sobre temas inmersos en los ejes construidos por la historiografía hegemónica de características coloniales. Ello a pesar de que es posible ubicar el surgimiento de las teorías decoloniales desde la década de los noventa. Veamos.

En 1992 tuvo lugar uno de los debates recurrentes sobre los libros de texto de historia. Dicha discusión giró en torno a qué contenidos serían los necesarios en el nuevo currículo de historia. Se partió de la idea de que se debía cambiar la forma en que estaban agrupadas las asignaturas (Ciencias Sociales) por un currículo donde cada una se trabajara por separado. Es decir, se planteaba dejar atrás el modelo por áreas para darle paso triunfante a un modelo de asignaturas. Para reformular los contenidos, la SEP implementó el Programa Emergente de Reformulación de los Contenidos y Materiales Educativos, e incluso, el ciclo escolar de 1992 y 1993 fue designado el “Año para el Estudio de la Historia” (Ornelas, 2013).

El gobierno de Salinas de Gortari, de clara vocación neoliberal (Salas-Porras, 2017), después de una serie de vicisitudes para la realización de los libros de texto de historia que habían de utilizarse en los nuevos planes de estudio, asignó a un grupo de intelectuales cercanos a su propuesta política la elaboración de los textos que habrían de utilizarse en cuarto, quinto y sexto grado de primaria. La polémica que tales materiales educativos generó fue grande. Se les acusó de hacer un revisionismo de la historia patria que dejaba fuera a diversos personajes y acontecimientos que no conjugaban con la narración de la nueva forma de comprender la historia del país y sus vínculos con las metrópolis económicas y políticas. Si

bien la discusión fue fuerte y tuvo como protagonistas a diversos personajes y colectivos, la querrela no abandonó los ejes rectores (periodización, conceptos, protagonistas) de la historia que tradicionalmente se ha enseñado.

En 2004 nuevamente el tema de qué historia habría de enseñarse en educación básica se puso en el ojo del huracán. A pesar de que el contexto político era diferente, los ejes de la discusión se mantuvieron en los límites ya referidos. En el año 2000, por primera vez desde el surgimiento del sistema político de la Revolución de 1910 un partido diferente al Partido Revolucionario Institucional (PRI) había logrado ganar la presidencia de la república. En efecto, el derechista Partido Acción Nacional³ (PAN) se hizo de las riendas del gobierno federal y comenzó la presidencia de Vicente Fox Quezada. Así, lo que para algunos fue el inicio de la transición democrática, para otros fue la continuidad de las políticas antidemocráticas (Ackerman, 2015), tales como: adelgazamiento del Estado, mayor preponderancia del capital privado trasnacional, merma de los derechos sociales adquiridos de los y las trabajadoras de México, entre otras, lo que ya había empezado en las últimas décadas cuando los gobiernos priístas hicieron suyas e impulsaron con denodado esfuerzo las políticas neoliberales (Romero, 2016).

El gobierno de Fox impulsó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y, nuevamente, los cambios propuestos a los programas de estudio de historia provocaron una gran polémica en la que participaron diversos personajes, academias e instituciones. Aunque la discusión fue acalorada porque, entre otras cosas, se reducía drásticamente la importancia del estudio de la historia, que ahora solo se trabajaría en dos de los tres grados, para la presente

³ El Partido Acción Nacional surge como contrapeso al proyecto nacionalista del general Lázaro Cárdenas del Río en 1939. En sus orígenes está gran parte del empresariado mexicano afectado por las políticas cardenistas que beneficiaban a los sectores más desprotegidos. Algunos afirman que en su raíz ideológica hay vínculos con el franquismo y al nazismo. Véase Hernández, T. (2009) y Barajas, R. (2014).

problematización nos interesa destacar que, de nueva cuenta, las discusiones sobre contenidos y acercamientos pedagógicos y analíticos se mantuvieron dentro de los límites de una historia de carácter colonial que postula la necesidad ineludible de conocer los antecedentes de la construcción del Estados-nación y la forma como se explica su integración en el mundo con una perspectiva civilizatoria.⁴

Finalmente, hace apenas unos meses se han dado a conocer los programas sintéticos para educación básica de la propuesta de la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM) del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO). En ellos son claros los intentos por avanzar hacia la enseñanza de contenidos históricos que recuperen propuestas de índole decolonial, esto es, que ubiquen y recuperen las formas de ver el mundo y los saberes de las culturas y grupos sociales originarios de nuestro continente. Dicha propuesta tiene como una de sus bases el planteamiento de que la formación, lejos de aspirar a construir sujetos que vean exclusivamente por su interés particular individual, sean personas con un sentido de participación social para el logro del bienestar colectivo, lo cual lleva a replantear sus vínculos con la naturaleza, el reconocimiento de los saberes tradicionales y la valoración de otras formas de narrar y concebir la historia.

Por lo que respecta a la historia nacional, las intenciones innovadoras de la propuesta del gobierno no vislumbraban siquiera la posibilidad de superar la narrativa del surgimiento, desarrollo y consolidación de México como Estado-nación. La historia patria continúa representando un bastión inquebrantable de la construcción identitaria del “nosotros” contemporáneo. Sin embargo, es necesario reconocer que, aun dentro de esos límites conceptuales y epistemológicos, la visión de la historia del gobierno obradorista ha

⁴ Según Plá, la finalidad de que los estudiantes del país aprendieran historia se circunscribía a la adquisición de nociones espaciales y temporales para la comprensión de los procesos históricos (2014). Ahora ya no solo interesaban los contenidos por enseñar, sino que los estándares de enseñanza empezaron a concebirse dentro del discurso de “calidad educativa” (Plá, 2018).

imbuido un interesante matiz sobre la revaloración de las culturas y los grupos de origen que hasta antes no se había dado. Muestra de ello es el *affaire* ocasionado por la reciente exigencia del gobierno mexicano al Estado español de que este se disculpe por los horrores cometidos durante la conquista, lo cual ha ocasionado una intensa y ríspida discusión que, como es evidente, ha rebasado los muros de la academia especializada. En dicha disputa han intervenido personas de ambas nacionalidades, y lo curioso es que, tanto en España como en México, hay argumentaciones a favor y en contra de la solicitud del gobierno de López Obrador, lo que demuestra que la toma de posición al respecto tiene como base apreciaciones ideológicas no vinculadas necesariamente con nacionalismos ramplones, sino relativas a otros sentidos de lectura de la historia.⁵

La construcción de las narraciones históricas, de su legitimación y de su conversión en contenidos disciplinares para ser enseñados en los sistemas educativos constituye un tema de índole eminentemente política en el cual se disputa la capacidad política de imponer ciertas narrativas y no otras, es decir, la forma en que las explicaciones del devenir social construidas por un grupo entran en conflicto con las de otro grupo, lo que abre el debate público (Pereyra, 1980). La historia que se enseña en la escuela es un claro ejemplo de todo esto (Rodríguez, 2022).

Desde su surgimiento como disciplina escolar en el siglo XIX, una de las responsabilidades fundamentales de la historia fue formar ciudadanos vinculados a una identidad nacional específica. Las disputas políticas por imponer la narración encarnan en puntos específicos que van desde factores temáticos (hechos, actores, periodizaciones, énfasis narrativos) hasta la definición de quiénes serán los responsables de hacer los libros de texto, pues ello es crucial para garantizar el control del discurso y, por ende, de la

⁵ La disputa por la petición de disculpas a la corona española se difundió a amplios círculos en México y España. El tema pasó rápidamente de ser una mera petición diplomática para convertirse en un tema de conversación y de encarnizados debates en los diversos espacios públicos y privados, incluyendo las redes sociales.

construcción de las narrativas que legitimarán ciertas estructuras políticas, económicas, sociales, y saberes e invisibilizarán a otros.

Por cierto, otro aspecto que se observa claramente en los tres ejemplos referidos más arriba es que la historia que se enseña en el sistema escolar, así como las maneras de hacerlo, se definen por motivos de poder. Por ejemplo, el cambio en los libros de texto con la reforma de 1993 no obedeció a un criterio meramente académico, pedagógico o incluso epistemológico, sino que es necesario analizarlo dentro de las disputas por el poder, por la hegemonía, por la imposición de una forma de concebir el mundo (Salazar, 2018). ¿Quiénes deciden cuáles son los contenidos históricos que los estudiantes de educación básica deben aprender? ¿Cómo se activan los mecanismos de control para legitimar un cierto conocimiento por encima de otro? ¿Qué formas adquieren los conocimientos históricos dentro de la educación básica? Si partimos de estas interrogantes para problematizar el tema de las posibilidades de avanzar en la enseñanza de una historia con tintes decoloniales en los sistemas educativos latinoamericano, surgen muchas otras preguntas, como por ejemplo: ¿Cuáles son las características de la historia que se enseña? ¿Qué tipo de subjetividad se forma en los estudiantes al aprender un cierto contenido histórico? ¿Cuáles son las implicaciones políticas que subyacen en la forma en que los estudiantes aprenden los contenidos de historia en la educación básica? ¿Qué contenidos son determinantes para configurar una subjetividad moderna y cuáles serían los necesarios para construir otras formas de pensarnos en este mundo?

Las respuestas a estos cuestionamientos no son fáciles de encontrar. Por el contrario, constituyen un mar enorme por el que hay que navegar para dar con el puerto correcto que nos ayude como seres humanos a ya no dilapidar la naturaleza, al mismo tiempo que dejamos de ver a las otras como meros medios que nos ayudarán a obtener nuestras más profundas inquietudes.

Ahora bien, es necesario destacar un punto por demás significativo. Todas las disputas y polémicas surgidas alrededor de la

enseñanza de la historia en educación básica se han referido fundamentalmente a los temas relativos a los programas de historia nacional, esto es en el caso de nuestro país, la Historia de México, sin asumir como un tema específico de discusión y problematización la llamada “Historia Universal”. Tanto así que, al traer a colación una de las tres reformas referidas con anterioridad, como conclusión de la polémica sobre la RIES, uno de los grandes cambios que los especialistas hicieron a la propuesta original de la SEP fue que al programa que trataba únicamente de la historia de ciertas civilizaciones europeas fundamentales para la comprensión de la imposición del capitalismo y de las nociones de progreso y civilización, se le retiró el nombre de “Historia Universal” para convertirla en “Historia Mundial” (Rodríguez, 2008), pero manteniendo por completo la visión europea occidental de los contenidos. De tal forma, podemos preguntarnos: ¿qué pasa con la llamada Historia “Universal” que se aprende en la educación básica? ¿Por qué no se han cuestionado los contenidos, las narrativas y los temas de lo que se ha denominado historia “Universal”? ¿Por qué no se ha cuestionado esa forma mecanicista de enseñar y aprender la historia “Universal”? ¿Por qué desde la publicación de los libros de texto únicamente se ha prestado atención a la historia de México que se va a configurar en los libros de texto? ¿Acaso no es importante que pongamos en tela de juicio que solo se nos enseña la historia europea como si fuera la Historia “Universal”? ¿Es posible ubicar la unión, el gozne político, epistemológico entre esas dos nociones para enseñar historia? ¿Cómo se vincula la aparición del Estado-nación con el surgimiento de la modernidad (capitalista, occidental, cristiana, europea)?

CRÍTICA A LA MODERNIDAD DESDE LO DECOLONIAL

Vemos, pues, que la historia que se enseña en la educación básica (secundaria) no ha sufrido cambios de fondo, radicales, que signifiquen la adopción de una perspectiva diferente de concebir el conocimiento y la explicación del pasado. Es decir, la historia escolar no ha superado las contradicciones que el proyecto civilizatorio moderno ha impuesto desde hace más de quinientos años.

Si bien para algunos autores la historia nunca ha sido estática, ni única, desde la perspectiva decolonial podemos observar que la narrativa que ha imperado ha sido la producida por Occidente desde la llegada de los europeos a este continente (1492). Se ha configurado un dispositivo mental que nos ha mantenido alejados de la realidad en la que nos desenvolvemos y nos hemos asumido como parte de la civilización que trajo consigo una serie de atrocidades en contra de la especie humana (Dussel, 1992, 2008). Podemos ver esto en la forma en que se nos presentan las narrativas históricas en la educación secundaria. Por esta razón, varias voces a lo largo del último cuarto del siglo XX y principios del siglo XXI se han pronunciado por dejar de aprender una historia ajena a nuestra realidad y comenzar a observar los fenómenos histórico-sociales desde una perspectiva diametralmente distinta a la que fue instituida por el modelo civilizatorio moderno (Bautista, 2014, 2018; Mignolo, 2003, 2007; Santos, 2009, 2017; Dussel, 2011, 2015). Muchas de ellas dieron pie o iniciaron discusiones sobre la necesidad de reconocer, partiendo de que la historia son narraciones escritas sobre el pasado, la posibilidad de recuperar esas otras narraciones que no son hegemónicas y han sido eclipsadas de forma sistemática por las narrativas imperantes. Reflexiones de conceptos como: narratividad, multiculturalismo, interculturalidad, otredad, tuvieron como destino las críticas de las epistemologías del sur y las propuestas decoloniales.

Pero ¿se trata única y exclusivamente de seleccionar otros contenidos que no han sido abordados y sustituirlos por los que

actualmente están en los planes y programas? La enseñanza de la historia en la educación básica ha servido para conformar un sujeto histórico que esté acorde con el modo de vivir impuesto desde hace más de cinco siglos. Es decir, la historia llamada “Universal” no ha sido cuestionada en la educación secundaria. ¿Por qué no nos hemos dado cuenta de que los contenidos seleccionados para abordar la historia “Universal” han invisibilizado otras formas de narrar la historia? Frente a este panorama en la actualidad surge una imperiosa necesidad de salir de las coordenadas impuestas por el proyecto civilizatorio moderno (Miranda, 2020). Mientras los y las estudiantes de educación básica (secundaria) de nuestro país aprendan una historia colonizadora, es decir, aquella que ha sido producida con la perspectiva del proyecto civilizatorio moderno y que ha negado de forma sistemática toda otra forma de conocimiento válido y legítimo, seguiremos atrapados en las mismas latitudes del conocimiento que se ha erigido como el único para comprender la realidad en la que vivimos. Ello implica traer al presente las críticas que ya se han hecho cuestionando la hegemonía de las narrativas eurooccidentales. Por ejemplo: Fanon, en su libro *Piel negra, máscaras blancas*, hace una crítica demoledora de la subjetividad imperial que se cernió sobre las colonias francesas y dejó al descubierto con el concepto de “epidermización” el modo en que fue colonizada la subjetividad de los colonos, queriendo de esta forma imitar la forma de vida que ha producido la modernidad (Fanon, 2009).

Por tanto, nos preguntamos: ¿qué tipo de sujeto ha configurado esa historia colonial? ¿Cómo se visualizan sus responsabilidades políticas e históricas? ¿Cuál es la idea e imagen de cómo se hace y cambia la historia que esa historia enseña? Si esto ha sido de este modo, ¿cómo lograr desmontar la historia colonial que se ha escrito a lo largo de tantos años y que impide vernos desde otra perspectiva para comprender nuestras especificidades? Para desmontar y desvelar lo que implica la historia que se imparte desde los deciles más altos de la jerarquía académica, es necesario hacer notar cómo fue configurándose esa narrativa, y me refiero a narrativa no solo al

hecho de narrar historias, sino a la forma de darle inteligibilidad a lo ininteligible (Salazar, 2006).

Ello implica y demanda que nos demos cuenta de cuáles y en dónde han ocurrido intentos por salir de las coordenadas impuestas por el proyecto civilizatorio moderno, observar si en otras partes del continente americano se ha enseñado el mismo tipo de historia “Universal” y si la han hecho pasar como la única. Por tanto, nos volvemos a preguntar: ¿este mismo tipo de historia y respuestas decoloniales han aparecido en otros países de Latinoamérica? Si esto ha sido así, ¿de qué forma lo han hecho? Dada la existencia de grupos marginados por los Estados nacionales (como es el caso de los afrodescendientes), ¿se han dado respuestas a esta problemática en otro lugar que no sea el Estado- Nación? Estas preguntas son las que guiarán nuestro proyecto de investigación doctoral.

Por último, es necesario tener claro que, obviamente, la teoría decolonial no surge de la noche a la mañana, sino que ha tenido una evolución paralela con las críticas que se han hecho al paradigma de la modernidad. Sin embargo, estas no han podido salir de las coordenadas impuestas y, por esta razón, resultan acrílicas, es decir, no cuestionan de raíz los fundamentos ontológicos del proyecto civilizatorio moderno.

Ello nos fuerza a que este trabajo se centre en analizar cómo la perspectiva decolonial ha irrumpido en el panorama de Latinoamérica, específicamente en torno a la cuestión educativa dentro de la educación básica o elemental. Esto nos ayudaría en forma considerable a tener una brújula más clara de hacia dónde debemos caminar en cuanto a la enseñanza de la historia en México. Por esta razón, es necesario emprender este tipo de investigaciones en primera instancia, pues no se ha hecho un trabajo de esta naturaleza y, en segunda instancia, porque eso nos daría la pauta para acercarnos a configurar contenidos históricos que nos sirvan para comprender la realidad en la que nos desenvolvemos cotidianamente.

La revisión comparada que pretendemos realizar abrirá nuevas avenidas para ir reconfigurando lo que ya se ha hecho en Latinoamérica

y así poder transitar hacia un horizonte de posibilidades de existencia *transmoderno* en nuestro país y dejar de recorrer los senderos construidos por la modernidad, entendida como la forma de control por antonomasia que ha construido el proyecto civilizatorio que irrumpió en este lado del planeta desde 1492 hasta la fecha.

CONCLUSIONES

Por todo lo anterior, lo que debemos tener en cuenta para comenzar el camino de esta investigación es que la historia no es pasado. Si partimos de esta lógica, nos adherimos a lo que se ha pensado durante mucho tiempo y que se ha enseñado a los maestros y maestras de nuestro país: la historia es el estudio del pasado para la comprensión del presente y la construcción de un mejor futuro. Empero, la historia no es esa masa informe del pasado; el tiempo histórico por excelencia es el presente. En el presente es donde surgen las preocupaciones de un mundo que se desmorona paulatinamente, es decir, el momento por excelencia para comprender el presente no es el pasado, sino el aquí, el ahora. En palabras de Benjamin “la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío sino el que está lleno de tiempo del ahora” (Benjamin, 2008, p. 51). Y desde este mismo presente, nosotras le damos sentido al pasado y tomamos las experiencias de los seres humanos que han actuado de una forma determinada en un espacio específico, para potenciar las posibilidades de configurar un mundo donde quepan otros mundos (como bien dicen los zapatistas), y “este (el mundo configurado por el proyecto civilizatorio moderno en su fase neoliberal) se haga imposible” (Grosfoguel, 2022, p. 121).

Por otro lado, la historia “Universal” enseñada y aprendida por las estudiantes de nuestro país se ha concebido como una secuencia de acontecimientos factuales, que tiene una o múltiples causas, lo que ha determinado o modelado el presente. Esta historia secuencial, mecanicista, eventual, factual que nos han enseñado es la forma

en la que vivimos los acontecimientos que el ser humano ha protagonizado a lo largo de tantos años. Ello implica que pensemos en la realidad como algo que está dado por X situación que determina Y momento. Parecería que no hay nada más por hacer que conocer todo lo anterior que el ser humano ha vivido para dar cuenta de los porqués en la actualidad. La historia vista de este modo nos limita a ver el mundo desde otra perspectiva, lo cual se refiere no solo al *locus enuntiationis*, sino al modo como razonamos para configurar la realidad.

Por ejemplo: en todo momento se nos ha dicho que para saber X tema debemos partir de los antecedentes y así comprender el porqué de Y acontecimiento. Pongamos el caso de la Primera Guerra Mundial: es de todos conocidos que en la escuela se enseña como antecedente el periodo denominado la Paz Armada, la cual desencadenó la primer gran guerra europea del siglo XX. Además, el asesinato del archiduque Francisco Fernando de Habsburgo el 28 de junio de 1914 se ha considerado el detonante principal. Visto así, ¿qué más queda por aprender si eso ya está dado en forma automática? No obstante, ¿qué caso tiene aprender este tipo de historia secuencial y de acontecimientos? ¿Cómo podemos observar estos procesos históricos con otra perspectiva? Desde mi punto de vista, debemos romper con esa historia concebida de forma secuencial y lineal, en la que debemos conocer el punto X para llegar al Y. Considero que esta es una manera muy reduccionista de observar los procesos históricos y que nos limita la mirada para comprender los fenómenos histórico-sociales en el presente. Si he dicho líneas arriba que el tiempo histórico por excelencia es el presente, pues debemos partir desde aquí para darle un sentido al pasado. Es necesario que lxs alumnxs problematicen su presente para que el conocimiento y el estudio del pasado tengan un sentido en sus vidas. A decir de Salazar, uno de los grandes retos que tiene la enseñanza de la historia en nuestro país:

No es que al alumno se les [sic] explique los grandes problemas de la historia de una manera más simplificada, o contarle cuentos, tampoco es conocer las diversas posiciones políticas sobre un problema histórico, sino comprender lo que está recreando mediante una narrativa comprensiva que —de acuerdo a la información histórica trabajada— pueda desarrollar un argumento lógico bien formulado con cierta coherencia de los hechos dentro de una trama y a su vez un relato construido (Salazar, 2019, p. 141).

Asimismo, es necesario que los procesos históricos sean abordados mediante las contingencias y las coyunturas. Esto no solo permitirá conocer las experiencias de aquellos que actuaron en el pasado, sino que también dejaremos atrás esa forma secuencial de ver la historia o los procesos históricos dentro de las aulas. Los acontecimientos o hechos históricos no han sido producto de causas externas e internas solamente, sino que existe un pluriverso de comprensión mucho más amplio y la categoría de contingencia junto con la coyuntura pueden ayudar a desterrar el modo secuencial en el que se abordan los procesos históricos en la actualidad dentro de los recintos de educación secundaria. La primera nos permitirá comprender que hubo un mundo de posibilidades de que un hecho sucediera de un modo determinado y la segunda, que existen combinaciones de factores y circunstancias que provocan que los seres humanos actúen en cierta forma y con una dirección determinada.

Si seguimos con la perspectiva impuesta por el modelo civilizatorio moderno, ello nos remontará a observar la historia construida a través de etapas, es decir, seccionar la historia en: antigua, media, moderna y contemporánea. Esta forma de estudiar los fenómenos histórico-políticos ha predominado en la educación básica y ha permanecido inalterada, pese a haber propuestas distintas, esta visión de la historia continúa y nos modela una subjetividad específica (Rodríguez, 2008; Dussel, 2011). Por otro lado, percibimos en esta periodización no solo una manera de ver, comprender y concebir el mundo, sino también las fuerzas o ejercicios de poder subyacentes en la imposición de este modelo de periodización. Pero, para poder

imponerse, este tipo de periodización debe acompañarse de categorías que la movilizan y logren su desplazamiento a través del tiempo; me refiero a categorías como el progreso y el desarrollo. Dichas categorías nos han hecho ver la historia como una evolución hacia un progreso, que se ancla con la noción de la acumulación de nuevos instrumentos que nos facilitan la estadía por el mundo, sin importar que el consumo desmesurado de esos instrumentos esté acabando con el planeta mismo (Santos, 2022).

Ello nos traslada de inmediato a la categoría de desarrollo, pues históricamente el desarrollo ha sido uno de los motores que han impulsado al ser humano a alcanzar la perfección mediante los inventos industriales, y ahora cibernéticos. No obstante, en palabras de Bautista “la dialéctica del desarrollo produce sistemáticamente desigualdades que hacen posible la dinámica del desarrollo” (Bautista, 2017, p. 90). Por eso es necesario romper de forma definitiva con este y otros conceptos que siguen estando presentes en la enseñanza de la historia. Vemos que este concepto se alimenta de la desigualdad para tener un horizonte de sentido que le da existencia a toda desigualdad social en el mundo.

Nadie puede negar las comodidades con las que ahora vivimos. Sin embargo, somos conscientes de que esto no se debe a un progreso natural y un desarrollo evolutivo, sino que también hay ejercicios de poder para que un determinado invento sea tomado como referente universal, es decir, no solo se universalizan las formas de consumo, sino que también los conocimientos subyacentes en dichas formas están inmersos dentro de los campos de fuerza en los que nos desenvolvemos.

Finalmente, se ha dicho que la historia es la sustancia que tienen los pueblos mesoamericanos para darse un mejor mundo. Dicha sustancia hace visible el desplazamiento que han tenido los cuerpos en el devenir histórico. Con todo esto no quiero decir que la historia sea la panacea para resolver los problemas en los que estamos inmersos, pero nos da una postura para defender nuestras posiciones político-ideológicas. Negar que la historia configura una subjetividad político-ideológica es tanto como decir que las guerras crean paz. En este

sentido, lo que el cuerpo realiza lo hace por el simple hecho de tener dentro una sustancia que lo activa, es decir, parte de la conformación de una subjetividad que el ser humano ha configurado en todo su devenir en la vida. O sea, si he crecido con la idea de que la naturaleza es un objeto del cual puedo disponer a diestra y siniestra y cuya explotación me beneficia en detrimento de otros seres humanos y la naturaleza, estableceré una relación de dominio en todos mis ámbitos (Bautista, 2012). Por ello, la formación de nuestra subjetividad está íntimamente ligada a la forma en la que aprendemos historia y no solo eso, sino al modo de razonamiento con el que se aborda.

REFERENCIAS

- Ackerman, J. (2015). *El mito de la transición democrática. Nuevas coordenadas para la transformación del régimen mexicano*. México: Temas de hoy.
- Barajas, R. (2014). *La raíz nazi del PAN*. México: El Chamuco.
- Bautista, J. (2012). *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos*. Bolivia: Rincón ediciones.
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* España: Akal.
- Bautista, J. (2018). *Dialéctica del fetichismo de la modernidad. Hacia una teoría crítica del fetichismo de la racionalidad moderna*. Bolivia: Yo Soy si Tú Eres.
- Bautista, R. (2017). *Del mito del desarrollo al horizonte del “vivir bien” ¿Por qué fracasa el socialismo en el largo siglo XX?* Bolivia: Yo Soy si Tú Eres.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: ITACA / UACM.
- Dussel, E. (1992). *1492. El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Bolivia: UMSA / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / Plural Editores.
- 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.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. España: Akal.
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo imperialismo decolonial*. México: Akal/Inter Pares.

- Hernández, T. (2009). *Tras las huellas de la derecha. El Partido Acción Nacional, 1939- 2000*. México: Itaca
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España: Akal.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. México: Gedisa.
- Miranda, D. (2020). *Descolonizar la narrativa histórica “Universal” en la educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de la liberación*. En: (2020). *Aproximaciones / Multidisciplinarias e interdisciplinarias. La Historia de la Educación y la Educación Histórica*. México: Escuela Normal Superior de Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ornelas, C. (2013). *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Pereyra, C. (1980). Historia, ¿para qué? En C. Pereyra, et al. (1980) *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI.
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México: Universidad Iberoamericana.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México: IISUE-UNAM.
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- Rodríguez, X., (2022). Despolitizar la historia, compromiso de la agenda contemporánea. En L. Ferreiro, y R. González. *Política de los procesos socioeducativos: crítica y fuga* (pp. 139-171). México: UPN.
- Romero, M. (2016). *Los orígenes del neoliberalismo en México. La Escuela Austriaca*. México: FCE / UNAM / Facultad de Economía.
- Salas-Porras, A. (2017). *La economía política neoliberal en México. ¿Quién la diseñó y cómo lo hizo?* México: Akal.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM / UPN.
- 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.
- Salazar, J. (2019). La narrativa en la enseñanza de la historia a nivel universitario. En: J. Sánchez y S. Arciga (coords.), *Psicología cultural, narración y educación* (pp. 135-163). México: UPN.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. México: Morata.
- Santos, B. (2022). *Tesis sobre la descolonización de la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

PARTE II
POLÍTICA, EDUCACIÓN Y MOVIMIENTOS SOCIALES

CAPÍTULO 8

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS EN EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL

*Cynthia Desireé Tapia Terrazas**

*Sergio Tamayo***

INTRODUCCIÓN

Los maestros/as han logrado constituir históricamente fuertes sindicatos, movimientos y corrientes sindicales de trabajadores. Se identifican poderosamente con su gremio, por las condiciones laborales similares, en el ingreso, en el tipo de actividad desarrollada, en lo que podríamos llamar identidad de clase. Pero, además, ciertos sectores se identifican con su formación profesional, en términos no solo instrumentales, sino también pedagógicos, el vínculo con los niños/as,

* Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Doctorante en Política de los Procesos Socioeducativos de la UPN. Correo electrónico: *desiupn92@gmail.com*

** Doctor en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Profesor del núcleo básico del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la UPN. Departamento de Sociología, UAM-Azcapotzalco. Correo electrónico: *sergiotamayo561006@gmail.com*

la habilidad para compartir conocimiento y formación integral, la relación de lo pedagógico con los derechos de los niños/as y la construcción de una ética cívica. Además, la identidad, ese sentido de pertenencia, se construye con la etnicidad, para los originarios del estado de Morelos, de Chiapas, de Oaxaca, con las pautas culturales, las tradiciones, los usos y costumbres regionales, la cotidianidad del sentido de permanecer en un lugar y arroparse con su cultura.

También puede haber vinculación mediante el sentido de pertenencia a un partido político o a una ideología, con la decisión de participar como ciudadanía en procesos electorales, como simpatizante o activista y militante partidista. Así, estos reconocimientos pueden estar presentes en la cotidianidad de las maestras/os. Sin embargo, cada uno de estos mecanismos y papeles sociales y culturales no se presentan en la misma escala y forma identitaria. Aparecen paradójicamente desequilibrados en la realidad identitaria y en el proceso mismo de subjetivación del docente. En este contexto magisterial, hay varios elementos en torno a la lucha social: por mejores condiciones de trabajo, de enseñanza, por igualdad social entre regiones y ámbitos urbanos y rurales, por derechos para los maestros/as. La lucha política no únicamente se adhiere a los otros mecanismos, sino que se revuelve, se revuelca, se confunde con estos. Cuando se habla de identidades colectivas, en la experiencia de las movilizaciones magisteriales se vuelve un tema central.

Este trabajo muestra la construcción teórica de un problema de investigación sociopolítica, sobre la base del siguiente dilema: ¿Cómo se producen y transforman identidades colectivas, en el marco de la movilización magisterial, y de la trayectoria de lucha escenificada entre dos eventos contenciosos, en 2008 y 2013, en el estado de Morelos? Queremos destacar cómo las luchas sociales, en un momento histórico determinado, lograron impactar y resonar en otras, modificando o enraizando identidades colectivas, metas, fundamentos y formas de activismo social. El dilema que orienta esta investigación se centra en la experiencia de la acción colectiva, como la consecuencia política de los movimientos magisteriales de

base, lo que constituye un mecanismo importante de subjetivación política del docente.

El papel de la identidad colectiva en los movimientos sociales es impredecible para definir los resultados de la acción colectiva. No obstante, las identidades permiten comprender “cómo, en un grupo heterogéneo y diverso, puede surgir una acción unida y concertada” (Ramírez, 2016, p. 34). Entre los aspectos que explican la identidad colectiva, está el que influye en el origen, pero también el que permite dar continuidad al movimiento. Después, como si pusiéramos una segunda función en su construcción, está definir las fronteras del movimiento —el adentro y el afuera—, es decir, una inevitable definición de quiénes pertenecen al movimiento, la construcción de un “nosotros” colectivo, con respecto a aquellos que se sitúan por fuera de la experiencia compartida, es decir, quiénes no pertenecen y constituyen “ellos” la otredad. Finalmente, el tercer aspecto que se presenta en la construcción de las identidades es el papel de las creencias y los valores, sustentados en distintas bases de solidaridad con aquellos con quienes nos identificamos; construimos el sentido de pertenencia, de formar parte de un grupo, de un ámbito, de una organización, de algo tanto cognitivo como emocional que nos hace sentir que somos uno. En su conjunto, estos tres aspectos de la identidad colectiva son característicos de la acción colectiva.

En este sentido, los procesos de incorporación de los actores a la lucha magisterial implican contextualizar la vida de las/os maestras, ya que, en el movimiento social, la identidad también se produce mediante la elevación o transformación de la conciencia, la identificación de creencias, la incorporación de nuevas ideas o valores sobre los que la acción se justifica (Ramírez, 2016). Por lo tanto, la comprensión de las formas de construcción de una colectividad pasa por analizar la movilización, en este caso del Movimiento Magisterial de Base (MMB) de 2013, para situar las resonancias tanto históricas como biográficas surgidas al calor de las movilizaciones magisteriales de 2008, que pudieron impactar la historicidad y la subjetivación política del movimiento.

RESONANCIAS CARDENISTAS DE LAS LUCHAS MAGISTERIALES

La lucha de las y los profesores de enseñanza básica, por crear organizaciones gremiales que sirvan a los intereses de los agremiados y no a los del patrón, ha sido larga, turbia, confusa, violenta, ideologizada y desesperante.

-Enrique Ávila Carrillo

El MMB es parte de un amplio movimiento magisterial con una extensa trayectoria a lo largo de todo el país, que ha generado importantes resonancias históricas, tanto en múltiples ciclos de protesta magisteriales como en otras luchas sociales. La historicidad social y política del gremio magisterial mexicano es reconocido por los cambios y transformaciones que coinciden notablemente con el inicio de cada sexenio gubernamental. El vínculo de las demandas entre el movimiento y el Estado se redefinen en cada cambio de gobierno. Esto ha dado origen a un rasgo particular de las maestras/os que laboran en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), que se ha construido primordialmente a través de su participación e involucramiento político en la lucha social, todo lo cual ha marcado una trayectoria histórica diferencial en la profesión docente, tanto diacrónica como geográfica.

Las demandas magisteriales, en general, podrían enmarcarse en al menos tres: a) la confrontación entre la enseñanza que promueve e impulsa el Estado, con las limitaciones que generan los requerimientos educativos; b) el salario, como eje particular de las inconformidades, y c) la búsqueda de la democracia en el gremio y en su contexto sociopolítico (Ávila, 2019). Estas demandas han constituido el eje articulador que define los enfrentamientos entre el magisterio y la autoridad encargada de dirigir el SEM; por ello los conflictos resultantes de estos enfrentamientos se han vuelto un elemento central que dirige y redefine el significado del quehacer educativo. Sin embargo, habría que señalar que la movilización magisterial ha tenido en gran parte la finalidad de “demostrar la

ineptitud de la burocracia educativa con demanda de abrogaciones constitucionales” (Ávila, 2019, p. 13).

Estas demandas han contribuido a motivar a las maestras/os a la movilización, y se han dirigido principalmente a asuntos salariales, como un marco diagnóstico que justifica su lucha por la defensa de un trabajo digno. En consecuencia, las luchas magisteriales son espacios densos de enfrentamiento y conflicto. En México, el gremio de profesores como sector social “ha sufrido discriminación económica, política e incluso racial” y en estas condiciones, distintas agrupaciones se han organizado de diferentes formas, por ejemplo, para realizar un amplio repertorio de movilización que incluye “marchas, mítines, plantones, asambleas, paros, congresos, foros, convenciones” (Ávila, 2019, pp. 9 y 10).

Al respecto cabe recordar la manera en que, en el sexenio cardenista (1934-1940), con el impulso de una nueva disposición educativa resultado de un nuevo pacto social, se gestó un tipo de identidad docente, con base en la arraigada caracterización de la escuela pública, a partir de la cual se incluyó a miles de maestras y maestros que realizaban su servicio profesional, como parte de las llamadas Misiones de Orientación Socialista. Era una actividad docente ligada a un cierto adoctrinamiento, pero que logró constituir un elemento vital en la nueva interpretación filosófica del Estado y su rectoría sobre toda la educación, orientada así a las y los trabajadores y al pueblo en general (Ávila, 2019). Con estos procesos de organización y de lucha en esa gran etapa cardenista, en un contexto político y social de gran efervescencia nacionalista, se priorizó y extendió la enseñanza a grandes sectores y comunidades alejadas de la modernidad de difícil acceso. Se necesitaron cerca de noventa mil profesores en todo el país, formadas/os en las escuelas normales, con una nueva postura pedagógica de la enseñanza y en la lógica de construir una identidad docente, solidaria, clasista, comunitaria. Como resultado, había que reconocerlos históricamente como “maestros socialistas”, lo que generó inmediatamente fuertes tensiones con las jerarquías católicas y con ciertas formas de vida

tradicional de las comunidades. El gobierno cardenista impulsó que las maestras/os fueran considerados como “líderes comunitarios y defensores de los postulados de la Revolución Mexicana” (Lerner, 1979, citado en Ávila, 2019, p. 85).

Desde entonces, se podría decir que la movilización popular de las maestras/os se ha ido construyendo en la experiencia, pero también en la memoria histórica de las escuelas normales como grandes formadoras de un tipo ideal, y en las que, desde el marco de las identidades, representaban el principal eje de organización y acción en la propia trayectoria formativa de las maestras/os. No debe extrañar entonces que esta gran base social se haya convertido en un espacio de resistencia y conflicto latente contra el proceso de institucionalización tanto de la revolución como de su desfase. Estas bases comunes que generaron la formación, indudablemente, de una conciencia política de clase. Así fue también el caso de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), que desde 1935 introdujo cursos de contenido socialista, como derecho agrario, obrero y educativo, teoría del cooperativismo, arte y literatura al servicio del proletariado (Ávila, 2019).

No cabe duda de que la acción colectiva magisterial se ha gestado desde las aulas, pero en parte ha sido un proceso político de un modelo de maestra/o relativamente impuesto, porque el sistema educativo institucionalizado se fue erigiendo con base en la construcción de un Estado posrevolucionario, autoritario y corporativista. Sin embargo, los propios maestros/as propiciaron el surgimiento de acciones colectivas importantes y autónomas, no solo para el ámbito educativo sino dirigidas también a tomar una posición social y política que quiso trascender hacia un reconocimiento de organizaciones que rompieron el esquema sindical corporativo. Nos referimos a la creación de la organización estudiantil Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) que incluyó “a casi todas las escuelas normales, rurales, regionales campesinas y centrales agrícolas en defensa del sentido del normalismo mexicano tanto en el ámbito político como académico”

(Ávila, 2019), cuyo origen se relaciona con el posicionamiento de los estudiantes frente al conflicto internacional de la guerra fría, ya que se considera como un “organismo estudiantil en el que militaron y que los representó, entre 1935 y 1969, como un corporativo nacional ante las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (López, 2020, p. 3).

De acuerdo con estas ideas, podríamos señalar que las luchas magisteriales son mucho más que meras agrupaciones gremiales, que se organizan únicamente con estructuras políticas de control, que constituyen el sistema político institucionalizado. La organización de la maestra/o resguarda los motivos de la participación gremial, social y política, que, como se puede ver en el contexto histórico, fueron parte de esa gran fase cardenista de lo que Adolfo Gilly (1998) llegó a llamar revolución interrumpida. Así ¿cómo la lucha magisterial fue convirtiéndose desde entonces en una práctica identitaria? Es decir ¿de qué manera se fue constituyendo, en la historia, un sujeto político del magisterio? Sobre todo, habría que subrayar el proceso de motivación que hace a los individuos decidirse a participar, y modificar con esto las endebles trayectorias de vida de las maestras/os, que se convierten así en activistas casi por siempre.

En cuanto a las condiciones laborales del gremio, la estructura de los sindicatos fue prioridad en este periodo de gobierno y comenzaron a crearse agrupaciones de maestras/os. La fundación de la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE) en 1943 muestra un intento por unificar varios sectores magisteriales en una sola organización. Esto fue una práctica común impulsada en parte por el régimen populista del gobierno cardenista. Sin embargo, otras vertientes de la izquierda antiimperialista y comunista pudieron reforzar la iniciativa de construir sindicatos independientes. Esta experiencia logró poner su sello en las resonancias históricas, y en las luchas magisteriales de todo el siglo XX.

Lo ocurrido en el sexenio cardenista con respecto a las luchas magisteriales ha influido en la identidad de las y los maestros. No obstante, lo que podemos encontrar en estos contextos como

elementos identitarios son dos aspectos que delimitaron todo este proceso: a) la existencia de organizaciones gremiales, y b) diversos experimentos educativos, como se denominaron las políticas educativas de ese tiempo. Estos aspectos de tipo estructural se articulan con otros aspectos simbólicos basados en la experiencia de lucha y afinidades biográficas de clase del magisterio.

LAS IDENTIDADES COLECTIVAS: UNA REFERENCIA NECESARIA PARA EL MAGISTERIO

Podríamos decir, entonces, que la lucha magisterial contemporánea se ha convertido en un fenómeno colectivo que ha logrado apartarse de la individualidad, tal y como señala Alberoni (1980) en la condición de dos en el enamoramiento, a semejanza de los movimientos colectivos. Ambos, enamoramiento y movimiento, se presentan en el desarrollo de la vida personal y social, en el que cada individuo experimenta de manera distinta, con diferentes grados de intensidad, la experiencia de la acción y la eferescencia emocional que alcanza fines comunes. De hecho, para que ocurran los movimientos colectivos, es necesario cubrir una necesidad de complementarse unos a otros mediante la creación de un valor universal que identifica a todos/as (Alberoni, 1980). El enamoramiento, como los grandes episodios revolucionarios de un estado naciente de los movimientos colectivos, con mayor impacto y alcance, abre las puertas a pensar fenómenos complejos e inaprensibles para la experiencia de una sola persona (Alberoni, 1980). Lo anterior debe conducirnos a pensar en los movimientos colectivos desde las relaciones entre personas, en las que inevitablemente se producen cambios, transfiguraciones de vida y así nuevas experiencias colectivas, encauzadas por la intensidad y la exclusividad de la pertenencia a un ser colectivo.

Con un enfoque teórico, podemos considerar la lucha magisterial como un proceso de formación de identidades, que lleva a

la construcción de una conciencia política en los individuos. En la socialización se conforman “actores dinámicos —y no pasivos sostenedores de ideologías impuestas—, que adaptan, modifican o transforman elementos culturales, a través de la lucha social” (Tamayo, 1996, p. 16). Por eso la ideología impuesta a los “maestros socialistas” no fue tampoco un proceso lineal de intimidación, sino que se ha retomado y redefinido a través de largos procesos de reflexión y práctica. Fue en todo caso una praxis, una tensión entre los atributos personales y emocionales de las maestras/os, con las enormes fuerzas sistémicas de un proceso que aún veía en la revolución mexicana una especie de revolución permanente, poco antes de su institucionalización.

La identidad es así un proceso dinámico, constante y cambiante, que representa la necesidad de legitimidad y reconocimiento, desde una posición de dominación y control del sujeto, como una relación antagonica, entre diferentes formas en que el actor se define a sí mismo y se confronta frente a otros actores, que buscan dominar, hegemonizar e imponer un discurso definitorio de lo que somos o deberíamos ser. Si bien, como se ha señalado hasta aquí, la identidad constituye un elemento primordial y necesario de la vida e interacción simbólica, también es importante comprender cómo el individuo la percibe y a esos procesos de interacción que ha construido, para reconocer el sentido de su acción colectiva.

Esta acción colectiva puede hacerse presente a causa de lo que socialmente es compartido. Sin embargo, cuando se hace referencia a la identidad, nos aproximamos a un componente primordial: el sentido de pertenencia, en dos niveles: lo colectivo y también lo individual, lo cual lleva a una identificación con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales. Así, hablamos de relaciones y procesos constitutivos estrechamente, porque “la identidad de un individuo se define principalmente por el conjunto de sus pertenencias sociales” (Giménez, 2016, p. 62).

Por consiguiente, es necesario adentrarnos en la discusión que nace de la relación entre movimientos sociales y educación, es decir,

el espacio de lo político. Esta investigación tiene este fundamento, en el cual se coloca centralmente la lucha magisterial. En lo político, las consecuencias se concentran en los espacios de lucha por los derechos sociales y por la democracia. Ese sentido de lo político es “el componente definidor del accionar humano” (Rodríguez, 2019, p. 22), ya que nos concentramos en las experiencias colectivas de los actores y en su transformación como sujetos políticos.

En el estudio de los movimientos sociales y su impacto en el cambio social, el análisis político se interesa por conocer, tal y como dice Rodríguez (2019), “las formas concretas en las que el poder se expresa, ejerce y encuentra resistencias” (p. 23). Lo interesante es desentrañar la manera como esas formas concretas logran plasmarse en la cotidianidad de los sujetos. La identidad es conflictiva y contradictoria y al ser así, permite estar en constante transformación. De hecho, la perspectiva histórica de los movimientos sociales se ha interesado en la autotransformación de los sujetos durante ciclos de movilización, que van desde las resistencias originadas por las crisis, hasta los momentos estratégicos de reproducción de la identidad (Tamayo y Wildner, 2005).

La identidad en este horizonte analítico se merma en la arena de disputa de lo político, ya que el poder:

construye y asigna a los otros una forma de verse y concebirse y, justamente debido a la relación asimétrica de su ejercicio, esos otros terminan adjudicándose y reforzando aquella concepción que los define. El poder, en efecto, se ejerce más allá de la arena económica y política, pues permea todo el espacio social (Rodríguez, 2019, p. 26).

Si pensamos en la identidad desde el planteamiento de lo político, esta no debe concebirse como “un proceso lineal o absoluto, sino a través de una serie de mediaciones ligadas a las creencias personales, a la tradición popular y a las experiencias [colectivas]” (Tamayo, 1996, p. 16). En el caso de la lucha magisterial del 2008 y 2013 en el estado de Morelos, las maestras/os se cuestionaron el poder y

su representación, en términos similares a los concebidos por Rodríguez (2019). Así, el elemento detonador fue la resistencia:

la resistencia [es] el desprendimiento y alejamiento de las estructuras establecidas, la rebelión frente a las formas (...) la puesta en duda de la autoridad legitimada para calificar [es un escape de los rígidos marcos referenciales y [es] la lucha contra los anhelos de prohibir la diferencia (Rodríguez, 2019, p. 35).

Las luchas magisteriales en la historia de la profesión docente en México dieron origen a una nueva noción de ser maestra y maestro; construyeron, como bien señala Rodríguez (2019), “una identidad específica y particular” (p.47) a la de ser maestra/o. Concebirlo/a movilizad/a es romper con el esquema social impuesto que ha definido en una identidad ficticia de aquel maestro/a como un constructor de ciudadanos/as responsables, abnegados, forjadores de la patria. Pero no, aquí la pregunta es distinta: ¿cuál es el discurso oficial que pone a los maestros/as en un pedestal, para que, a partir de ahí, se descalifique cualquier intento de organización independiente y resistencia social? La consigna “el maestro luchando también está enseñando”, que se desprende de la experiencia magisterial, no es más que reconocerse en un papel social distinto, identificarse como un luchador social, sin que este interfiera en su práctica profesional, sino al contrario, se constituye en sujeto de formación de nuevos sujetos y de transformación.

A pesar de que el comportamiento colectivo en los movimientos sociales fue considerado un comportamiento temporal, en la trayectoria histórica del estudio de los movimientos sociales, a partir de los ochenta, se ha enfatizado:

en el análisis de los factores causales de la acción colectiva contemporánea [...] las posibilidades de éxito en un contexto institucional específico [...] el papel de las organizaciones [...] y sus tareas para obtener los recursos materiales y humanos necesarios para el sostenimiento de la organización (Chihu y López, 2007, pp. 13-14).

Como señala Chihu y López (2007), es una perspectiva parcial, y por eso es importante complementar el compromiso social que involucra al individuo en la acción colectiva y se identifica en la participación previa o simultánea; por ejemplo, el esfuerzo gigantesco que significa conformar asociaciones civiles, luchas sociales, organizaciones y partidos políticos independientes (Tamayo, 1996). Por ello las identidades deben entenderse “como una forma compleja y cultural, que refleja las contradicciones sociales de la vida cotidiana de los individuos, así como la dialéctica de la resistencia a la dominación” (Tamayo y Wildner, 2005, p. 12).

En este sentido la identidad debe estudiarse desde el campo de las relaciones de poder, enmarcada en la diversidad y pluralidad social, cuestionando cómo y en qué contexto el individuo tiene la posibilidad de construir una determinada identidad colectiva y no otra. Hay que mencionar, además, la importancia e influencia de la concepción de la identidad en los procesos de investigación, es decir, la delimitación de los elementos que la conforman. Por esta razón, Tamayo y Wildner (2005) subrayan la necesidad de plantear las identidades como una disputa de control y de poder, hacia el interior y hacia el exterior. La identidad es de alguna manera la posibilidad de construir un discurso hegemónico de los que asumen pertenencia. En el interior, existen individuos y grupos con diferentes posiciones y orientaciones, que buscan hegemonizar. En el exterior, la definición de la identidad está condicionada por el reconocimiento del otro, del excluido. La construcción de un discurso de identidad, tanto en el interior como hacia el exterior, es una disputa de poder. Por eso las identidades no son un elemento objetivo presente en la realidad, como dice Melucci, sino una categoría analítica, y en consecuencia no es un término idealizable. Las identidades, porque son disputa de poder, se adjetivan y pueden ser abiertas o cerradas, tolerantes o intolerantes.

Por lo anterior, es importante cuestionar el hecho de que los movimientos sociales están compuestos y contruidos por situaciones sociales en que los individuos se involucran a partir de su

propia valoración para unirse a la acción colectiva (Chihu y López, 2007). Nos preguntamos en esta lógica ¿quiénes son esos individuos y grupos?, ¿cuál ha sido su experiencia de vida?, ¿cuál ha sido el proceso de afinidad biográfica y política?, ¿cómo y en dónde los influyeron para añadirse a la experiencia de participación política? La intención de estas preguntas es dirigir la atención a los rostros y cuerpos de quienes participaron en la acción colectiva, pero sobre todo a sus procesos biográficos de subjetividad política. La acción en el movimiento social, en el activismo, concibe de manera distinta el objetivo del movimiento, y lo dirige de forma distanciada y ajena a los responsables políticos. El y la activista se convencen en “la transformación de las maneras de vivir juntos, a partir de alternativas concretas que pongan en práctica los valores del movimiento, así como por una reafirmación de las formas de sociabilidad locales” (Pleyers, 2018, p. 51). Entonces, si las resonancias históricas nos dan un marco histórico de la memoria e influencia de otras luchas en el presente, las resonancias biográficas nos hablan de la experiencia personal del docente como activista, como manifestante, como luchador social.

La identidad como primer marco de reflexión debe colocarse en una discusión teórica, metodológica e interdisciplinaria, que convoque a pensar y discutirla en términos de un proceso amplio de construcción social, en entornos que se mueven entre la imposición y el poder. Por consiguiente, una interpretación de la identidad, a partir de reconocerse como igual o similar con el otro, invisibiliza el hecho de que los individuos puedan transformarse en sujetos autónomos y constructores de procesos, relaciones e interacciones sociales. Subrayemos que la identidad no es un valor positivo en sí misma sino una condición cultural de la socialización de los individuos. La adjetivación de las identidades le da sentido político a lo cultural. Podemos encontrarnos con identidades sociales, locales, religiosas, fundamentalistas, cerradas, abiertas, democráticas, autoritarias, misóginas, étnicas, de clase, de género, y muchas más.

**EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL DE 2008 Y 2013:
LA LUCHA POR LA EDUCACIÓN DESDE SUS PROCESOS
SOCIALES, ACTORES Y SUS FORMAS DE ACCIÓN**

¡Vamos a luchar, nunca a olvidar!

Rosario Ibarra de Piedra

El movimiento magisterial de 2008

El 10 de octubre del 2008, en el estado de Morelos, un grupo de maestros y maestras se encontraba en la carretera México-Oaxaca en conexión con el municipio de Amayuca. Al mismo tiempo, varios padres de familia se integraban a un colectivo defensor de la educación, para enfrentarse a 1300 granaderos, en el cruce de Xoxocotla, en la carretera Cuernavaca-Jojutla. La sintonía de enfrentamientos y los tipos de participantes en las protestas de 2008 caracterizó una de las movilizaciones más representativas en el gremio de maestros/as de México, que fueron analizadas, criticadas y difundidas con diferentes posturas políticas, acercando y abriendo puertas al debate sobre la situación del Sistema Educativo Nacional (SEN).

La lucha por la educación en la que se enmarcó el reconocido movimiento magisterial se desplegó en un conjunto de capas de tensión, que definieron un propósito en común y rebasaron la protesta en contra del Acuerdo Nacional por la Alianza por la Calidad de la Educación.¹ El MMB se puso a la cabeza de la resistencia, pero al mismo tiempo acarrió consecuencias en la unidad de los pobladores del estado de Morelos y algunos sectores en resistencia, quienes estaban organizados en torno a la lucha por el agua, la

¹ La Alianza por la Calidad de la Educación comenzó desde 2006, cuando el PAN y Calderón, junto con la Dirigenta del SNTE, negociaron con Elba Esther Gordillo, del PANAL (Ornelas, 2008). Esto significó el control de uno de los mayores sindicatos de América Latina y el acceso a las bases laborales más vulneradas.

tierra y los derechos socioambientales. Parecía que el tema de la educación se había convertido en el eslabón que hacía falta para empujar la lucha generalizada. Así, la experiencia particular del MMB 2008 constituyó un movimiento social, en el que los desafíos fueron identificados y resueltos por otras motivaciones de participación de los pobladores que impactaron en dos ámbitos: local y global. Sobre estos procesos de organización ¿cómo actores tan heterogéneos construyeron una identidad colectiva del movimiento que les permitió avanzar en sus demandas?

En el momento en que la policía logró romper el grupo, se inició la persecución en Amayuca; los padres de familia y maestros/as se escondían de los más de trescientos granaderos que intentaban detenerlos, someterlos y acusarlos de delincuentes. Esto fue un acontecimiento dramático que marcó la experiencia de la población y que influyó definitivamente en el tipo de identidad generada, a partir de la transgresión policiaca contra sus vidas cotidianas.

Pobladores y algunos periodistas fueron testigos de la violenta represión. Entre el humo del gas y los petardos lanzados, en el cielo se oía un helicóptero que volaba sobre la zona de batalla, donde no solo se encontraban manifestantes maestros/as, sino habitantes de ese poblado que también fueron señalados como delincuentes. A pesar de poner en riesgo su vida, los pobladores decidieron abrir las puertas de sus hogares para resguardar a quienes pudieran. De inmediato se unieron a la acción colectiva, desde que, al siguiente día, fueron a buscar a las y los detenidos, orientados por rumores sobre ciertos lugares adonde supuestamente habían llevado presa a la población.

Entre el estruendo de los petardos, los objetos lanzados entre los maestros/as y los policías, y el miedo extendiéndose entre todos/as, se escuchaban frases como “no se alejen”, “debemos permanecer unidos al frente”, además de otros señalamientos sobre la forma en que los medios de comunicación construían la nueva imagen del maestro/a: “televisa fíjate, los granaderos traen armas”,

“ya se escondieron los hijos de cara de vaca”². Sin duda, la protesta magisterial se difundió hasta los hogares de las y los ciudadanos a través de las principales televisoras, cuyo efecto fue la desvalorización social del maestro, lo que contribuyó al proceso de deconstrucción identitaria social, al calificarlos como delincuentes, desobligados, violentos, deficientes, un discurso de reconocimiento insidioso, que provenía del campo del antagonista. Preguntémonos ¿cuál era la verdadera función de los granaderos?, ¿cuáles fueron los delitos prefabricados de las y los maestros?, ¿desde cuándo un maestro es transformado repentinamente en delincuente cuando se apropia simbólicamente de la calle, como espacio público?, ¿cómo se reconoce al maestro/a en su identidad, cuando responde a estos estigmas? y, por último, ¿el maestro/a, tiene capacidad de reconocerse como sujeto? Estos cuestionamientos surgen a partir de que los medios de comunicación en los que se difundió la movilización magisterial enmarcaron la acción colectiva como delito.

Lo ocurrido en Amayuca y Xoxocotla fue un proceso constitutivo. Los antecedentes de este evento contencioso son importantes y representativos: era el 18 de agosto de 2008, el momento en que comenzaron las primeras movilizaciones del gremio magisterial, en Cuernavaca, Morelos, en la reconocida Plaza de Armas del centro de la ciudad. Sin embargo, lo ocurrido en octubre de ese año influyó con la dispersión y desmovilización del grupo de maestros/a, padres de familia, que organizaban el plantón magisterial de la Sección Sindical 19. La represión logró también el desalojo del plantón en Amayuca, Morelos. Así, en un principio, lo que se consideró y difundió masivamente como violencia, fue en realidad una acción de ejecución extrema de la fuerza, pues los que provocaron el mayor daño material y personal (los policías armados) fueron calificados

² En el gobierno de Adame Castillo, gobernador de Morelos, Luis Ángel Cabeza de Vaca fue secretario de Seguridad Pública y en 2009 fue destituido y detenido por la posible protección del grupo de la *Barbie* y el *Grande* (Salgado, 2016). Por ello, en los enfrentamientos entre el MMB y los granaderos, les gritaban “Hijos de Cara de Vaca”.

de defensores y controladores del orden público. En resumen, el gobierno actuó en defensa propia con el uso legítimo de la fuerza (cfr. Tilly, 2022).

La acción colectiva tuvo una dirección común y visible: la inconformidad y molestia de lo que significó, para el grupo de maestros/as, la firma de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), sin haber consultado a su base sindical. El agravio al movimiento magisterial generó en el gremio gran desconfianza, ante un pacto oculto entre líderes, dirigentes y políticos. Sin embargo, las consignas y actos de resistencia se destinaron contra un enemigo visible en la dirigencia sindical: la maestra Elba Esther Gordillo, quien en conjunto con otros dirigentes reveló, a pesar de la represión, la incapacidad sindical de no prevenir el descontento que se avecinaba desde hacía algunos años. Así ¿cómo fue la organización de los maestros/as para definir la otredad del campo antagonista?, ¿de qué manera un movimiento social a escala nacional logró acordar metas de la acción colectiva, en escenarios particulares?

Las consecuencias de la acción represiva se deben entender también con la perspectiva de las identidades, en cuanto a que sus efectos están en relación con el impacto simbólico, emocional y social que forman y asumen los individuos, tanto para adherirse, participar y construir movimientos sociales, como para resistir los embates de la represión, todo lo cual les permite o no mantenerse activos políticamente, por largos periodos de tiempo (Tamayo, 1996, p. 14).

Esto nos conduce a mirar el MMB 2008 desde las consecuencias, esto es, para cuestionar y reflexionar sobre la diversidad de actores de distinto origen y, además, sobre cómo construyen un tipo de identidad en el transcurso de la acción social, a pesar de la diversidad y pluralidad del movimiento y la individualidad sometida. Esta postura es resultado del significado del movimiento social como un actor colectivo desafiante. En efecto:

un actor colectivo que desafía el poder establecido, o incluso a la sociedad entera, con el objetivo de solucionar los problemas político-sociales, y efectuar

un cambio que permita restaurar valores sociales perdidos [...] busca ganar las mentes, los corazones, y el apoyo de la población, pues es en la gente donde reside el poder, quienes preservarán el marco del *estatus quo* o lograrán el cambio social (Chihu 2021, p. 7).

Con el apoyo de la población, el Movimiento Magisterial de Base 2008 fue reconocido socialmente gracias al involucramiento de las madres y los padres de familia. La experiencia obtenida ante los abusos de poder contra sus hijos/as, al ser reprimidos por la policía simplemente por expresar su rechazo a tomar clases con los profesores temporales, significó de facto ampliar la solidaridad con los maestros/as movilizados. Con respecto al significado y reconocimiento de los actores, retomamos el hecho de que “una de las principales tareas de las organizaciones del movimiento es encontrar símbolos que resulten lo suficientemente conocidos (y reconocidos) para movilizar a la gente que lo rodea” (Tarrow, 1994, p. 209). En efecto, la organización de la movilización magisterial construyó un conjunto de símbolos en torno, por ejemplo, a la unión de los campesinos, locatarios y defensores de los pueblos indígenas de la región de Morelos, lo que permitió construir y compartir la motivación para la participación política. Pero esta expansión de los marcos maestros del movimiento no ocurrió únicamente en el ámbito local. El 17 de octubre de 2008, las calles de la Ciudad de México se llenaron también de maestros/as, padres de familia y ciudadanos/as, algunos provenientes de otros estados como Baja California, Querétaro, Zacatecas, Michoacán, Oaxaca, Guerrero y Morelos. Según la prensa nacional, la participación fue de más de 20 estados del país. El conflicto magisterial se visualizó y extendió a otros estados, en un proceso de incorporación con otras demandas y nuevas formas de organización, tales como la derogación de la ley del ISSSTE, la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y en contra de la represión docente.

La movilización magisterial a escala nacional respondió y se amplió al integrar a estudiantes de las Escuelas Normales como

Ayotzinapa y Tlapa, quienes protestaron en los principales accesos de la ciudad de Chilpancingo, capital del estado de Guerrero. Entonces fueron cerca de cinco mil profesores/as y normalistas. Sin duda este hecho trastocó e involucró a futuros profesionales de la educación, en un campo donde surgieron las acciones que transgredieron los códigos de reproducción de la vida social prevalecientes. La protesta política de los grupos en el movimiento magisterial de base es la evidencia de las relaciones internas, como hemos planteado, pero, además, fueron la evidencia de una capacidad para la construcción de nuevas relaciones sociales que, ante la diversidad existente, logran constituir una identidad compartida (De la Garza, 2011).

LAS PROTESTAS DE 2013

El 11 de octubre de 2013, a las 12:00 horas, cinco años después de los eventos de Xoxocotla, Morelos, el reconocido movimiento magisterial organizó un nuevo bloqueo en el acceso de Cuernavaca, que se prolongó en una marcha de protesta a través de las principales vías de comunicación. Entonces, el Movimiento Magisterial de Bases Populares mencionó que “esta es la lucha que tenemos en Morelos por las leyes laborales de la reforma educativa, así como (por) el desconocimiento de todo el comité seccional del SNTE y su estructura en todo el estado” (Líder Alejandro Trujillo González, en *El Economista*, 2013). Cabe señalar que, en el contexto de las movilizaciones contra la reforma educativa de 2013, el tema de la evaluación docente obligatoria y perpetua fue una fuente inagotable de protestas que definió uno de los componentes restrictivos de la política educativa del gobierno del entonces presidente Enrique Peña Nieto (sucesor de Felipe Calderón). Fue este agravio lo que orientó las principales acciones (Rivera, 2017).

Las y los trabajadores de la educación se pusieron en alerta desde que se anunció la imposición de la Reforma Educativa 2013 y

ante la inevitable firma del Pacto por México³ acordado desde 2012. Frente a once reformas constitucionales, se encontraba la amenaza laboral contra los maestros/as. Este golpe fundamental al gremio magisterial se disfrazaba de una evaluación que supuestamente mejoraría el SEM, pero escondía el dispositivo de despido de miles de docentes. Por ello, las protestas no esperaron más.

Integrantes del movimiento magisterial de base, previa aprobación en abril de 2013, “manifestaron su adhesión a las acciones y movilizaciones que realizaron mentores de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en Guerrero, Michoacán, Oaxaca y Chiapas, en rechazo a la reforma educativa” (Espíndola, 2013). Los maestros/as de Morelos, diseñaron una propuesta alternativa a la reforma educativa y dieron como plazo hasta el 1 de mayo para su aprobación. De no ser así, iniciarían con paros y otras acciones de protesta.

La movilización magisterial del 2013 intentó innovar en otras formas de protesta, como el diseño y presentación del método del proyecto escolar basado en el enfoque del buen vivir, en el que servía también para externar su descontento de una lista de acciones gubernamentales, que fueron debilitando las condiciones sociales, políticas y económicas del maestro/a, por lo que las peticiones fueron precisas, por ejemplo la “cancelación total y definitiva de las cuotas escolares y reafirmación de inclusión de carácter laico, gratuito y obligatorio, respeto absoluto a la decisión de participar o no en el programa de escuelas de tiempo completo y escuelas siempre abiertas” (Espíndola, 2013).

Los medios de organización de la acción colectiva en 2013 surgieron en un contexto político particular. La postura a favor de la reforma educativa 2013 del gobierno de Morelos fue tajante y

³ El pacto, integrado por “los partidos Acción Nacional, de la Revolución Democrática, Verde Ecologista y Revolucionario Institucional enfrentó la oposición del reciente Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)” (Márquez, 2019). En diciembre de 2012 suscribieron el acuerdo Peña Nieto y los principales líderes partidistas.

sin posibilidad de consulta ni diálogo. En ese entonces el gobernador perredista Graco Ramírez negoció con el gremio magisterial y formó una alianza con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sección 19. De hecho, el MMB habría señalado la tibieza y ausencia de preocupación por parte de la representante sindical en el estado, María Eugenia Ocampo Bedolla. Otra de las acciones de resistencia y protesta fue la solicitud de amparos contra las leyes secundarias de la reforma educativa. En el primer periodo del año 2013 más de quince mil maestros interpusieron amparos al ejecutivo.

La movilización magisterial del gremio de docentes en 2013, como en la de 2008, se reflejó en el ámbito nacional y logró unirse con otras, un rasgo identitario que muestra los efectos de formas simbólicas similares de movilización de los maestros/as de Morelos, y el papel crucial de la solidaridad con otras luchas sociales. A pesar de lo que representó el MMB de 2008, básicamente por la violenta represión, las acciones de protesta y resistencia, al contrario de lo que podría pensarse, no se debilitaron. Las amenazas deterioraban sus condiciones laborales para llevar a cabo la evaluación docente. Pero no abandonaron su postura de resistir, y ese fundamento se impulsó también en las movilizaciones contra la reforma educativa de 2013. No es lo más significativo en materia de la identidad el hecho de que la lucha particular no haya podido detener la reforma educativa. Efectivamente, como señala Rivera (2017), “el que los[as] docentes no hayan logrado echar atrás la reforma no significa que no estén en acción o no hayan reaccionado de alguna forma, junto con, por encima o más allá, del movimiento magisterial” (p. 144).

La pregunta que resuena ante la complejidad de construir una protesta a raíz de agravios infundados y el enorme esfuerzo personal que significó participar y mantenerse activo en la protesta, como consecuencia de lo experimentado en los acontecimientos de 2008, a pesar del tiempo transcurrido es: ¿Por qué los individuos deciden participar, permanecer en la organización y convertirse en parte activa del movimiento magisterial, a pesar del uso de la

fuerza, de la violencia, del hostigamiento, de la existencia de riesgos individuales y familiares, en lo que significa finalmente la pérdida de su estabilidad laboral y su supervivencia? ¿Quiénes eran esos maestros/as que se involucraron en el MMB y cómo adquirieron cierto grado de conciencia política? ¿Cuáles fueron sus experiencias y trayectorias biográficas que impactaron en las formas y características simbólicas de la participación social? El estado de Morelos y el magisterio que se movilizó primero en 2008 y después en 2013 representaron un nuevo escenario político, social y educativo del movimiento magisterial (Olivier, 2016), ya que no solo se confrontaron con la Alianza por la Calidad Educativa y el pernicioso intento de la evaluación docente, sino que constituyeron un gran espacio de lucha social.

CONCLUSIONES: IDENTIDAD Y MAGISTERIO

En los movimientos sociales, hay procesos de reclutamiento y participación. Llama la atención que ante lo que fue el MMB en Morelos, la extensión de la movilización fue sumamente representativa, y repercutió en la vida social y política de las y los actores. En palabras de Melucci (1999) se trata, ni más ni menos, de un “proceso interactivo de construcción de una identidad colectiva” (p. 87).

La experiencia del colectivo permite reflexionar en la comprensión de su acción, desde cómo se construyó el MMB. Es una relación dialéctica que significa la influencia del movimiento sobre el activista, y viceversa, el impacto que el activismo tiene en las estructuras y dinámicas del movimiento. Por eso es relevante preguntarse ¿cuáles fueron las configuraciones históricas del MMB?, ¿por qué y para qué se movilizan los maestros/as, en torno al MMB?, ¿qué tipo de relaciones se cruzaron entre la experiencia personal y profesional y el interés de un movimiento de tal envergadura? ¿en qué o en quién se transforma subjetivamente el maestro/a cuando decide participar?, y por último ¿qué tipo de activista se constituye a través

de la experiencia de los maestros/as que participaron en el MMB del 2008 y tuvieron una incidencia fundamental en 2013?

La identidad colectiva, como ya se mencionó, no es un dato, ni un objeto que pueda observarse a simple vista en la realidad. De ahí que habría que interesarse más bien por el proceso de constitución conformado por varios elementos analíticos: relaciones sociales (los roles en el campo laboral), interacciones (formas de vinculación de las y los maestros en la escuela, oficina, comunidad, o ciudad,), motivaciones (sueños de futuro alternativos, demandas que justifican una mejor y más justa vida laboral, necesidades materiales y valorativas a partir de experimentar procesos de subjetividad personal), solidaridad (que marca niveles de identificación y empatía entre las y los maestros) y participación (formas de participación, desafíos, tiempo destinado a la movilización, recursos disponibles, riesgos personales y familiares). Y, por último, en el reconocimiento de actores y medios que utilizan para construir organización y movilizarse; esto para entender cómo y por qué se constituyen. Así ¿qué significó para las y los activistas haberse involucrado en acciones de protesta colectiva? Seguramente nos encontraremos con una complejidad de motivaciones, de experiencias de vida personal, familiar, social y política, de pertenencia a la clase, al grupo étnico, al género y a la manera cómo a cada uno le tocó enfrentarse con el adversario o enemigo, la autoridad.

En esta vuelta de timón, tocamos las puntas de la reflexión de la identidad que hicimos más arriba. En efecto, el análisis de la identidad es un medio para conocer y encontrar las pautas de la organización social y sus transformaciones. En este posicionamiento se pueden identificar tres dimensiones: la primera es el sentido de pertenencia a un grupo o red social. También es lo que Charles Tilly (2008) señala como las formas de apropiación social de la protesta. Es decir, la manera como los manifestantes se apropian individual y colectivamente de las organizaciones a las cuales pertenecen. La segunda dimensión se refiere a un cuerpo de ideas, creencias e imaginarios que se alinean y mueven hacia ciertos valores, con base

en los cuales se erige la organización y la lucha. Es una forma de justificar y dar mérito a la lucha social y por aquellos aspectos por los cuales se lucha. La tercera y última dimensión es la distinción u oposición de otros.

Las identidades colectivas, más aún aquellas que se expresan en luchas y movimientos sociales, no pueden existir sin su contraparte, su opuesto, la negación de sí mismos. La existencia del otro hacia el cual dirigimos la protesta proviene de un proceso de reconocimiento. También es subjetivo y de maduración de marcos de diagnóstico. Por ende, la otredad, la alteridad, el adversario, son fundamentales para consolidar su opuesto: las formas de identidad colectiva.

REFERENCIAS

- Alberoni, F. (1980). *Enamoramiento y amor*. España: Gedisa.
- Ávila, E. (2019). *En defensa de las luchas magisteriales*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Chihu, A. (2000). *Melucci: la teoría de la acción colectiva*. S/D, 79-92.
- Chihu, A. (2021). Teoría de los marcos del discurso en los movimientos sociales. *Revista Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales*, 5(2), 6-29. Recuperado de <http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/270>
- Chihu, A., y López, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *POLIS 2007*, 125-159.
- De la Garza, R. (2011). Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional. *Estudios Políticos*. UNAM, 107-138.
- El Economista* (2013, 11 de octubre). Maestros inician bloqueo en la México-Cuernavaca. *El Economista*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/politica/Maestros-inician-bloqueo-en-la-Mexico-Cuernavaca-20131011-0066.html>
- Espíndola, J. (2013). Maestros de Morelos amenazan con paros. *El Financiero*. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/politica/maestros-de-morelos-amenazan-con-paros/>
- Gilly, A. (1998). *La revolución interrumpida*. México: Ediciones Era.
- Giménez, G. (2016). Cultura e identidades. En G. Giménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (pp. 53-93). Guadalajara: INTERSECCIONES.

- López, M. (2020). Los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales en el conflicto internacional de la guerra fría. *Secuencia*, 108, ago. 2020. Recuperado de: <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/articulo/view/1723/2043>, el 27 de enero de 2023 doi:<https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i108.1723>.
- Márquez, J. (2019). Reforma Educativa: escenario 2013, ahora en el 2019. *Alcaldes de México*. Recuperado de <https://www.alcaldesdemexico.com/de-puno-y-letra/reforma-educativa-escenario-del-2013-ahora-en-el-2019/>
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Centro de Estudios Sociológicos-El Colegio de México.
- Olivier, G. (2016). *Educación, política y movimientos sociales*. México: Red de Estudios de los movimientos sociales .
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 445-469. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200008&lng=es&tlng=es.Ornelas, el 27 de enero de 2023.
- Pleyers, G. (2018). Volverse actores. Dos vías del activismo en el siglo XXI. En G. Pleyers, *Movimientos sociales en el siglo XXI. Perspectiva y herramientas analíticas* (pp. 45-53). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Ramírez, M. (2016). *Movimientos sociales en México. Apuntes teóricos y estudios de caso*. México: RED Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales / UAM.
- Rivera, L. (2017). Maestros despedidos. Breve recuento de los daños y las resistencias. En R. González y G. Olivier (coords.), *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación* (pp.143-173). México: UAM-Iztapalapa / Conacyt / RED Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales / Editorial Terracota.
- Rodríguez, X. (2019). *Poder en clave de Sol. Una notación musical de lo político*. México: Colofón
- Tamayo, S. (1996). Parte IV. Motivaciones de la acción colectiva. Capítulo 6. Juan Urban, educando en la calle: una historia de vida. En S. Tamayo, *Violencia y no-violencia en los movimientos sociales* (pp. 85-99). Mexico: UAM.
- Tamayo, S. (2016). Movimientos conservadores. Filantropía corporativa en la escuela pública. En G. Olivier, *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 83-125). México: UAM / Red de Movimientos Sociales.
- Tamayo, S., y Wildner, K. (2005). Espacios e identidades. En S. Tamayo, y W. Kathrin, *Identidades urbanas* (pp. 11-37). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tarrow, S. (1994). *El poder en movimiento. los movimientos sociales la acción colectiva y la política*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Tilly, C. (2008). *Contentious Performances*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tilly, C. (2022). *Charles Tilly: sobre violencia colectiva, política contenciosa y cambio social. Antología selecta*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.

CAPÍTULO 9

RACISMO EN IMAGINARIOS COLECTIVOS: POLÍTICAS AFIRMATIVAS EN LA UPN

*Luis Antonio Ramírez Romero**

*Saúl Velasco Cruz***

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es un espacio donde conviven estudiantes, administrativos, docentes, entre otros, en diferentes espacios con actividades y servicios variados, tales como las clases, el comedor, servicios de biblioteca, servicios administrativos, librería.

Estudiar la dinámica escolar es complejo. Implica reconocer los procesos que se desarrollan, los sujetos que son partícipes y al mismo tiempo el análisis de estos con un esquema teórico-metodológico que señale una situación problemática en particular. Sin

* Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. Maestro en Desarrollo Educativo por la UPN Ajusco.

** Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

embargo, todo parte de la realidad, que no suele cuestionarse y justo una de las maneras de problematizar implica cuestionar lo que suele darse por sentado.

Las políticas públicas y en particular educativas por lo regular siguen un proceso lineal, se diseñan, se desarrollan y se evalúan (en el mejor de los casos), y la UPN no se escapa de este esquema. En la UPN muchas de sus actividades se derivan de una política que se traduce en un protocolo, en un reglamento o en un instructivo que las regula. Esto es el principio de la cotidianidad, lo que da origen a las prácticas dentro de la institución.

Partiendo de una visión estructural funcionalista, las instituciones cuentan con diferentes organismos en su interior que realizan diversas funciones y, si existiese una anomalía en su funcionamiento, podría ocurrir una situación de error, lo que da a entender que lo normal es la estabilidad en el funcionamiento de la institución, entonces es normal considerar la investigación educativa en función de lo diferente, de lo anormal y rara vez se cuestiona lo que funciona.

En el caso de este escrito, el presente busca exponer cómo una serie de situaciones que acontecen dentro de la universidad forman parte de esa realidad normal que se da por sentada, no se cuestiona porque funciona, y en consecuencia suele propiciar escenarios poco observables que merecen estudiarse, pues la teoría no suele explicar las razones de que suceda.

DESARROLLO DEL TRABAJO

LOS HECHOS EN LA UPN: UNA MUESTRA DE LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS

A continuación se exponen tres casos de prácticas que se llevan a cabo en la UPN respecto a varios servicios. En ellos se muestra

una inconformidad que parte de una serie de políticas que, como se ha mencionado, si funcionan, normalmente no se cuestionan y se dejan de lado varios escenarios conflictivos que revelan aspectos que la propia teoría no puede resolver.

Caso 1. Adrián y el servicio de biblioteca

La biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN cuenta con diferentes áreas: un área de cómputo para todos los estudiantes, un área específica para sacar copias, otra donde puede solicitarse el préstamo de una sala digital, ludoteca, cubículos de trabajo para estudiantes, sanitarios, entre otros espacios.

Hace unos años, Adrián⁴ ingresó a la biblioteca con la finalidad de solicitar el apoyo de préstamo de un equipo de cómputo para realizar un trabajo escolar. Al recorrer el interior de la biblioteca notó que existe un área específica de cómputo para apoyar a los estudiantes de la licenciatura en educación indígena, y se preguntó: ¿Por qué hay un área específica para los estudiantes de educación indígena cuando ya se cuenta con una sala específica para todos los estudiantes de la Universidad? Con el paso del tiempo, durante su formación, Adrián notó que no solo los estudiantes de educación indígena tenían un espacio particular, sino que también los estudiantes de posgrado contaban con un área específica de cómputo.

Inicialmente esto no le generó más que curiosidad. Sin embargo, en tiempos de fin de semestre, Adrián se percató de que el área de cómputo dedicada en general a los estudiantes a la que recurría constantemente se saturaba y tenía que esperar turnos de hasta 30 minutos para poder acceder al préstamo de algún equipo y realizar las actividades institucionales que le solicitaban. Por lo tanto, intentó acercarse a alguna de estas salas especiales y, por no

⁴ Estudiante de la licenciatura en pedagogía de la generación 2012–2016, a través de una charla informal en del comedor.

ser estudiante de la licenciatura en educación indígena o de posgrado, no pudo acceder a ninguno de dichos equipos. Esto generó en Adrián un sentimiento de molestia a raíz de la diferencia que se marca institucionalmente en ciertos servicios de la biblioteca.

Caso 2. Valeria y el apoyo de titulación

Valeria fue estudiante de posgrado de la UPN. Tiene licenciatura en psicología educativa por la misma institución. Ingresó a la maestría en 2006 y durante su formación conoció estudiantes con diversas formaciones. Uno de ellos es Tony, quién cursó la licenciatura en educación indígena en la misma institución. Durante una charla almorzando compartieron sus experiencias de formación de nivel de licenciatura y encontraron un dato interesante respecto a sus procesos de titulación en 2002. Ambos obtuvieron su grado académico de acuerdo con los lineamientos de titulación de sus respectivas licenciaturas. Se titularon mediante la modalidad de tesis, la cual, entre otras cosas, requiere de ejemplares del documento empastados. Sin embargo, una diferencia fue que, durante el proceso de titulación, a Tony se le ofreció un apoyo para los empastados por parte de la coordinación de su licenciatura, mientras que a Valeria no. A ella le intrigó este apoyo y se preguntó si este se ofrecía a todos los estudiantes de dicha licenciatura, a lo que Tony le respondió que sí.

Valeria se sintió molesta al escuchar esto, porque ella no contó con un apoyo semejante para empastar los ejemplares de su tesis, lo cual le retrasó el proceso de su titulación alrededor de tres meses, debido a que su familia no contaba con los recursos suficientes en ese momento para costear dicho requisito, mientras que Tony, estando en la misma situación, pudo llevar a cabo el proceso de titulación de manera más acelerada.

Caso 3. Las tradiciones y su impacto en la institución

En México durante el mes de octubre y noviembre se celebra la tradición del Día de Muertos. En la UPN, la celebración es organizada por las diferentes licenciaturas y áreas institucionales, principalmente por grupos, ya sea estudiantes, académicos y administrativos o de manera mixta. Cada una de estas comunidades realiza su respectiva ofrenda en algún lugar de las instalaciones universitarias. Sin embargo, en la universidad es socialmente compartido que la institución apoya en su ofrenda a la licenciatura en educación indígena con recursos económicos, así como con un espacio considerable en relación con el tamaño de otras ofrendas. Estos apoyos no son compartidos con el resto de las licenciaturas o áreas que participan en la institución.

El impacto que tiene esto en el imaginario social es importante, ya que, en varias charlas informales con diferentes estudiantes, administrativos o docentes de la institución, se ha señalado que este apoyo sí existe, aunque no es algo establecido institucionalmente, lo que provoca cierta molestia en algunos sectores. Hay políticas y prácticas que intervienen en el desarrollo de los procesos educativos en las instituciones. En este caso la universidad tiene una política educativa específica que atiende a la comunidad en general en la biblioteca, así como para la titulación y ciertas prácticas en cada licenciatura. Sin embargo, al mismo tiempo existen una serie de políticas que ofrecen apoyos a determinados estudiantes en la institución, es decir, hay políticas institucionales generales y políticas que atienden en exceso a ciertos grupos de personas en particular.

Y así se puede hablar de políticas específicas que generan controversia en la institución, como el caso del examen general de conocimientos, que es una modalidad de titulación de la licenciatura en Psicología o los seminarios emergentes que realizan las licenciaturas para elevar los índices de titulación, como la licenciatura en Pedagogía o Administración, con diferentes lineamientos

respectivamente. Estos casos y otros tienen o parecen estar respaldados en acciones de discriminación positiva.

Aquí vale la pena cuestionarse: ¿Cuál es el origen de estas políticas, sus finalidades, y desde qué punto se vinculan con las instituciones de educación superior?; ¿por qué algunos sectores de la comunidad educativa muestran molestia respecto a políticas que generan diferencia?; ¿en qué se basan esos malestares y cómo se expresan?; ¿se quedan en sensaciones o hay actos concretos que se desencadenan por ello?

Hasta este punto la teoría nos puede responder desde diferentes ángulos, ya que existen varios aspectos que se involucran. En primer lugar debemos hablar del enfoque de lo político y las políticas de acción afirmativa o de discriminación positiva que se señalan. En segundo lugar, es preciso reconocer el imaginario que existe alrededor de las prácticas de la licenciatura en educación indígena y su vínculo con el sistema educativo universitario. Y en tercer lugar están las tendencias que indican un posicionamiento racista.

Sobre las políticas de acción afirmativa

Las políticas educativas en sus procesos de implementación se enfrentan a una serie de problemas que no siempre es posible atender, y que al mismo tiempo pueden generar otro tipo de conflictos al aplicarse. En atención a estos dilemas resultantes, en algunos casos se apoyan en políticas compensatorias basadas en los principios de igualdad y diferencia (Rawls, 1971), las cuales pretenden subsanar los conflictos o ausencias que surgen al implementarse políticas públicas de todo tipo. A estas políticas compensatorias se les conoce como políticas afirmativas o políticas de acción afirmativa.

De acuerdo con Lloyd: “El término ‘acción afirmativa’ se acuñó en los años sesenta en Estados Unidos para referirse a las políticas compensatorias para afroamericanos” (2016, p. 18), donde mediante diferentes acciones como por ejemplo, medidas para garantizar la

igualdad de oportunidades de acceso a ciertos servicios, lo que nivelaría la situación de ciertas comunidades, y por ende, respondería a los fines de la política pública al lograr que todos los ciudadanos tengan lo mismo en los diferentes aspectos sociales, ya sea salud, educación, seguridad, vivienda.

En México el vínculo de las instituciones de educación superior con las políticas afirmativas ha incluido en los últimos 30 años medidas como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en América Latina con participación de instituciones como la Fundación Ford y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, por sus siglas en inglés) (Velasco, 2012b; Baddillo, 2011), que ha tenido efectos en la creación de instituciones que atienden las diferencias como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) o el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). Asimismo, se han desarrollado programas de acción afirmativa en diferentes latitudes de América Latina y en México ha habido estudios comparativos de programas de acción afirmativa en estudiantes indígenas, tales como el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) y el PAEIIES (Velasco, 2012a).

Sobre los imaginarios alrededor de las comunidades indígenas

Las políticas de acción afirmativa se vinculan con las comunidades en contextos de vulnerabilidad, como es el caso de las comunidades indígenas. En México su historia se remonta a la época prehispánica, y al igual que en otras partes del mundo, implica una serie de eventos que cambiaron el rumbo de la historia de dichos pueblos, caracterizado por el sometimiento de las culturas originarias, el saqueo de sus recursos y la esclavitud de personas por sus características físicas, como el color de piel, particularmente en las comunidades africanas e indígenas. Con el paso del tiempo la dinámica social propició la mezcla de diferentes etnias.

Más adelante, entre los siglos XVIII y XIX, las ideas de la Ilustración cuestionaron el origen del ser humano; al mismo tiempo, esta corriente de pensamiento crítico originó varios procesos de revolución social, que criticaban la posición que cada sujeto debería tener dentro del sistema social, lo que dio origen a una idea de nuevo ser humano, la cual influyó en diferentes momentos, desde la Revolución francesa hasta los inicios del siglo XX. Al final de la primera guerra mundial se renovó esta iniciativa de configurar al nuevo sujeto y en este proceso la influencia de las ideas europeas fue de vital importancia, sin mencionar el auge del positivismo y su impacto en la ciencia donde la eugenesia era una finalidad.

En México estas ideas conformaron varias políticas que tenían la intención de unificar la sociedad, definir lo que el hombre debería ser y señalar aquel ideal al que la sociedad debería llegar. Algunas de las políticas que siguen esta línea son la Casa del Estudiante Indígena (1924), el establecimiento del Día de la Raza (1929) y el Día del Indio (1940). En palabras de Beatriz Urías (2007), retomando al presidente Plutarco Elías Calles, los indígenas pueden acceder a la civilización “porque su atraso no era congénito” (p. 52). Asimismo, “Hasta fines de los años cincuenta, siguieron practicándose estudios biotipológicos sobre la población indígena” (Urías, 2007 p. 55). En términos más concretos, “El pensamiento racial, convertido en ideología oficial, estuvo además investido de una legitimidad científica que facilitó el que se le esgrimiera como un arma política y justificación del exterminio (Urías, 2007, p. 57)”.

Estas prácticas ya no están vigentes e incluso son enfrentadas por políticas con un enfoque de inclusión.⁵ Sin embargo, configuraron un imaginario social donde las comunidades indígenas eran identificadas por estar en situaciones de pobreza, de atraso científico, nulo dominio del lenguaje, poca inteligencia e higiene y marginación social.

⁵ Véase el artículo 2.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Y no solo eso, sino que estas políticas que se aplicaban anteriormente que, insisto, ya no están vigentes, configuraron un sistema educativo caracterizado por la eugenesia, el darwinismo social y el racismo, es decir, se constituyó un sistema educativo que busca los mejores promedios, los mejores saberes, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas, valores y actitudes, es decir, formar y hacer egresar a los mejores sujetos posibles en un ideal de individuo y sociedad, un sistema que discrimina por la inteligencia o un sistema que, en palabras de Bourdieu, legitima el uso del racismo de la inteligencia (Bourdieu, 1978).

Sobre el racismo y sus posicionamientos

Franz Fanon, en su libro *Piel negra, máscaras blancas*, ha descrito de manera importante el origen de la perspectiva racista en Las Antillas con las comunidades negras de dicha región. Este autor señala que, por estar en una colonia francesa, los antillanos se han formado una especie de imaginario social caracterizado por ideales de belleza, pulcritud y cultura, que se ha enraizado de tal forma, que manifiestan un sentir equitativo con los ciudadanos franceses, es decir, los antillanos se sienten en igualdad de condiciones que los franceses en tanto a su cultura, lenguaje y otros aspectos.

En este texto argumenta que los estereotipos sobre las comunidades negras tienen su origen en la época colonial de África, donde la esclavitud, así como ideas relacionadas con el retraso, la suciedad o lo no aceptable son algo propio de dichas comunidades. De hecho:

Yo era a la vez responsable de mi cuerpo, responsable de mi raza, de mis ancestros. Me recorría con una mirada objetiva, descubría mi negrura, mis caracteres étnicos, y me machacaban los oídos la antropofagia, el retraso mental, el fetichismo, las taras raciales, los negreros y sobre todo, sobre todo, “aquel negrito del África tropical [...]” (Fanon, 2009, p. 113).

Mi cuerpo se me devolvía plano, descoyuntado, hecho polvo, todo enlutado en ese día blanco de invierno. El negro es una bestia, el negro es malo, el negro tiene malas intenciones, el negro es feo, mira, un negro, hace frío, el negro tiembla, el negro tiembla porque hace frío, el niño tiembla porque tiene miedo del negro, el negro tiembla de frío, ese frío que os retuerce los huesos, el guapo niño tiembla porque cree que el negro tiembla de rabia, el niño blanco se arroja a los brazos de su madre, mamá, el negro me va a comer (Fanon, 2009, 114).

Esto lo refleja en su relato cuando contrasta con la comunidad senegalesa y la antillana (ambas comunidades negras) y su vínculo con la comunidad francesa. Señala que en el imaginario social existe una especie de diferenciación entre ambos en relación con su color de piel y con el trato que reciben, aunque según la perspectiva francesa no es así.

Cuando en el colegio lee historias de salvajes, en las obras blancas, piensa siempre en los senegaleses. Cuando yo iba al colegio podíamos estar discutiendo durante horas enteras sobre las supuestas costumbres de los salvajes senegaleses. En nuestras afirmaciones había una inconsciencia como poco paradójica. Pero es que el antillano no se piensa como negro; se piensa antillano. El negro vive en África. Subjetivamente, intelectualmente, el antillano se comporta como un blanco. Pero es un negro. De esto se dará cuenta una vez llegue a Europa y, cuando se hable de negros, sabrá que se trata de él tanto como del senegalés. Sobre este punto, ¿qué podemos concluir? (Fanon, 2009, p. 137).

Por otro lado, Iturriaga (2019) alude a la conformación de imágenes y representaciones alrededor de “lo mexicano” por parte de gobiernos posteriores a la Revolución, cuya finalidad era fomentar la unidad nacional mediante un modelo único, unificador y occidentalizante.

Estos elementos tienen en un punto en común con la creación de discursos de verdad a la que se refiere Michael Foucault en su texto *Defender la sociedad*, donde argumenta que existe un vínculo entre poder, derecho y verdad:

el poder nos obliga a producir la verdad, dado que la exige y la necesita para funcionar; tenemos que decir la verdad, estamos forzados, condenados a confesar la verdad o a encontrarla [...] Y por otro lado, estamos igualmente sometidos a la verdad, en el sentido de que esta es ley; el que decide, al menos en parte, es el discurso verdadero; él mismo vehiculiza, propulsa efectos de poder. Después de todo, somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a cumplir tareas, destinados a cierta manera de vivir o a cierta manera de morir, en función de discursos verdaderos que llevan consigo efectos específicos de poder (Foucault, 2001, p. 34).

Siguiendo esta lógica, lo que parece evidente en el texto de Fanon y el de Foucault es que ambos se complementan. Por un lado, Fanon describe una serie de ejemplos que revelan la construcción de estereotipos sobre las comunidades negras arraigados a lo largo de toda la historia de dicha comunidad, mientras que Foucault señala los mecanismos e intensidad con la cual la sociedad va construyendo sus ideales de lo que debería ser. Es decir, los discursos que se han tomado como verdaderos alrededor de las comunidades negras han servido de base para crear discursos alrededor de lo verdadero, donde las personas, por el hecho de ser de color blanco se consideran cultas, limpias, educadas, más acordes a un ideal de humanidad; por el contrario, las personas con piel negra han padecido un discurso donde lo negro es salvaje, sucio, torpe, menos desarrollado, inhumano.

Hasta este punto se ha señalado el racismo como un proceso individual en una relación social, entre un sujeto que padece discriminación en un sentido negativo y otro que obtiene beneficios de dicha relación. Sin embargo, hablar de relaciones de racismo individual (que se traduce en relaciones de poder) no es el principal objeto de trabajo de esta investigación; no se busca reconocer cómo se manifiesta el racismo de un sujeto a otro, sino verificar la existencia de un racismo estructural que se puede verificar en acciones concretas en la UPN. Dicho racismo se traslada desde la institución y sus programas a prácticas muy concretas, por ejemplo,

la implementación de políticas de acción afirmativa dentro de la institución, y como efecto, el malestar que se manifiesta en algunos estudiantes.

Ramón Grosfoguel (2016) señala que existe un racismo estructural, de otro tipo, que está oculto en las instituciones, se origina, perpetúa, ejerce y legitima, utilizando como medio de reproducción las prácticas cotidianas a niveles micropolíticos, y que se va extendiendo no solo en las relaciones sociales, sino en las económicas, la ciencia, las leyes, la literatura, el cine y, evidentemente la escuela, con sus propias lógicas y autonomías.

Para entenderlo mejor se deben mencionar tres aspectos importantes. En primer lugar, para que un proceso sea racista es necesario que exista una institución que dé validez a dicho proceso; en segundo lugar, no es un tema de discriminación negativa (de un sujeto a otro), sino que es una situación más profunda y arraigada donde grupos específicos han sido sometidos y otros han obtenido ventajas a partir de sus posición en dicha relación, y en tercer lugar, existen diferentes marcadores de racismo que configuran dichas relaciones (Grosfoguel, 2016).

A partir de la mirada de Grosfoguel cobra relevancia el vínculo entre racismo estructural y políticas de acción afirmativa en la UPN, justo porque las prácticas cotidianas que se desarrollan conducen a un análisis del ejercicio de poder en las instituciones. La discriminación expresada en el malestar de los estudiantes que no son partícipes de las políticas de acción afirmativa se entiende como una expresión que oculta racismo, justo por la configuración histórica que la precede, y que obliga a pensar en una relación entre un dominante y un sometido, constituido históricamente en su imaginario colectivo, y en un ejercicio de poder que puede analizarse de manera vertical, donde el racismo estructural es evidente porque el racismo emana del desarrollo de la política afirmativa.

De los tres casos narrados se puede rescatar que existe un posicionamiento de los sujetos en la comunidad universitaria ante dichas políticas. Podría pensarse que las políticas de acción afirmativa tienen

repercusiones en la comunidad universitaria, no solo de manera positiva o favorable, sino que promueven una especie de ambiente negativo o poco favorable, pero en mi opinión, resalta una especie de perspectiva racista que se ha enraizado a lo largo de la historia.

No es casualidad que los apoyos otorgados en la institución se destinen a una comunidad en desventaja (como pueden ser los estudiantes de educación indígena). No obstante, en los casos narrados se expresa un malestar que puede ser compartido o no por los sujetos pertenecientes a la comunidad universitaria, sujetos que no son beneficiarios de las políticas afirmativas.

Esta molestia surge de las políticas de acción afirmativa. Sin embargo, lo interesante es que, en esa percepción de diferencia, el no ser partícipes de los beneficios de dicha política oculta una especie de discriminación en sentido negativo, es decir, el hecho de que algunos estudiantes no se vean beneficiados por las políticas de acción afirmativa expone una sensación de desventaja ante otras comunidades universitarias que sí son beneficiarias, aspecto que tal vez no vaya más allá de un sentir colectivo. Sin embargo, se evidencia una ruptura en el esquema de tolerancia, ruptura que se revela en una incomodidad colectiva que no se explica, al menos a simple vista.

No se entiende por qué una comunidad que no es partícipe de las políticas de acción afirmativa se molesta porque otra comunidad sí lo es, y es aquí donde parece que las bases de tales políticas toman como referencia la atención del racismo

De hecho, podría pensarse el fenómeno en una perspectiva dialéctica. En primer lugar, las políticas públicas están permeadas de racismo, desde sus antecedentes y los procesos de transición que actualmente los visibilizan y promueven el cambio por enfoques como el de inclusión. En segundo lugar, el racismo como fenómeno hace necesaria la formulación de políticas de acción afirmativa, porque es un fenómeno que prevalece en la cultura mexicana.

En este punto vale la pena señalar nuevos planteamientos que la teoría actual no alcanza a responder: ¿En qué se sustenta

ese cuestionamiento de las comunidades por los beneficios de las comunidades en función de las políticas de acción afirmativa? ¿Por qué los estudiantes cuestionan si alguien diferente a ellos recibe un apoyo o no? ¿Qué motiva a estas comunidades a pensar que merecen igual apoyo o en su defecto, que el otro no lo merece? ¿Cuál es el sentir de quienes son beneficiarios de dichas políticas? ¿Cuál es el posicionamiento institucional ante dichas expresiones de inconformidad? ¿Este malestar se expresa de la misma manera en las comunidades docentes, estudiantes, administrativos u otros? ¿Existe alguna diferencia entre la manera como expresan dichas inconformidades?; ¿En qué aspectos se sienten agredidas las comunidades?; ¿Hay alguna respuesta ante la inconformidad por parte de los beneficiarios de las políticas?; ¿Este racismo se repite en otras políticas que no tengan que ver con indígenas?; ¿Cuál es la historia detrás de dichas políticas?; ¿Cómo se legitimaron, ¿Quiénes son los beneficiarios de dichas políticas, y es realmente es una política que genere cambios en la comunidad estudiantil? Estas son algunas de las preguntas que hacen necesaria una investigación en dicho ámbito, precisamente porque el estado actual de la teoría no permite encontrar una respuesta concreta a ello.

CONCLUSIONES

Narración del problema

Hasta este punto se ha señalado el tema del racismo, que parte de las políticas de acción afirmativa. Se ha convertido en un problema, porque este racismo influye en los imaginarios colectivos y repercute en cómo perciben la realidad los sujetos. El hecho de que algunos sectores de la comunidad universitaria reciban apoyos, y que otros cuestionen por qué eso ocurre, da muestra de una inconformidad con lo diferente, lo que resulta más evidente con las actividades relacionadas con las comunidades indígenas.

Un supuesto es que existe un racismo en los imaginarios colectivos, que tienen como base un racismo socialmente construido y estructurado, y que sale a la luz a partir de la expresión de diferentes malestares o inconformidades originadas en la implementación de las políticas de acción afirmativa dentro de la UPN.

El respaldo, al menos en México parte de la configuración histórico-política sobre las etnias. Durante la época colonial ocurrió una variedad de mezclas de poblaciones que llegaban al continente americano, y que provocaron distintas configuraciones en las comunidades, donde las personas negras, indígenas o mestizas se mantenían en las clases sociales menos favorecidas, perspectiva que se ha fusionado o incluso normalizado de manera gradual en el pensamiento colectivo y que sigue presente hasta nuestros días.

Aunque esta investigación retoma el ámbito político, es preciso señalar que no se trata de analizar los discursos que atienden el racismo, ni sus políticas y su eficacia en cuanto a la solución del problema, sino analizar cómo se configuran esos imaginarios colectivos en la UPN, en su comunidad estudiantil, académica y administrativa, y demostrar cómo se organizan esas prácticas de discriminación racial, qué se conforman, cómo se manifiestan y se articulan en comportamientos, formas de actuar y de pensar, que demuestran cómo se han encarnado en la institución y se exponen a través de las políticas de acción afirmativa.

Para ello es preciso rastrear cómo a partir de una política compensatoria existente, se están desarrollando más prácticas raciales, describir de dónde vienen esas articulaciones que están en lo político, en lo económico, en lo social, en lo educativo, en lo cultural, en lo antropológico, aquellos imaginarios que no se recuperan en las políticas públicas y compensatorias.

Ese fenómeno no se ha estudiado hasta el momento, es decir, los discursos de igualdad que crean políticas públicas educativas, con resultados insuficientes, provocan un escenario donde las políticas de acción afirmativa surgen como una posible respuesta para atender la desigualdad, y, una vez implementadas, se da paso a una

especie de génesis de malestares, los cuales reflejan de manera implícita prácticas o pensamientos de discriminación en los que se manifiesta el racismo a través de la cotidianidad, esa misma que se da por sentada, no se cuestionan y mucho menos se analizan.

De hecho, una de las vetas de investigación que se derivan de analizar ese ideal de acuerdo con el cual se elaboran tanto las políticas públicas como las de acción afirmativa es que no se cuestiona si es lo que las comunidades buscan. Se da por sentado que las comunidades originarias deben caminar hacia ese ideal de sociedad, construido desde una visión capitalista, europea-norteamericana, consumista, y se ha generado un sistema económico-político-social que las integra obligatoriamente en una perspectiva de inclusión, pero que al mismo tiempo las somete porque no tienen alternativa, no les da voz y las invisibiliza en su cosmovisión. Es decir, en ese sistema no es posible que exista algo diferente a la vida capitalista, occidental norteamericana, esa que a pesar de que reconoce otras costumbres y de cierta manera las valora, sigue siendo una postura racista porque no las difunde y las incluye en un plan político social que las inserta en una lógica sin consultarles si desean estar dentro de ella.

REFERENCIAS

- Badillo, J. (2011). EL Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro* (61), 25-33. Recuperado de: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/772/772>
- Bourdieu, P. (1978, mayo). Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978. En *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)*, 382, 67-71 <http://sociologiageneral.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/115/2013/06/Pierre-Bourdieu-El-racismo-de-lainteligencia.pdf>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/MFOUCAULT-DEFENDER-LA-SOCIEDAD.pdf>

- Grosfoguel, R. (2016, 16 de noviembre). Hacia una teoría fanoniana acerca del racismo por Ramón Grosfoguel. En: carlosfregosogisela. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=wWmYUj_69yA&lc=UgfejCgM9ceeXgCoAEC
- Iturriaga, E. (2019). El regionalismo yucateco frente al discurso nacionalista mexicano. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13 (26), 16-39. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v13n26/2007-8110-crs-13-26-16.pdf>
- Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro. *Revista de Educación Superior*, 45 (178), 17-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60446825002>
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Harvard. Recuperado de: https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john_rawls__teoria_de_la_justicia.pdf
- Urrías, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Quinta del Agua Ediciones.
- Velasco, S. (2012a). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: El PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. En V. Ruiz, y G. Lara, *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES.
- Velasco, S. (2012b). *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas*. México: ANUIES.

CAPÍTULO 10

EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DEL *PERFORMANCE* EN EL MOVIMIENTO FEMINISTA

*Jesús Román Cruz Pérez**

*Guadalupe Olivier Téllez***

INTRODUCCIÓN

En la actualidad en México, los derechos humanos tienen un desapego del modelo heteronormativo, son otorgados a todos los hombres y mujeres por igual. Sin embargo, la historia de nuestro país no siempre fue equitativa y, aunque el contexto histórico actual es el resultado de múltiples transformaciones sociales, culturales,

* Estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, en la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Pedagogía y Maestro en Planeación y Gestión Educativa. Miembro de la Red Académica de Gobierno Abierto. Datos de contacto: *jesusroman0809@gmail.com*

** Licenciada en Sociología de la Educación, maestra y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores; es activa colaboradora de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Datos de contacto: *molivier@upn.mx*

políticas e ideológicas que le han dado un mejor papel a la mujer en las jerarquías sociales, aún hay movilizaciones feministas que exigen mejores condiciones de vida, además de seguridad e integridad para sus cuerpos, en un contexto donde prevalece un alto índice de feminicidios en México. La participación de diversos colectivos feministas ha sido fundamental para la reconfiguración de políticas y la reestructuración de normas sociales que posibilitan un horizonte donde esté presente una calidad de vida más justa y equitativa, libre de violencia para todas las mujeres.

Dentro de la literatura de los movimientos sociales, la aproximación al estudio de la apropiación del espacio público, como una manifestación de la política contenciosa, es amplia y diversa. No obstante, en la delimitación del campo problemático que aquí presentamos, se ha optado por incursionar en el enfoque del *performance político*, como una herramienta explicativa que permita una aproximación analítica a las acciones colectivas que se llevan a cabo en las protestas feministas. Consideramos el *performance político* un acto efímero dentro de las manifestaciones que, sin embargo, opera como un dispositivo de apropiación del espacio público, en donde se plantean demandas a través actos o hechos potenciados en colectivo y con la idea de la visibilización pública. Estos actos, en tanto forman parte de los repertorios de movilización, pueden estar articulados (o no) a movimientos sociales.

Para el caso del movimiento feminista de años recientes en México, en este capítulo planteamos, en primera instancia, un panorama general sobre el enfoque de la acción colectiva de Sidney Tarrow y Charles Tilly para estudiar los movimientos sociales, a fin de ubicar el papel y las particularidades del movimiento feminista en su dimensión teórica. Posteriormente, se ejemplifican las acciones emprendidas por el movimiento feminista en México para comprender los procesos de generación, consolidación y legitimación del *performance* como repertorio de protesta en sus actos políticos. Al respecto, se analiza su utilización histórica desde mediados del siglo XX hasta la actualidad para comprender las diferencias en

las demandas exigidas, los medios de manifestación, las estrategias, su influencia y evolución en la difusión y cooptación militante, a través de la utilización del *performance político*. Posteriormente se reflexiona sobre la utilización del *performance* y su potencial pedagógico, cuyo impacto es de carácter reflexivo e ideológico en las personas manifestantes y observadoras del hecho performático.

ACCIÓN COLECTIVA, REPERTORIOS DE PROTESTA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

El cambio, como una variable constante en la ley de la vida, se ve reflejado en las interacciones sociales y en el surgimiento de nuevos pensamientos e ideologías que modifican las formas de comunicación entre las masas y el reordenamiento de las jerarquías de poder. Estos cambios, de acuerdo con Tarrow (1997), se llevan a cabo en momentos específicos de agitación política y social, y han sido nombrados estructuras de oportunidad política. Estas estructuras son aprovechadas para la intervención de agentes sociales que normalmente carecen de ellas y les permite tener injerencia en el desarrollo de las reconfiguraciones sociales. Según este enfoque, las intervenciones de colectividades en manifestaciones de carácter político buscan, entre otras cosas más específicas, la reconfiguración del tejido social y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Charles Tilly (1978) aportó al mundo de la investigación social el concepto de repertorios de Acción Colectiva, es decir, acciones emprendidas por un grupo de personas que intervienen en una movilización cuya ejecución tiene un objetivo definido. En este sentido, cabe resaltar que los repertorios de protesta que se utilizan para encarnar las acciones colectivas son el reflejo de las habilidades de los colectivos y las formas culturales de la sociedad donde surgen y su impacto está relacionado con las identidades de quienes participan en las movilizaciones. Sin embargo, como todo proceso de

interacción social, lo que se plasma en los repertorios de protesta depende de múltiples factores, entre los que destacan tres principalmente: los intereses, los recursos y las oportunidades.

La utilización de repertorios se basa en la experiencia, los conocimientos previos y de las tradiciones de lucha que un movimiento acumula históricamente en este. Esta acumulación de saberes ocurre en la medida en que las prácticas dentro del movimiento se reproducen de manera constante, forman identidades y generan impactos. Los repertorios de acción son versátiles a pesar de su carácter rutinario, la improvisación se conjuga en el marco de sus límites y de las nuevas reconfiguraciones sociales. Del mismo modo, quienes no están a favor experimentan formas nuevas de contención, generan tácticas y grupos de contrapeso cuyo objetivo es la mitigación de los impactos. Por ende, los repertorios involucran demandas sociales a partir de variantes culturales y políticas fundamentales que básicamente expresan identidad, establecen un posicionamiento y muestran un programa de acción (Tilly, en Tarrow, 1994, p. 59).

En ese mismo sentido, los movimientos sociales feministas se llevan a cabo con la intención de generar un cambio en la estructura política y social que a lo largo de la historia ha sido predominantemente patriarcal y cuyas implicaciones han afectado el desarrollo social, cultural, profesional, educativo y sexual de las mujeres. Por ello, las acciones que se gestan con la apropiación del espacio público no solo pretenden difundir un mensaje, sino también ser el lente analítico que permita comprender las realidades que viven las mujeres y al mismo tiempo sensibilizar y transmitir sentimientos de inconformidad con toques de rebeldía, mediante la puesta en marcha de expresiones artísticas, culturales e intelectuales que exigen que se resuelvan las grandes problemáticas del contexto en el que se desenvuelven.

LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DEL *PERFORMANCE* EN MOVIMIENTO FEMINISTA EN MÉXICO

Los movimientos sociales feministas tienen una amplia historia de lucha por la reivindicación del género y de los derechos fundamentales. En México, tuvieron mayor presencia desde finales de los años cincuenta y se consolidaron en los sesenta y setenta, y demandaron inicialmente sus derechos laborales, políticos y acceso a la educación. Hoy en día las exigencias ponen énfasis en el derecho a una vida libre de violencia y donde puedan ejercer con total libertad sobre sus propios cuerpos. En nuestro país, a lo largo de la historia reciente, estos movimientos han exigido mejoras en la calidad de vida de las mujeres, la equidad en la formulación e implementación de leyes que erradiquen las injusticias de los prejuicios que tiene la sociedad con relación a los derechos fundamentales.

El comienzo de la transformación feminista cobra auge con el eco internacional generado después de la primera guerra mundial y la discusión sobre el voto femenino cuya conquista se manifiesta en 1917, en Gran Bretaña, donde se estableció el sufragio para las mujeres jefas de familia y mayores de 30 años de edad. Tres años después, el voto femenino se concretó en Estados Unidos y posteriormente en el panorama latinoamericano se llevaron a cabo importantes reformas constitucionales, ya que países como Brasil (1932); Argentina (1947) y Chile (1949) establecieron el voto femenino en aquellos años. En México en los años cincuenta, el voto femenino surgió como uno de los logros fundamentales de las mujeres en la historia de nuestro país,

En las elecciones del 3 de julio de 1955, como lo refiere Garza (2016), las mujeres acudieron por primera vez a las urnas a emitir su voto. En esa ocasión se elegían diputados federales para la XLIII (Cuadragésima Tercera) Legislatura. Pese a la importancia de ese primer ejercicio democrático de libertad de decisión, la verdadera democratización de la ciudadanía tardó mucho más en generarse, sobre todo porque la tradición imperaba sobre la razón.

Se considera que no fue sino hasta los años setenta del siglo XX cuando en realidad las mujeres empezaron a emitir su voto, ya que en el mundo había una revolución ideológica y política como consecuencia de la filosofía de la liberación.

Para alcanzar este paso histórico, las mujeres tuvieron que romper los esquemas y prejuicios sociales de la época con el objetivo de hacer escuchar su voz. Esto lo hicieron mediante diversos mecanismos de visibilización y difusión, cuando años atrás, crearon la revista *Violetas del Anáhuac*, entre 1884 y 1887; el club femenino antirreeleccionista *Las Hijas de Cuauhtémoc* en 1910. Además, la participación en diversos congresos feministas sentó los precedentes de los movimientos futuros. Los movimientos feministas del siglo XX presentan la particularidad de haber producido efectos políticos y sociales, en el campo del conocimiento, efectos que se señalan o incluso se institucionalizaron, como la manifestación en la que más de veinte mil mujeres asistieron al Parque 18 de marzo de la Ciudad de México, para exigir al entonces candidato presidencial Adolfo Ruíz Cortines que hiciera cumplir su promesa electoral de establecer en la Constitución el derecho de las mexicanas a votar y ser electas (CNDH, s/f).

Otro ejemplo de las luchas por la transformación social y la reivindicación del movimiento feminista son los eventos que acontecieron en 1968, cuando México también resultó impactado por la ola de rebeldía que agitaba las sociedades a nivel mundial y surgieron grupos feministas que, de acuerdo con Gil (2020), estaban en contra de la heteronormatividad y cuyas luchas dieron paso al surgimiento de nuevas identidades y movimientos de contracultura hegemónica, con demandas sociales amplias, que evidenciaron las necesidades de democratización e impartición del Estado de Derecho.

La participación de las mujeres en el movimiento del 68 trajo consigo la remembranza de Sor Juana Inés de la Cruz como pionera revolucionaria en la educación para mujeres, quien, aun cuando fue censurada y criticada por la sociedad, obtuvo el crédito de sus

logros muchos años después. Las mujeres fueron un elemento importante y activo del movimiento del 68, como acertadamente resalta Núñez (2018) al citar a Gloria Tirado Villegas, especialista en historia de las mujeres y el Movimiento de 1968, quien afirma que el movimiento estudiantil del 68 no fue un suceso de un día, sino que atravesó por un proceso de 134 días, periodo en el que contó con el apoyo de colectivos feministas.

Las demandas feministas se relacionaban con la obtención de la igualdad de oportunidades ante la ley y la posibilidad de estudiar en el nivel superior para convertirse en profesionistas y con ello adquirir una autonomía social y económica, exigencias que en esa época eran vistas como una solicitud desmesurada y sin sentido, pero que actualmente conocemos como los derechos y garantías humanas. Es decir, la lucha estaba encaminada a gozar de aquellos derechos que solo se otorgaban a los hombres, y que hoy en día ya sabemos que todo ser humano debe tener sin importar su género, y que está estipulado en nuestra Constitución Política. Sin embargo, las expresiones de inconformidad persistieron en los años subsecuentes.

En los años setenta, en Occidente, se popularizó en el movimiento feminista la consigna "lo personal es político", que apuesta por la reivindicación política, ideológica, social y cultural del concepto de género, que existe en las relaciones entre las personas, la economía, la política, la cultura y las sociedades (Martínez, 2016). Para Lagarde (2012), el género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura: cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia de sus vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser hombres y ser mujeres. El entendimiento del género, las vivencias, los roles, las ocupaciones de mujeres y hombres varían en función de la cultura, el país, la clase, la etnia y en definitiva del contexto en que se encuentran.

Otro ejemplo de expresión y lucha se retoma de Villegas (2006), quien refiere que entre las décadas de los setenta y ochenta, los grupos de arte feminista en México se caracterizaron por dejar

de lado las corrientes clásicas del arte estético, para enfocarse en abordar las necesidades sociales presentes en el país; decidieron salir de los museos y exhibiciones cuya concurrencia era limitada para presentar sus trabajos en la calle, con estas acciones buscaron tener un impacto en un público más amplio y sin restricción de clase social. En 1983, surgen algunos grupos feministas como Polvos de Gallina Negra, Tlacuilas y Retrateras, Mujeres en Acción Solidaria y grupo Bio-Arte, que reconocían su arte como eminentemente político, en busca de:

1. Promover el trabajo de mujeres artistas haciendo valer sus derechos como profesionales.
2. Ejercer una crítica del mundo predominantemente masculino.
3. Modificar la imagen sexista de la mujer.
4. Mostrarse ante un público que sobrepasara a la clase alta de espectadores del arte.
5. Hacer uso de elementos naturales y de difusión masiva.

Como referencia para entender estas formas de expresión, Villegas (2006) rescata el *performance* de 1983: “Mal de ojo a los violadores o el respeto al derecho del cuerpo ajeno es la paz”, en donde mujeres vestidas como brujas colocaron frente al Hemiciclo a Juárez una olla a la que arrojaban distintas cosas, simulando la “preparación de la pócima de mal de ojo” para los violadores, narración que ellas mismas crearon. Además, participaron en representaciones plásticas que se referían a la realidad de la maternidad, tales como: “Se solicita Esposa”, “¡Madres!”, “Novela Rosa o me agarró el arquetipo”, “Tres madres para un desmadre”, “A las doce de la noche nos convertimos en madres brujas”. Entre otras tantas manifestaciones artísticas, también se hicieron presentes mediante las publicaciones de libros y columnas periodísticas.

Por otra parte, los Encuentros Feministas Nacionales y los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe comenzaron

durante la década de 1980, destacando también la participación de estos colectivos en conferencias internacionales llevadas a cabo por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). También fueron los años en que muchas militantes se incorporaron al sector público, a las universidades como docentes y a organizaciones no gubernamentales. Asimismo, fue una época de movimientos urbanos populares y de participación de las mujeres campesinas, trabajadoras, sindicalistas y de los sectores populares en la vida política y social. Estos movimientos feministas aportaron enfoques basados en los derechos fundamentales, la integración y el reconocimiento de las perspectivas interculturales, las prácticas locales que contribuyeron a superar las visiones victimistas y con ello se fortaleció el reconocimiento de las identidades culturales diversas.

En la década de los noventa, las desapariciones y asesinatos de mujeres en el norte del país provocaron nuevas movilizaciones en la búsqueda de reconfigurar el tejido social y de una acción colectiva de influencia sociopolítica para terminar con los feminicidios, las violaciones y las desapariciones forzadas. Se conformó un mecanismo de contienda frente a la imposibilidad del Estado de salvaguardar la integridad de las mujeres y promover la creación de mejores condiciones respecto de las relaciones interpersonales entre hombre y mujeres, con una visión clara de igualdad y equidad, así como el respeto a los derechos humanos fundamentales.

A principios del siglo XXI, con el recrudecimiento de la violencia en contra de las mujeres, el incremento de situaciones de acoso, desapariciones forzadas y feminicidios, se hacen presentes nuevamente las movilizaciones feministas. Sus exigencias persisten y tienen incidencia en el ámbito público, en políticas y leyes que promueven los derechos sexuales y reproductivos, en la formulación de políticas y sanciones para erradicar la violencia contra las mujeres. Con ello, han logrado, como lo refiere García (2022), la posibilidad de dar pasos importantes en estudios de género, la integración de Organizaciones No Gubernamentales de mujeres, hoy denominadas Asociaciones Civiles o el Programa Nacional de la Mujer para

una participación equitativa de ellas en la sociedad y la unión de más mujeres de diversas edades y clases sociales que continuaron tomando fuerza para hacer escuchar su voz.

Una de las mayores conquistas por la defensa de los derechos de las mujeres se logró en 2001, cuando se fundó el Instituto Nacional de las Mujeres; en 2002 la Suprema Corte de Justicia de la Nación constitucionalizó la ley para el aborto eugenésico (cuando se presentan malformaciones congénitas), la Asamblea Legislativa del Distrito Federal aprobó el aborto en la doceava semana de gestación en 2007 y finalmente en 2008 se despenalizó el aborto en el Distrito Federal. Sin embargo, esa lucha continúa, ya que en diversos estados sigue siendo limitado este derecho (Galeana, 2017).

Con relación a lo anterior, resulta pertinente entender que, para conocer realmente las batallas ganadas por medio de los diversos movimientos sociales feministas, debemos identificar y analizar los movimientos actuales, porque es un juego de espejos que permite que la sociedad se visualice en el tiempo y se reconozca de una forma que no es posible en la vida diaria (Turner, 1988). No debe dejarse de lado que la utilización de los elementos performativos en la manifestación de demandas sociales hace posible la proyección de símbolos y valores que se consideran fundamentales para la reproducción de hechos que acontecen en las estructuras sociales y cuya permanencia obedece a la normalización de estos.

En las dos primeras décadas del siglo XXI, con el incremento de la inseguridad, la violencia y los feminicidios, se han observado más performances políticos, en el espacio público, los cuales han incorporado una mayor cantidad de elementos artísticos cuyo impacto deseaban obtener al salir a la calle los grupos de arte feminista en México de los años setenta y ochenta. Como sustento de esto, podemos mencionar acciones como los “himnos” feministas que se han escrito y mundializado, en particular, el tema “Un violador en tu camino” mediante cuya difusión masiva en los medios electrónicos de comunicación, en menos de una semana pasó de Chile, su país de origen, a Colombia, México, Estados Unidos, Francia,

Alemania, España, Cuba, Costa Rica, entre otros tantos lugares. Y no solo eso, sino que también ha sido adaptado a lenguas de señas, árabe, mapuche, euskera, inglés y más idiomas (Ortiz, 2021).

Este *performance* de carácter político contiene un mensaje directo para el gobierno, pero también para la sociedad que se niega a ver la realidad que ,nos rodea; las últimas estrofas fueron adaptadas al contexto de violencia de las distintas ciudades y países que se han unido para cantar en calles, avenidas y monumentos principales en cada movilización, convirtiéndose en acciones colectivas modulares, ya que son repertorios que pueden ser adaptados y puestos en marcha en diferentes lugares y contextos. De acuerdo con Ortiz (2021), en México la penúltima parte de la narrativa fue modificada con el siguiente mensaje: “Duerme tranquila, niña inocente, sin preocuparte del bandolero, que, por tus sueños, dulce y sonriente, hacemos arte callejero”. De igual manera, se considera pertinente mencionar otras frases que son difundidas en estas marchas, como “El Estado no me cuida, me cuidan mis amigas”; “Abajo el patriarcado que va a caer, que va a caer, arriba el feminismo que va a vencer, que va a vencer”; “Tiemblen, tiemblen los machistas, que América Latina será toda feminista”.

La idea de *performance* se retoma de Turner (1988) y Butler (1988, 2002) quienes hacen alusión a este acto como la reinterpretación de un “drama social”, en cuyas manifestaciones artísticas se expresa un fuerte mensaje político, desde la entonación de un himno hasta la reinterpretación de acciones cotidianas mediante la utilización del movimientos corporales, vestimentas identitarias en color morado o verde, pero también, con la utilización del cuerpo sin ropa con mensajes pintados como “Mi cuerpo no se toca”, así como vendas en los ojos que representan lo que el gobierno y la gente no quieren ver, o con una mano roja pintada en la boca como referencia a las mujeres silenciadas, e incluso, han “posado” como parte de un *performance* artístico, tiradas en el piso y con pintura roja en el cuerpo simulando haber sido asesinadas en representación de todas las mujeres víctimas de feminicidio. Existe entonces

algo más problemático que solo el cuerpo: el cuerpo de las mujeres (Gil, 2020).

Estas interpretaciones artísticas también han sido acompañadas de otro tipo de *performance* cargado de rabia y rebeldía, por parte del denominado *bloque negro* en donde son visibles las emociones de quienes ejecutan la vandalización de monumentos históricos, la pinta de las fachadas de los edificios o locales de las avenidas por donde se llevan a cabo las movilizaciones. Esto ha generado una controversia social, al debatirse si se justifica la canalización de su ira por la situación que viven o si es innecesario para el objetivo del propio movimiento feminista. Sin embargo, como Tarrow (2011) señala, la política contenciosa es el momento en que la gente común, frecuentemente en alianza con ciudadanos más influyentes, puede promover cambios en la opinión pública al unir sus fuerzas para confrontar a las elites, las autoridades y a sus opositores:

la política contenciosa se dispara cuando las oportunidades políticas cambian y las restricciones crean incentivos para la acción colectiva de actores que carecen de recursos propios. Las personas contienden a través de repertorios de contención conocidos y los expanden creando innovaciones marginales. Cuando estos esfuerzos son respaldados por redes sociales bien estructuradas y una resonancia cultural, los símbolos que orientan la acción en la política contenciosa mantienen la interacción con los opositores y se mantienen los movimientos sociales (Tarrow, 2012).

En este mismo sentido es necesario el reconocimiento de las luchas que han tenido que afrontar las mujeres a lo largo de la historia. No ha sido un camino terso, ni lineal. Las oportunidades políticas de cada época han marcado el recorrido del movimiento feminista, pero no siempre han contribuido a la consecución de un Estado de Derecho. Por ello, la adquisición de derechos fundamentales ha estado acompañada de movilizaciones a lo largo de varios siglos; las exigencias de ahora son también exigencias de años atrás y la expresión de las emociones o la reescenificación de un acto de violación de los

derechos fundamentales a partir del *performance* permite reconocer elementos que no siempre son visibles en un mensaje escrito.

**LA UTILIZACIÓN DEL *PERFORMANCE* COMO
HERRAMIENTA ANALÍTICA DEL CONFLICTO.
¿POTENCIAL POLÍTICO Y PEDAGÓGICO?**

En el caso de la Ciudad de México, existe una enorme diversidad de interacciones en los espacios urbanos, la utilización del *performance* en las principales vialidades de la ciudad, las plazas históricas, los puntos neurales de concentración como el centro histórico de la ciudad, el Paseo de la Reforma o el frente de las principales Secretarías de Gobierno o las oficinas de Derechos Humanos, donde son visibles diversos componentes materiales e inmateriales que delimitan el espacio social en el que se desencadenan acciones en la búsqueda de la resolución de demandas de interés común.

La exposición ante la sociedad de estas demandas en espacios públicos permite observar y puntualizar las posturas disímiles, las tensiones y la confrontación cotidiana. Un ejemplo de los diversos *performances* que se han utilizado en estos sitios ha sido la colocación de altares en memoria de las víctimas, las marcas en las paredes de la ciudad con esculturas alusivas a las demandas sociales, la denuncia del incumplimiento del pacto social en mantas y espectaculares, las representaciones artísticas a las afueras de los edificios gubernamentales. Las plazas centrales o los cruces peatonales son parte de las movilizaciones en ubicaciones que son emblemáticas para los mexicanos. El cierre de flujos de tránsito en las principales avenidas, entre otras tantas formas de expresión, también cobra una relevancia fundamental para dar cuenta de los componentes que conforman el entorno realista en que se llevan a cabo las violaciones de derechos y el incumplimiento de las normas sociales.

Dichas acciones sociales que se emprenden tienen un significado ambivalente. Por una parte, son una declaración directa de

inconformidad por demandas coyunturales no atendidas por el Estado y, por otra parte, estos movimientos dan muestra de la capacidad de organización e institucionalización que se puede alcanzar cuando se lucha por un bien común. Las acciones inmersas en un proceso de apropiación del espacio público no permanecen inertes; la arena de disputa entre lo social y lo político evoluciona, se modifica y se apropia de las huellas de esas manifestaciones sociales dando pauta a una reconfiguración del tejido social que, aunque es paulatino, se entreteje.

La resonancia política del *performance*

Conforme un movimiento de protesta crece, genera nuevas interacciones y resonancias en la sociedad. La apropiación del espacio público busca también la atención del Estado para propiciar modificaciones en cuanto a la resolución de las demandas. La visibilización de estas también crea resonancias pedagógicas y espacios educativos que posibilitan la adhesión de nuevos miembros y la formación de simpatizantes respecto de las problemáticas que se viven en la cotidianidad y las demandas sociales que se buscan alcanzar.

Este tipo de procesos “re-formativos” que emergen dentro de la educación social a causa de las movilizaciones y de la utilización del *performance* contribuyen a la emancipación de acciones que atentan contra la dignidad de las personas, pero que por mucho tiempo fueron heteronormadas por una cultura y estructura socio-patriarcal. Las resonancias performativas han producido cambios en las concepciones del cuerpo y del espacio, lo que ha generado una reestructuración de su poder, valor y papel en la construcción de una sociedad más equitativa.

Cada movimiento feminista ha alimentado nuevos actos performativos acordes a las pulsaciones sociales de su tiempo. Si bien las demandas planteadas fueron diferentes de acuerdo con el contexto

histórico y político en que se llevaron a cabo, la representación y la apropiación de los espacios tienen una importante resonancia política, para manifestar situaciones de conflicto en cuanto a la violencia de género, la desaparición forzada y los feminicidios. Se han mantenido vivas las demandas de justicia de las mujeres pioneras del feminismo que marcaron la pauta para un cambio, de las madres con la esperanza de ver un cambio en el futuro de sus hijos, jóvenes con ganas de vivir libremente y sin miedo, de estudiantes con deseos de volverse profesionales y de niñas que forman parte de las nuevas generaciones por las que se mantiene la esperanza.

Por otro lado, es de resaltar el incremento exponencial de la participación en marchas, paros y protestas feministas alrededor del mundo; además se han conseguido nuevas leyes adaptadas a las necesidades del siglo XXI, como la Ley Olimpia, que reconoce la violencia digital como un delito o la Ley Ingrid, que protege los datos de las víctimas de feminicidio. Ambas lamentablemente fueron solicitadas después de observarse casos de violencia que revelaron la falta de leyes que protegieran a las víctimas.

El *performance* y su potencial pedagógico

Los estudios elaborados de acuerdo con la perspectiva de los movimientos sociales sitúan al Estado como el ente al que preponderantemente se le exige la atención de las demandas emitidas por la acción colectiva. Si bien es cierto que el Estado es el enemigo simbólico al que la sociedad le exige la conformación de políticas que le permitan el acceso a los derechos fundamentales y el cumplimiento de lineamientos consagrados en nuestra constitución y en tratados internacionales, el *performance* político permite la apropiación de los espacios públicos y coexiste en relación con el potencial pedagógico de las manifestaciones y expresiones sociopolíticas de las personas, y expande la posibilidad de análisis de los procesos educativos de una ciudad. Es decir, más allá de las aulas, brinda

escenarios que se convierten en espacios pedagógicos, vinculados de manera particular con la educación para la democracia, el respeto a los Derechos Humanos y un alto a la violencia directa, cultural y estructural que, en este caso, afecta diariamente a las mujeres en nuestra sociedad.

Todo esta difusión que ha logrado dar a conocer a nivel mundial las necesidades de las mujeres, se ha debido a una lucha de décadas, pero también a la apropiación de espacios sociales en medios digitales como Facebook, Youtube, Whatsapp, Twitter, que han permitido divulgar la información de injusticias y abusos, como también, organizar de manera masiva *performances* en donde cualquiera puede participar aprendiéndose las canciones, movimientos, coreografías *flash mobs*, frases, rutas, toma de monumentos o vialidades, vestimentas con un significado, actuaciones o representaciones estéticas de violencia a la mujer, trendings, entre otros.

Cabe resaltar que esta nueva forma de apropiación del espacio público digital para organizar y difundir los *performances* políticos feministas es un medio efectivo. La comunicación inmediata de los acontecimientos y el potencial organizativo son elementos con los cuales no se contaba décadas atrás; sin embargo, también es una ventana para la generación de espacios de discusión donde, en algunas ocasiones, se gestan nuevas confrontaciones ideológicas.

Las luchas feministas de los últimos años han retomado protagonismo. La presencia de movimientos sociales feministas que se manifiestan exigiendo justicia ante las diversas desigualdades vividas en la cotidianidad tienen consecuencia mediante las acciones de protesta encaminadas no solo a la difusión de su causa. Estas acciones también están vinculadas con actividades educativas que buscan la transformación social y que dichas contribuciones permitan desaparecer las desigualdades y construir ciudadanías en equidad y justicia, además de erradicar la violencia en contra de las mujeres. Dichas manifestaciones han atravesado diversas etapas y cambios.

Por ello, resulta pertinente detallar el significado de lo que todos estos movimientos han ocasionado en la sociedad. Dicho de otra

manera y retomando a Paredes, Ortiz y Araya (2018), en el momento en que las mujeres cuestionan el papel y el poder que han conquistado en el esquema político y social de su época, surge la subjetivación política, término de Michel Foucault en 1982, quien entre sus postulados filosóficos afirma que no somos seres sociales por naturaleza, sino que el proceso de socialización nos convierte en sujetos dentro de una determinada comunidad.

Las fisuras perceptibles en las acciones emprendidas por el Estado para contener las problemáticas que aquejan a las mujeres en nuestro país han dado la pauta para la generación de nuevos ciclos de protesta, que son una nueva oportunidad política con incentivos para la acción colectiva.

CONCLUSIONES

Un *performance* puesto en marcha en un espacio público puede ser capaz de resignificar el papel de las mujeres y crear sentidos comunitarios que transformen las fibras internas de una sociedad patriarcal. Así como se puede observar en el reciente histórico presentado, la utilización del *performance* como repertorio de protesta para proyectar símbolos y valores puede contribuir a la transformación social. Por ello los espacios públicos que son intervenidos con los diversos repertorios de protesta performativos pueden ser considerados como espacios de creatividad social.

La existencia de una pedagogía generada en las interacciones de los movimientos sociales en los espacios públicos obliga a pensar en el lugar se da a los aprendizajes adquiridos en la escuela y fuera de ella. En estos, en ocasiones, se habla de la educación informal con desprestigio, por no ser un saber institucionalizado. Por tal motivo, es necesario pensar en nuevas formas de atención a los requerimientos sociales y la formulación de saberes en espacios dentro y fuera del contexto de una institución educativa. Como lo plantea Paulo Freire en sus disertaciones sobre la educación popular, es

necesario saber cuáles han sido las condiciones que han permeado la educación en sociedad y han generado la violencia en contra de las mujeres y de qué forma se establecen las interacciones educativas en el espacio público de forma democrática, política y ética para erradicar los actos de violencia (Jara, 2018).

Es conveniente superar la idea inflexible de obtener aprendizajes fuera de una escuela organizada que en realidad se encuentra en forma fragmentada alrededor del tiempo y de los contenidos preestablecidos por el Estado. La utilización del *performance* como elemento educativo potencializa la capacidad de una sociedad para generar espacios de aprendizaje en escenarios itinerantes que permiten poner en primer plano las demandas sociales predominantes.

Los espacios públicos son un medio educador, es decir, una ciudad y las interacciones que se generan en los espacios públicos influye en el aprendizaje de sus habitantes. Macaé Evaristo (2016) plantea que “la pedagogía de los espacios públicos es la pedagogía de los movimientos sociales” y “los movimientos sociales están llamando todo el tiempo sobre la necesidad de democratizar el espacio público”. Parafraseando a Freire (1974), la educación no formal también puede ser capaz de visibilizar las desigualdades, tomar conciencia sobre ellas, romper con los mecanismos de su normalización y crear, generar y construir alternativas de acción encaminadas al logro de un verdadero cambio social.

La educación no es neutra, ni el proceso educativo es pasivo, ya que no solo está influido por condicionantes institucionalizadas en el currículum, sino que también da cuenta de todo lo que sucede en las interacciones dadas en los espacios públicos, lo que es reflejo de los aprendizajes generados en la sociedad y atravesados por la influencia de los lineamientos establecidos por el Estado. En estos términos, el *performance* como repertorio de protesta y cuya influencia educativa está vinculada directamente con prácticas de libertad se define también como feminista en la medida en que transforma y apoya la igualdad, el respeto a los derechos fundamentales y la generación de una verdadera justicia social.

La necesidad de continuar en movimiento en la búsqueda de alternativas que permitan ampliar las posibilidades de emancipación, la reivindicación de las minorías señaladas de manera errónea dentro de la una sociedad patriarcal es una lucha que ha ganado ciertas batallas, pero aún no puede proclamar la victoria; mientras sigan presentes las demandas feministas, el espacio público, físico o digital, seguirá siendo apropiado por miles de mujeres que desean justicia y una vida segura.

El *performance* político feminista, invita día a día a la sociedad, a reflexionar, sensibilizarse y participar en una búsqueda colectiva de la mejora de vida en comunidad, con una equidad de género que abra las puertas a un sector mayoritario que tiene múltiples dotes para ofrecer alternativas políticas y que es pieza clave en la expresión y demanda tanto para el gobierno, como para la sociedad misma, pues permite a las mujeres tener un espacio en el cual expresen libremente sus necesidades e inquietudes y al mismo tiempo su ideología y visión del mundo.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65 (240), 147-175. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182020000300147#:~:text=A%20partir%20de%20los%20a%C3%B1os%2090%2C%20uno%20de,han%20trasladado%20a%C3%BAn%20al%20plano%20de%20los%20hechos.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (s/f). Mujeres en México votan por primera vez. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/noticia/mujeres-en-mexico-votan-por-primera-vez>
- Evaristo, M. (2016) *La pedagogía de los movimientos sociales*. XIV Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Recuperado de <https://www.agroclave>.

- com.ar/agroclave/la-pedagogia-los-movimientos-sociales-n961906.html el 4 de mayo de 2022.
- Freire, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, M. (s/f). Performance, política y protesta. *Performance? Studies*. Recuperado de <https://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/performance-politica-y-protستا>
- Galeana, P. (2017). La historia del feminismo en México, publicado. En *Cien ensayos para el centenario* (pp. 101-119). México: UNAM. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4318/9.pdf>
- García, M. (2022). Dos décadas de trayectoria del feminismo en México. Mujeres por la Paz en Tiempos de Guerras. *Revista con la A*, 84. Recuperado de <https://conlaa.com/dos-decadas-de-trayectoria-del-feminismo-en-mexico/>
- Gil, J. (2020). Del cuerpo abatido al performance feminista: los usos políticos del cuerpo en los movimientos por la igualdad del siglo XXI. *Revista Panameña de Ciencias Sociales* (4), 90-109. Recuperado de <https://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/2020/08/Del-cuerpo-abatido-al-performance-feminista.pdf>
- Garza, M. (2016) El derecho al sufragio de la mujer. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, XXVI (2), 43-59. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Jara, O. (2018). *La Educación Popular, historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José, Costa Rica: CEP Alforja / CEAAL / Intered / Alboan.
- Lagarde, M. (1996) “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). España: Ed. horas y HORAS,
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida-Hitos, claves y utopías*. México
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14 (20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Núñez, M. (2018). Las mujeres del 68. UNAM Global. Recuperado de <https://unamglobal.unam.mx/las-mujeres-del-movimiento-del-68/>
- Ortiz, K. (2021). Performance feminista “Un violador en tu camino”. El cuerpo como territorio de resistencia y subversiva resignificación. *Encartes 4* (7), 265-291. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/350326130_Performance_feminista_Un_violador_en_tu_camino_La_poesia_en_el_cuerpo_como_territorio_de_resistencia_y_subversiva_resignificacion
- Paredes, J.; Ortiz, N.; Araya, C. (2018). Conflicto social y subjetivación política: performance, militancias y memoria en la movilización estudiantil post 2011. *Persona & Sociedad*, XXXII (2), 122-149. Recuperado de <https://www.>

[researchgate.net/publication/329973072_Conflicto_social_y_subjetivacion_politica_performance_militancias_y_memoria_en_la_movilizacion_estudiantil_post_2011](https://www.researchgate.net/publication/329973072_Conflicto_social_y_subjetivacion_politica_performance_militancias_y_memoria_en_la_movilizacion_estudiantil_post_2011)

- Tarrow, S. (2012). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, España: Alianza.
- Tilly, C. (1978). Interests, Organization and Mobilization. En *From mobilization to collective action*. (pp. 52-97). Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Tilly, C., y Lesley, J. W. (2010). *Los movimientos sociales 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona, España: Crítica.
- Turner, V. (1988). *The Anthropology of Performance*. Nueva York, Estados Unidos: PAJ Publications.
- Villegas, G. (2006). Los grupos de arte feminista en México, *La Palabra y el Hombre*, Universidad Veracruzana, 45-57. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bits-tream/handle/123456789/192/2006137P45.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

CAPÍTULO II

NARRATIVAS DE DOCENTES LESBIANAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

*Alma Jessica Arciniega Soto**

*Roberto González Villarreal***

INTRODUCCIÓN

La educación formal está comprometida con la transmisión de modelos hegemónicos de ser hombre y ser mujer. Discursos, prácticas y mandatos sobre los cuerpos y las sexualidades contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual. Se enseña y se aprende a ser hombre o mujer; a ser heterosexual y a no ser homosexual o lesbiana a través de discursos, símbolos y rituales; también

* Licenciada en Pedagogía, maestra en Desarrollo Educativo, estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Correo electrónico: 210928005@alumnos.upn.mx

** Maestro y doctor en economía por la UNAM. Profesor-investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Líneas de investigación: reformas educativas, movimientos sociales en el biocapitalismo, violencia y desaparición forzada. Correo electrónico: rvillarreal@upn.mx

mediante personajes, comportamientos y, sobre todo, múltiples acciones micro-políticas de vigilancia heteronormativa (Torres, 2023) de y por docentes, trabajadores, familiares y vecinos.

Eso se sabe desde hace tiempo (Calvo y Picazo, 2015). Poco a poco se han realizado investigaciones sobre las experiencias escolares de quienes alteran ese cotidiano escolar heteronormado, que lo sufren o lo desafían. Los estudios sobre maestros y estudiantes homosexuales muestran una realidad oprobiosa, aún cuando los programas y discursos gubernamentales sobre la diversidad sean cada vez más frecuentes (Torres, 2012; Vázquez, 2017; Rodríguez, 2018; Ruiz y Evangelista, 2020). Sin embargo, acerca de la lesbiandad⁶ en la escuela se ha investigado poco.

Las maestras lesbianas, para acceder a la educación y al trabajo docente, han aprendido y siguen aprendiendo a ser heterosexuales. La supuesta “normalidad” ligada al mandato heterosexual se aplica como una ley que en muchas ocasiones conlleva distintos tipos y formas de opresión y violencia. Esta es una cuestión por problematizar, y de esto trata el presente escrito: qué se ignora, qué se silencia, qué se vigila, qué se controla por qué y cómo, qué se da por entendido, pero no se visibiliza, cuáles son las reacciones de las docentes lesbianas y qué tácticas o estrategias elaboran frente a estas acciones de ignorancia, vigilancia y control.

Pensar en las docentes lesbianas, el lugar que ocupan en la escuela, cómo la transitan, cómo se desenvuelven, cómo habitan el espacio escolar y se relacionan con otras corporalidades configura modos distintos de hacer escuela, de hacer género y de hacer sexualidades.

Para problematizar se comienza con un hecho político, se identifica el marco de relaciones de poder en que surge, se ubica la singularidad en que aparece, se dan pasos atrás para establecer el

⁶ A lo largo del texto utilizo el término lesbiandad, expresión que surge del lesbofeminismo y alude a la asunción y ejercicio de la orientación sexual como una opción política de reivindicación en contraposición con el término lesbianismo que se ha asociado históricamente con trastorno o enfermedad mental.

modo en que se originó, las condiciones que lo posibilitaron, las estrategias de ensamblaje, las técnicas que lo conforman, las vías de su desarrollo, las contradicciones que resultan, las resistencias que genera. Se centra la atención en las preguntas de hoy, en las contradicciones de hoy, en los sucesos de hoy que conforman la historia del presente (González, 2008).

En el caso de la investigación motivo de este trabajo, los acontecimientos detonantes tienen que ver con la presencia de docentes lesbianas en escuelas de educación básica para problematizar los discursos inmersos en estos espacios, las prácticas que se viven ahí y, analizar cómo estas identidades coexisten y resisten con las identidades hegemónicas que la habitan. La problematización comienza “de un conflicto: a partir de un hecho político, de una resistencia, de una batalla, de una lucha [...] de enfrentamientos ramificados y dispersos, pero encadenados” (González, 2008, p. 87).

Se problematiza para interrumpir lo obvio, para exhibir la norma en su sinsentido, para interferir, no para indicar dónde aparecen las diferencias, sino dónde surgen los efectos de la diferencia. Más que reproducir posiciones fijas y esenciales, problematizar invita a desplegar visiones más astutas (flores⁷, 2014). Convierte en extraño lo habitual, focaliza aquello que pasa inadvertido, introduce una diferencia en una cadena de repeticiones y desnaturaliza lo naturalizado.

Problematizar se convierte en un vaivén entre la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas, un proceso de cuestionamiento, clarificación del objeto de estudio y construcción gradual del problema de investigación.

La presente problematización se realiza en cuatro apartados: primero se muestran los hechos, después se identifican signos y

⁷ val flores utiliza minúsculas para escribir su nombre como una “estrategia poética y una táctica visual de minorización [...] de problematización de las convenciones gramaticales, [...] [como] un gesto político que apunta al desplazamiento de la identidad y el lugar central del yo” (flores, 2014). Las referencias bibliográficas de su trabajo respetan la decisión de la autora.

señales que indican que hay una alteración o una ruptura a la “normalidad”, posteriormente se formulan preguntas y por último se enuncia el problema de investigación.

UNA MIRADA A LOS HECHOS: TODO TRANSCURRÍA CON NORMALIDAD HASTA QUE...

Los hechos que se presentan a continuación ponen en tela de juicio la manera como los cuerpos de maestras lesbianas, sus historias, sus saberes y sus deseos atraviesan su práctica docente, en ocasiones de forma incómoda, en otras, contradictoria.⁸ Son escenas que muestran multiplicidad de situaciones y experiencias, que involucran asuntos pedagógicos y personales, que evidencian un sistema opresor en la escuela, el cual implica cambios cognitivos y formas de enunciación, y produce prácticas, discursos, fugas y resistencias.

El fin del contrato

Ana y Criseida⁹ daban clases de inglés en una primaria pública ubicada en una comunidad de Monterrey. Ambas son activistas por los derechos de las lesbianas. En una ocasión aparecieron en los noticieros conversando sobre lesbomaternidad. Al día siguiente los padres y madres de familia de la escuela donde trabajaban llamaron al buzón de la SEP para informar que las habían visto “fajándose” en el baño.

⁸ Las narraciones se recuperaron de entrevistas realizadas a docentes lesbianas entre agosto y diciembre de 2019 para una investigación previa: *Lesbomaternidad y escuela*. El material usado aquí no se ha publicado en ningún otro documento ni medio electrónico.

⁹ Los nombres que se utilizan para narrar los hechos son reales. Las personas que participaron en las entrevistas otorgaron su consentimiento para utilizarlos.

El director de la escuela salió en su defensa y comentó que las profesoras estaban casadas, por lo que podían hacer eso en la privacidad de su hogar, sin necesidad de hacerlo en el baño de la escuela. Negó que hubiera sucedido en el plantel y puso de manifiesto la calidad docente de ambas, por lo que informó a los quejosos que no las removería de su cargo. Las maestras tenían miedo, empero continuaron laborando con el respaldo del director.

Después de la llamada, la dirección de idiomas de la SEP tomó el caso y ofreció una permuta a cualquiera de las dos maestras, o a ambas, enviando a cada una a un centro de trabajo distinto con más horas laborales, lo que suponía una mejor remuneración y mayor estabilidad económica.

Ana y Criseida decidieron no aceptar. Para ellas, acceder a la propuesta significaba asumir que la acusación era real. Como el director de la escuela tenía interés en que permanecieran trabajando con él, decidió no entregarles su carta de liberación y mantenerlas dentro de su planta docente. Con el paso de los días, los padres y madres de familia olvidaron la situación y el acoso a las docentes cesó. Sin embargo, como resultado de la acusación, al terminar el ciclo escolar no les renovaron el contrato y ambas tomaron la decisión de dejar la docencia.

La maestra tortillera

Ix Chel entró a trabajar en un preescolar público en la Ciudad de México a pocos meses de haberse graduado como profesora de Educación Física. Todos los días su esposa y madre de sus hijos la llevaba a la escuela.

Después de un tiempo de trabajar en ese lugar, la directora del plantel la llamó a su oficina para decirle que un grupo de señoras que vendían dulces afuera la acusaban de ser lesbiana, además de besarse y tener relaciones sexuales en el carro con su pareja mientras padres, madres y alumnos las observaban. Mencionaron además los

roles que, según ellas, desempeñaba cada una. Ix Chel era la mujer, su esposa asumía el rol masculino.

La maestra aceptó ser lesbiana y le explicó a la directora que la persona que la acompañaba era ni más, ni menos que su esposa. Negó las acusaciones sobre lo que las señoras decían que sucedía en el carro. La reacción de la directora fue de apoyo hacia la docente y destacó su excelente desempeño laboral.

Los días siguientes, cuando Ix Chel llegaba a dar clases recibía gritos e insultos por parte de las personas que la acusaron: “¡Ahí va la tortilla! ¡Miren la tortillera!”

Estuvo a punto de renunciar. La directora intervino organizando una reunión con las quejas y explicándoles que la mujer que acompañaba a la maestra era su esposa. Les pidió respeto y amenazó con denunciarlas si continuaban acosando a la docente.

Después de aquella reunión el acoso terminó, pero lo que Ix Chel mantenía en el ámbito privado se convirtió en un “secreto a voces”. La relación con sus alumnos cambió. Desde entonces no tiene demasiado contacto con ellos ni muestras de afecto para que sus acciones no sean malinterpretadas. El miedo a perder su trabajo continúa latente.

Despido justificado

El caso de Alejandra era un secreto a voces. Todos en la escuela sabían que mantenía una relación con otra mujer, pero para quienes la rodeaban no encajaba en la categoría de lesbiana porque tenía un hijo. Si había tenido un hijo, si había estado con un hombre, no podía ser “tan así”. En la escuela Alejandra había desempeñado varias funciones: docente, asistente de dirección y control escolar, por mencionar algunas.

Un día, dentro de su horario laboral recibió la visita de su compañera (a la que ella llama esposa porque viven juntas). La atendió en la puerta principal de la escuela mientras compañeros, padres, madres de familia y alumnos entraban y salían de la institución. Ese día quedó

grabado en la memoria de la comunidad escolar porque al despedirse de su visita Alejandra se atrevió, sí ¡se atrevió!, a darle un beso.

Los comentarios no se hicieron esperar. Compañeras indignadas por el ejemplo que daba a los niños con semejante muestra de amor, madres asustadas por no saber cómo explicarían a sus hijos que vieron a la maestra besándose con otra mujer y autoridades contrariadas por no saber cómo manejar la situación.

El dueño de la escuela reunió a los coordinadores y directivos para hablar del tema. “¡No haremos nada... por ahora!”, dijo convencido. En semanas recientes habían salido a la luz casos de discriminación por homo y lesbofobia que terminaron en demandas y escándalos a escala nacional. No deseaba que su escuela se encontrara inmersa en una situación similar.

Pensó que lo mejor sería analizar el desempeño de Alejandra y encontrar todo aquello (ligado únicamente a lo laboral) que no hacía bien. Entre todos hicieron una lista que incluía algunas minucias: “contesta llamadas personales en su horario laboral y dedica mucho tiempo a esas conversaciones, trata mal a los maestros, no usa el uniforme, sale a recibir visitas en su horario de trabajo”.

Alejandra no imaginaba que sus jefes, con quienes había convivido y con los que tuvo la confianza de hablar sobre su orientación sexual, esperarían a que pasara un poco de tiempo y se olvidara el incidente para que a ella no se le ocurriera ligarlo con un hecho de discriminación. En unos días fue despedida.

Mientras el caso de Alejandra ocupaba el *top ten* de los chismes de pasillo, Karen observaba desde la sombra. Ella trabaja en el mismo lugar, es docente, es lesbiana. “¿Me estarán enviando un mensaje?”, se preguntaba.

Los comentarios en redes

Los casos anteriores son hechos que manifiestan una serie de opresiones; mas existe también el intento de respuestas colectivas. En

los márgenes institucionales se gestan proyectos políticos, formas creativas, vibrantes, pulsantes, antinormativas, que surgen ante la saturación del poder intentando gestos de intervención, maniobras de creación y deserción de los ordenamientos, espacios que muestran la disposición a experimentar un modo de estar juntas (flores, 2021).

Un espacio que surgió como una construcción a partir de las resistencias es la Red de Madres Lesbianas en México (RMLM), un grupo de *Facebook* creado en 2012 por una activista, madre, lesbiana y docente, con el objetivo de brindar un espacio seguro de intercambio, contención y apoyo a madres o futuras madres lesbianas de México.

Los comentarios que se rescatan de la red refuerzan los relatos. A continuación, se retoma uno de los *posts*¹⁰ más comentados en la página: “Dígannos en qué trabajan y si están fuera del *closet*”. Las respuestas de las docentes no se hicieron esperar:

“Me siento afortunada de ser docente, pero me metí al *closet* cuando empecé a dar clases. Lo decidí para evitarme líos con los papás. No tengo nada que esconder, pero la mentalidad es tan retrógrada, que te puede dejar sin trabajo”, comentó Mónica.

Ana (la fundadora de la red) respondió: “¡Es super triste! Yo calculo que el 40% de las maestras somos ‘lenchas’, pero como todas estamos en el *clóset* por los niños y sus papás no terminamos de poder salir... yo ya dejé por la paz el intento en las escuelas, porque soy tan pública que me corrieron de mi último intento dos días antes de iniciar clases.”

Lin se unió a la conversación: “Yo también soy maestra y ya salí del *closet* públicamente en redes sociales, así que todo mundo ya sabe, pero papás y alumnos de mi escuela no. No hay necesidad

¹⁰ Conversación recuperada de la Red de Madres Lesbianas en México (grupo cerrado de Facebook).

de decirlo, es mi vida privada y la mayoría de los papás son súper cerrados, y mejor para conservar mi empleo no lo digo.”

Naty: “Soy maestra de primaria, con mi familia y amigos estoy súper fuera del clóset, pero en el trabajo no hablo del tema. Estoy dentro del clóset, cuando me ven con mi pareja digo que es mi prima... porque a la prima se le arrima, ja, ja, ja.”

¿QUÉ DEVELAN LOS COMENTARIOS Y LAS ESCENAS ESCOLARES?

El escenario de la escuela, su orden lineal, se disloca ante la presencia de docentes lesbianas. Se descubren antagonismos, micro-poderes y resistencias cotidianas. Los hechos revelan las formas contradictorias en que se asumen, toleran, resisten, protegen, practican, ignoran y defienden las identidades lésbicas en el entorno escolar. No son invisibles, están a la vista de todos. ¿Qué relaciones de poder se configuran de manera cotidiana en la escuela? ¿De qué manera condicionan su subjetividad?

Su presencia en la escuela se convierte en un reto, un desafío; entretanto, las maestras se constituyen en una única manera posible de ser: mujeres heterosexuales que se representan desde los roles de género aceptados, que responden a las tareas y expectativas asociadas a su sexo biológico. Existen funciones socialmente asignadas a ellas: transmisoras de conocimiento, especialistas en currículum, figuras maternas, ejemplo a seguir para sus alumnos. De acuerdo con esta lógica, nombrarse lesbiana o dar pistas de serlo aparece como una interferencia en la identidad docente, mientras rompe con la figura maternal y heterosexualizada de la maestra.

Las docentes lesbianas son más visibles en el ámbito privado que en el público. En la familia y en el círculo de amistades la visibilidad es más amplia y se maneja mejor que en el mundo laboral. ¿Por qué tienen la percepción de que su lesbiandad pertenece a un ámbito absolutamente privado?

Este planteamiento tiene relación con la idea de que la sexualidad se circunscribe al espacio privado, situación que, para algunas profesoras lesbianas, deberá mantenerse en silencio debido al carácter público del espacio escolar. Esta es una señal del poder que se ejerce en la escuela para mantener en ellas la idea de que la sexualidad es privada y desactivar su potencial político.

En el espacio escolar coexisten presencias toleradas o no, particularidades legitimadas, mientras otras son objeto de caracterizaciones peyorativas que implican modos desiguales de estar en la escuela. “Ese terreno donde se trama el reconocimiento o lo peyorativo es un terreno en el que otras formas de interactuar cobran visibilidad de manera contingente, fragmentaria, espasmódica” (Southweel e Higuera, 2017). Otras demandas irrumpen, tensionan y cobran vida.

Toda lesbiandad anunciada o no produce identidad política, en tanto interpela el estereotipo hegemónico de ser mujer. Cuando asoma en la escuela, generalmente es desde el prejuicio y la estigmatización. No se puede pasar por alto que la palabra lesbiana ha tenido connotaciones negativas a lo largo de la historia, usada en muchas ocasiones como ofensa o para hacer referencia a no ser lo suficientemente mujer. La categoría lesbiana, además, excluye en el imaginario colectivo otras facetas. Cuando alguien se asume lesbiana, se borran automáticamente todas las demás posibilidades del ser: madre, profesionista, amiga y también algunos adjetivos: amorosa, trabajadora, comprometida.

Las experiencias que se viven en la familia y en la sociedad son la información que en gran medida crea realidades colectivas. Circulan de manera que se convierten en la forma en que las personas viven su cotidianidad. Vivirse en la escuela como profesora lesbiana supone miedos y silencios producto de estas referencias sociales y familiares que se reproducen en este espacio.

Para las docentes lesbianas asumir su orientación sexual en sus lugares de trabajo genera temor, dados los prejuicios que persisten socialmente, y que ellas han interiorizado. El miedo se traduce en

diversas formas de callar, disimular u ocultarse. Los silencios en ocasiones son puestos en práctica de manera voluntaria respecto a dar a conocer o no su existencia como lesbianas y en otras son producto de la presión ejercida para acallar cualquier tipo de discurso o hecho que ponga en evidencia su sexualidad.

Algunas eligen ocultarse para no ser estigmatizadas, acosadas o difamadas o para no perder su empleo. Otras resisten, generan alianzas o se adhieren a redes de apoyo. ¿Qué motiva o qué genera estas distinciones en su actuación? ¿Qué acciones posibilitan el ocultamiento o la resistencia? ¿Cuál es el papel que desempeñan los otros actores en el espacio escolar que posibilitan o frenan que emerjan estas identidades?

Hay cuestiones que saltan a la vista. La marginación o auto-marginación que experimentan es, en cierta medida, consecuencia de la norma heterosexual instalada como la única posible. Desde el movimiento y los estudios feministas y de la disidencia sexual, la heterosexualidad no está considerada como una práctica sexual más, sino como un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regulando los usos del cuerpo (Rojas, 2019).

Las instituciones escolares no pasan de largo ante este mandato regulador. En ellas, además, se pone en práctica una paradoja, entre el actual discurso de aceptación y respeto hacia las diversas expresiones del ser, sentir y pensar, en contraposición con la transmisión de manera no oficial, pero no menos evidente, de una serie de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes, comportamientos y conocimientos, que constituyen a los sujetos desde esta matriz normalizadora. ¡Basta con mirar la formación en filas de varones y mujeres, las clases de educación física, los uniformes o las representaciones familiares en los libros de texto!

La institución educativa reproduce estas normas. Los padres, las madres de familia, compañeros y compañeras docentes, directivos y las instancias gubernamentales son los actores encargados de vigilar que se cumplan. ¿Cómo se ejerce esta vigilancia sobre los cuerpos,

los deseos y los comportamientos de las maestras? Es un tipo de vigilancia en apariencia no legitimada, ¿qué régimen de verdad, de saber y qué valores legales o extralegales la legitiman? Habrá que conocer y analizar las guías operativas de las escuelas, los contratos laborales y los reglamentos institucionales, para saber hasta qué punto esta vigilancia se encuentra validada y sobre quiénes recae esta labor.

Las relaciones de poder se construyen bajo el amparo de la heteronorma en la cotidianidad escolar. Mantener el secreto, guardar silencio, desmentir, confeccionar un disfraz heterosexual se convierten en prácticas cotidianas, estrategias de camuflaje o supervivencia, producto del miedo (por el peligro real) a perder el empleo, a que se ponga en duda su capacidad para enseñar y no se les considere dignas de estar con los estudiantes. En resumidas cuentas, pueden ser excluidas de la docencia. Su preocupación es justificada; existen casos de docentes despedidas de sus centros de trabajo, como el de Ada Lilia Gaxiola, profesora de secundaria del Estado de Morelos, (Zepeda, M., 2014). Padres y madres de familia aseguraron que fue despedida por sus “preferencias sexuales” (Soto, A., 2014).

Los relatos evidencian prácticas que segregan sutil o abiertamente a docentes lesbianas a través de estrategias de violencia, marginación, miedo o procesos sofisticados ante los que reaccionan de diferentes maneras. La escuela está organizada de forma binaria y patriarcal; en ella existen un conjunto de normas escritas y no escritas que regulan los comportamientos y que funcionan como un sistema de opresión que tiene consecuencias y provoca reacciones en las maestras.

Los signos, síntomas e indicadores que se identifican a partir de los relatos se agrupan en dos dimensiones: aspectos relacionados con las reacciones de las docentes y rasgos para identificar el sistema de opresión presente en las instituciones escolares.

Tabla 11.1. Signos, síntomas e indicadores

Indicadores del sistema de opresión	Reacciones de las docentes
<p>Vigilancia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando su sexualidad es conocida, compañeros y compañeras de trabajo, padres y madres de familia, directivos e instancias gubernamentales asumen el papel de vigilar, controlar, dominar, oprimir y sancionar los comportamientos de las docentes. <p>Violencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despidos injustificados, señalamientos, acoso, calumnias, difamación • Bromas, chistes, comentarios lesbofóbicos, secreto a voces. • Reprimir o castigar a alguna docente enviando mensajes a otras que se encuentran en la misma posición. 	<p>Miedo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A la pérdida de estabilidad laboral. • A ser sancionadas. • A la falta de reconocimiento de sus logros, potencialidades y capacidades. • A acercarse demasiado a sus alumnos y demostrarles cariño. <p>Estrategias de camuflaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener el secreto, negación/sustitución de su relación de pareja, autocensura. • Sometimiento y confección de un disfraz heterosexual (estrategia de “permanecer en el clóset”). <p>Establecer relaciones de apoyo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar alianzas con otros docentes o autoridades. • Crear o adherirse a redes de apoyo.

Fuente: Elaboración propia.

Nos encontramos ante acciones opresivas que ejercen coerción e influyen en las docentes, de manera que sus “subjetividades políticas quedan capturadas en modos de obediencia y control” (flores, 2021, p. 192). Los efectos provienen de prácticas que las atraviesan y se observan como dispositivos incorporados y naturalizados en la vida escolar tendientes a ocultar, no nombrar, vigilar, castigar. Se observan relaciones de poder que marcan la conciencia, el cuerpo, la memoria y moldean las interacciones.

Las condiciones institucionales, los objetivos, los valores y las relaciones que se establecen en la escuela obligan a las docentes a tomar decisiones respecto a dar a conocer o no su orientación sexual, a permanecer o no en cierto espacio laboral. La sensación de miedo o peligro opera de manera institucional, cognitiva, relacional y en ocasiones es permanente.

ALGUNAS PREGUNTAS

Más que recopilar un archivo de víctimas, interesa mostrar las acciones, relaciones y efectos que ocurren en un espacio político como el espacio escolar, para dar visibilidad a estas presencias que irrumpen, interpelan y abren posibilidades para estirar y desbordar los límites de la heteronormatividad que caracteriza a las instituciones educativas.

Los hechos presentados permiten abrir un campo de interrogación crítica para formular y responder preguntas relacionadas con:

1. El sistema de opresión: ¿Cuáles son las relaciones de poder que se instauran? ¿Cuáles son los mecanismos de control y opresión que aseguran que la heterosexualidad aparezca como la única sexualidad natural? ¿Qué técnicas de control, castigo y recompensa regulan los comportamientos?
2. Las resistencias que se producen: ¿Cuáles son las reacciones de las docentes ante el sistema de opresión? ¿Qué estrategias elaboran para enfrentarlo?

PROBLEMA

Los hechos dan cuenta de experiencias de docentes lesbianas en educación básica. Muestran la manera como estas identidades ejercen tensión en la cotidianidad escolar, cuestionan la imagen de la docente construida socialmente y ponen en el centro de la escena la norma que organiza la sexualidad: la heteronormatividad. Ante la presencia de las docentes se generan reacciones, acciones opresivas de autoridades, compañeros, estudiantes y padres de familia, y respuestas de las docentes que indican signos variados de resistencia.

El problema de investigación consiste en poner atención a esos signos, síntomas y señales para identificar el sistema opresor que opera dentro de las escuelas de educación básica contra las docentes

lesbianas, las maneras como se configura y se manifiesta y analizar la forma en que las maestras responden con acciones específicas que se caracterizan como resistencias.

CONCLUSIONES

En el ejercicio de problematización se recuperan y analizan escenas escolares que exponen experiencias de docentes lesbianas en educación básica. Centrar la atención en los hechos permite entender la manera como las maestras ejercen tensión en la cotidianidad escolar y cuestionan la imagen de la docente construida socialmente como figura materna, desexualizada (o heterosexualizada) y mandada para “dar el ejemplo”.

Se ponen de manifiesto, además, las reacciones que su presencia genera en las instituciones escolares. Por un lado, acciones opresivas por parte de diversos actores que intervienen en la dinámica escolar; por el otro, respuestas de las docentes que indican signos variados de resistencia a las opresiones. Problematizar el conocimiento (o desconocimiento) que se produce dentro de la escuela y hablar de las docentes lesbianas en educación básica no se reduce a un asunto meramente identitario; es una apuesta a interpelar la norma que rige el conocimiento escolar: lo posible, lo decible, lo aceptable.

La cultura y el orden social configuran para las mujeres en general y para las lesbianas en particular un espacio de dominación. Cuando irrumpen en un escenario como la escuela y se posicionan como docentes lesbianas, su presencia aparece como una interferencia a lo establecido y se convierten en un grupo dominado. Por tanto, generan estrategias de resistencia que interpelan al grupo dominante. Calculan y deciden cuándo y cómo actuar: a través de gestos, silencios, preguntas, titubeos, utilizando un disfraz heterosexual o de sumisión, irrumpiendo en el poder o permeando su vida privada hacia lo público mediante mensajes o acciones específicas. La escuela en tanto campo político se convierte en la arena de lucha.

Hay maestras que son lesbianas, es la primera interrupción de una norma implícita. Sus historias, sus saberes y sus deseos atraviesan su práctica docente. En la escuela viven diversas situaciones y experiencias que involucran asuntos pedagógicos y personales que impactan en sus subjetividades y generan efectos en ellas, en su entorno laboral y en los otros que habitan el espacio escolar.

Las docentes lesbianas en educación básica se construyen y deconstruyen en el marco de la escuela. Cuestionar la verticalidad en las relaciones que se tejen en el entramado escolar y conocer las prácticas, discursos de dominación, discriminación y exclusión que viven permiten alejar la mirada de las narrativas estereotipadas y colocar en el centro la potencia política que tienen para desbaratar la organización escolar y ciertos regímenes de poder.

Desde la experiencia y la palabra de las docentes lesbianas se ha dicho y escrito poco, particularmente sobre el malestar, las tensiones y las estrategias de resistencia que se producen y elaboran en su espacio de trabajo. Por ello, la narrativa de una mujer lesbiana, que construye un lugar docente en un entramado complejo de negociaciones, permite ubicar en un contexto y en una relación histórica una experiencia (hasta ahora ausente), desde la vivencia singular. Ello implica dar valor a su enunciación articulada históricamente en la heterosexualidad.

En el ámbito académico el estudio sobre maestras lesbianas es escaso. Vale la pena realizar investigaciones y análisis particulares, específicamente en educación básica —uno de los terrenos menos explorados— para comprender qué ocurre con ellas y las relaciones que hilvanan entre sus experiencias pedagógicas y personales, cómo opera el sistema de opresión instalado en la escuela, de qué manera lo cuestionan, lo enfrentan, lo padecen o lo combaten.

En general, las investigaciones ponen el acento en los efectos (el qué) y dejan de lado las condiciones institucionales que los producen (el cómo), interés central del presente trabajo.

REFERENCIAS

- Calvo, G y Picazo, M. (2015). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1) (2016), 81-90.
- flores, v. (2014). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. Neuquén, Argentina: Editorial La Mondonga Dark.
- flores, v. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Navarra, España: Continta Me Tienes.
- González, R. (2008). Capítulo 5. Problematizar, o cómo desmarcarse de un régimen de gubernamentalidad investigativo. En J. M. Delgado y L. E. Primero (comps.), *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio* (pp. 81-96). México: UPN
- Rodríguez, L. (2018). *Bullying Homofóbico en México a nivel secundaria: el contexto de Nuevo León*. *Revista de Psicología*, 36 (2).
- Rojas, A. (2019). Inclusión y diversidad, heterosexualidad y desobediencias sexogénicas: aportes teórico-político-epistemológicos para repensar el discurso pedagógico de la Educación Sexual Integral (ESI). *Itinerarios educativos* 12, 187-197.
- Ruiz, A. y Evangelista, A. (2020). LGBT-D en las trayectorias escolares: mecanismos cotidianos de vigilancia, castigo y reproducción en la escuela. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 52, 268-299.
- Soto, A. (2014). «Infundadas» acusaciones contra maestra despedida. Cimac Noticias. 17 de julio. Recuperado de [https:// www.cimacnoticias.com.mx/node/67116](https://www.cimacnoticias.com.mx/node/67116)
- Southwell, M. e Higuera, D. (2017). Jóvenes y formas de lo político en las escuelas secundarias argentinas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* (24), 27-53. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100027&lng=es&tlng=es.
- Torres, J. (2012). *La construcción del significado en torno al ser docente en maestros gay en el nivel universitario* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, J. (2023). *Desafiar la masculinidad hegemónica. Prácticas disruptivas en secundarias de la Ciudad de México* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, Y. (2017). *Educación, trabajo y sexualidad: trayectorias de maestros homosexuales* [Tesis de maestría]. Flacso Ecuador.
- Zepeda, M. (2014). Por 3º vez investigan a maestra lesbiana por sus preferencias sexuales. *Animal Político*. 4 de julio. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2014/07/por-3a-vez-investigacion-maestra-por-sus-preferencias-sexuales>

CAPÍTULO 12

EL SILENCIAMIENTO DE LA INFANCIA

*Jessica Caudillo Rodríguez**

*Saúl Velasco Cruz***

INTRODUCCIÓN

Los silencios a los que se enfrentan los niños y niñas dentro y fuera de la escuela se presentan de múltiples formas, pueden ser representados en su forma más simple como una negación de la voz por un agente externo al sujeto, por una autonegación que viene de la misma persona, por una naturalización de cierta condición que limita la capacidad de actuar o por una condición histórica de la infancia.

La problematización gira en torno al hecho denominado “calladita te ves más bonita”, que surgió como parte de mi experiencia docente en un jardín de niños ubicado en la Ciudad de México.

* Maestra en Educación Básica y estudiante del programa Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Correo electrónico: *acissitem1989@gmail.com*

** Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

A partir del hecho antes nombrado, se desencadenaron una serie de reflexiones y cuestionamientos en torno a la participación dentro y fuera de la escuela de niños y niñas desde edades tempranas, lo que permitió establecer una problemática que fue contrastada con diversos referentes teóricos tanto de los estudios de la infancia como de lo que se denomina adultocentrismo.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Mi experiencia como docente frente a grupo en educación básica me llevó a conocer y a experimentar momentos que me han permitido reflexionar sobre la práctica docente, sobre la escuela misma y los contextos, entre otros; pero uno de los hechos que me han atrapado a lo largo de más de diez años es el que a continuación pasaré a describir.

Era un día como cualquier otro dentro del jardín de niños Fausto López. Digo como cualquier otro, no solo en referencia a las cotidianas prácticas y hábitos que se desarrollan dentro de la escuela, sino también por el acontecer que a continuación se describe. La narración no representa un hecho aislado, quizá sea conveniente tratarlo como un ejemplo de las múltiples veces que sucede.

La maestra Lucía se encontraba leyendo un libro que explicaba lo que podían hacer o no hacer las mujeres y los hombres, con la finalidad de indagar sobre los sentimientos de los alumnos hacia las convenciones sociales de participación en la infancia. Dentro de la lectura se llegó al fragmento donde menciona que “las mujeres se ven más bonitas calladitas”, un poco haciendo referencia a que es mejor callar antes de decir algo malo o equivocado.

Al finalizar la lectura, la maestra preguntó a los alumnos de 3er año de preescolar con una edad que varía de los 5 a los 6 años, ¿a ustedes les han dicho que calladitos se ven más bonitos? A lo que de inmediato se escucharon varias voces que decían al unísono ¡sí! Celeste levantó la mano y comenzó a platicar a los compañeros

y maestra que ella consideraba que calladita se veía más bonita, porque debía estar tranquila y concentrada. De pronto se escuchó la voz de Jorge quien agregó a la conversación que a él también le han dicho que calladito se ve más bonito.

Antes de comenzar a describir por qué de la relevancia del acontecimiento expuesto anteriormente, me gustaría aclarar a qué me quiero referir con silenciamiento de la infancia.

Al hablar de silenciamiento no me refiero al acto comunicativo en sí. Es decir que, al establecer comunicación entre sujetos, se puede observar la existencia necesaria de un silencio, mismo que se requiere para poder llevar a cabo la comunicación. Un interlocutor escucha mientras el otro habla, por lo que debe guardar silencio para realizar el acto de la escucha. Motta indica que “la escucha requiere del silencio y el silencio requiere ser escuchado para ser comprendido” (2016, p.176). El autor propone incluso una “pedagogía del silencio”, que se refiere a la introyección que los seres humanos utilizan como un encuentro consigo mismos.

A lo que tampoco me estoy refiriendo es a la relación intrínseca del acto contemplativo o de concentración que requiere el silencio o escucha interior de los sujetos.

Una aclaración más antes de entrar más de fondo al tema. En el presente trabajo no se considera que los niños estén siempre en silencio y no puedan tener el espacio de expresión. Lo que sí se observa es que esta expresión es limitada o restringida.

Ahora, a lo que sí me estoy refiriendo con silenciamiento son esas formas de restricción de la participación, de las ideas y expresiones de opinión en asuntos relacionados con los niños y niñas, dentro y fuera de la escuela.

La escuela como espacio destinado a la infancia, se presenta como una institución que brinda escasas oportunidades de expresar y de escuchar las opiniones de los niños y las niñas.

Dentro de la escuela existe “el fenómeno de la desescucha como una epidemia educativa y social, esto es, como un problema que ocasiona lamentables desperdicios, no solo económicos, sino de

aprendizaje y de desarrollo humano, en general” (Motta, 2016, p.171). Entonces, ¿Por qué existe la desescucha de la niñez dentro de la escuela?

El silencio se naturaliza como parte del discurso que envuelve las formas de participación de la infancia perpetuando “la lógica del silencio” (Contreras y Pérez, 2011, en Miranda *et al.*, 2017). O lo que Freire llama “cultura del silencio”, que es perpetuada desde edades tempranas, pero que tiene repercusiones a lo largo de toda la vida.

Para la presente investigación se encuentra al silencio como una forma de restricción de la participación, tanto en la forma de expresión como en el protagonismo o agencia de las niñas y los niños, así como la subvaloración de los aportes que mediante sus ideas puedan aportar a la escuela y a la sociedad misma.

La narración de “calladita te ves más bonita” no solo representa un hecho que sucedió de forma aislada, sino que tiene toda una carga simbólica de la representación misma que la sociedad tiene con respecto a la participación y expresión de los niños y niñas y en este caso específicamente en la escuela.

La frase reconocida por los alumnos permite rescatar diversas cuestiones sobre un hecho que resulta relevante en un primer momento por el nivel educativo al que se refiere. La historia tiene un contexto en la Ciudad de México en un jardín de niños ubicado en la alcaldía Azcapotzalco. Es interesante observar cómo desde pequeños en una edad que ronda los 5 a 6 años, los niños y las niñas pueden sentirse identificados con situaciones tan comunes como el hecho de callar para verse bonitos, callar para no molestar, para no transgredir y no alterar situaciones que les “corresponden” por ser niños y niñas. Es importante destacar cómo desde esas edades ya se pueden sentir identificados con frases que restringen el ejercicio de su expresión.

Estas frases que se usan en la cotidianidad de la sociedad mexicana son también enunciados que se relacionan con una forma de minimizar la capacidad de participación de la niñez. Existe una subyugación de la expresión de los niños y las niñas a la autoridad

de los adultos, en el caso de la escuela a los maestros, quienes están en la posición de poseedores del conocimiento.

Lo que aquí se cuestiona es el silencio que destaca la posición de sabiduría de los adultos, y, por el contrario, la voz que quiebra lo incuestionable de las relaciones entre adultos y niños.

Otro aspecto es que pareciera que el hecho de callar corresponde a una característica propia de la niñez. Los niños y las niñas se desenvuelven en una sociedad donde existe una restricción de la plena participación y el silencio se va subjetivando en la vida cotidiana desde edades tempranas. Surge aquí el cuestionamiento sobre ¿cuáles son las formas de subjetivar el silenciamiento al que se sujeta a la infancia?

Asimismo, existe una construcción social sobre los atributos que caracterizan a la niñez, formas que se van interiorizando desde el hogar y que se ven reflejadas y legitimadas en la escuela. El poco ejercicio de su agencia delimita la participación en los espacios educativos. Por lo tanto, me pregunto ¿por qué la escuela perpetúa prácticas que limitan la participación de los niños y las niñas?

Por otro lado, la indistinción de género sobresale en el hecho relatado, debido a que tanto mujeres como hombres se sintieron identificados con la frase “calladita te ves más bonita”. El guardar silencio para los niños y las niñas es una situación que no se define por el género, sino más bien por la condición etaria a la que están sujetos y que los ubica con ciertas características, actividades propias y expresiones propias. Entonces ¿por qué el silencio es una condición que se determina por la edad?

Asimismo, se puede observar también una relación entre el hecho de guardar silencio y la condición de estar tranquila o concentrada. Es decir, cuando la disciplina se apoya en la inexpresividad o en la participación restringida para sustentar ciertas prácticas, de manera indirecta también se atenta contra la necesidad de experimentar, de cuestionar, de desarrollar la curiosidad de la niñez.

Otro aspecto clave dentro del silencio es la disciplina que va de la mano, es decir el silencio se muestra como símbolo de tener

educación, de mostrar un buen comportamiento y de adecuarse a las normas sociales. El ejemplo de “calladita te ves más bonita” nos revela que desde edades tempranas los niños y las niñas interiorizan las normas que van de la mano con el silenciamiento, todo esto a partir de una cultura de los silencios que está implantada en la sociedad.

Hasta aquí pudimos conocer la relevancia que la frase “calladita te ves más bonita” tiene para la infancia, porque una frase que se escucha en la cotidianidad social puede representar formas interiorizadas y subjetivadas de ser, las cuales se van construyendo desde edades tempranas tanto en la familia como en la escuela, una frase que trasciende lo verbal y se inserta en las relaciones cotidianas de los sujetos.

Problematizar nos permite hacer frente a un problema de orden social, político y educativo (Velasco, 2022), que causa incomodidad al ser visualizado. Así, durante el proceso inicial de investigación, fue necesaria una reflexión detallada de las preocupaciones centrales que giran en torno a un hecho que nos interpela como investigadores y como sociedad en general. Para el presente trabajo la falta de participación de niños y niñas reflejada en el silenciamiento de sus voces fue el detonador para iniciar un ejercicio de indagación.

Establecer el silenciamiento como tema central requirió contrastar diversos referentes teóricos, con la finalidad de fundamentar la problematización.

En un primer momento desde su propia conceptualización etimológica, infancia proviene del término *infale*, que significa sin voz, esto no solo ha quedado dimensionado en el término, sino que ha pasado a la realidad cotidiana.

Diversos autores han nombrado a los niños a partir de su consideración dentro de la sociedad. Para Lay y Montañés (2018) se les considera como personas que están en formación o en preparación para el futuro. Por otro lado, los niños también son sujetos de derecho restringido (Batallán y Campanini, 2008), ya que poseen ciertos derechos heredados de la Convención de los Derechos del

Niño, pero a la vez están restringidos por su situación como ciudadanos en formación.

Al no tener la oportunidad de ejercer sus derechos de forma general en la sociedad, es posible concebirlos como proto-ciudadanos que están en formación para el futuro (Batallán y Campanini, 2008). Al respecto Cussiánovich (2010) encuentra el término de pre-ciudadano o ciudadano del futuro, para describir la postura de niños y niñas a partir del estatus restringido de sus derechos y su actuación.

A partir de la restricción que se presenta en su agencia, Sacristán “concibe a la niñez como frágil y carente de razón, como los grupos aún no, es decir, personas porvenir y pre-sociales P3 (Lay *et al.*, 2022). Pascual difiere al considerar la infancia “no como un estado pre-social, sino como un grupo de edad más, insertó de lleno en la propia estructura social, pero que posee la peculiaridad de constituir, a los ojos de la sociedad, un terreno moldeable en la medida que encarna la potencialidad del ser humano como ser social, indeterminado, aunque condicionado” (2000, p. 121).

Finalmente, Villa *et al.*, con respecto a los estudios de la subalternidad, mencionan que el ser “niño” refiere la condición de un sujeto subalterno al brindarle la incapacidad para hablar, donde “si bien físicamente puede dialogar, no goza de una posibilidad de expresarse y ser escuchado” (2014, p. 2).

La conformación de sujetos no solo parte de discursos, también se constituye de prácticas cotidianas y de posicionamientos culturales. La edad se presenta como una condición que determina el acceso o la negación de ciertos espacios y formas de dirigirse dentro de la sociedad.

La des-escucha de un sector de la población que según el Censo de Población y Vivienda 2020 elaborado por el INEGI equivale a 30% de la población total del país, con alrededor de 38.2 millones de niñas, niños y adolescentes, representa un fenómeno que invisibiliza una porción importante de la población.

Las formas de silenciamiento o de no escucha representan un aspecto más por considerar dentro del complejo contexto en el que

miles de niños y niñas viven, de pobreza, segregación social, poca participación política, falta de espacios. Por lo tanto, resulta necesario realizar investigaciones que contribuyan a visibilizar un poco de la realidad a la que son sujetos como parte de la sociedad.

Surge entonces una pregunta ¿por qué sucede el silenciamiento? Como primer acercamiento a la respuesta que precisamente se pretende encontrar a partir de la investigación, podemos mencionar que el silenciamiento no es absoluto, es decir no ocurre en todo momento. Es un error decir que los niños y las niñas están en silencio como se mencionó anteriormente. Sin embargo, hay cuestiones que son restringidas, por ejemplo: salirse de los temas que se están tratando, hablar de asuntos tabú o no adecuados para su edad, la curiosidad por ciertos temas y la forma como se van planteando preguntas específicas.

El silencio se hace presente cuando los niños y las niñas buscan nuevas actividades acordes a sus intereses. Existe una negación de su participación dentro de la escuela, por ejemplo, en la edificación de espacios recreativos destinados a la infancia, en festividades temáticas dentro de la escuela.

En el nivel preescolar abunda el ruido, las risas; los niños buscan la palabra, la voz, el diálogo. Pero también es común escuchar canciones sobre el estar callado: “un candado nos vamos a poner”, silencio, guarden silencio, siéntate, y demás frases que es común escuchar entre el ruido y la intención de silenciar.

Pero ¿qué es lo que se silencia? Los niños y las niñas comparten una gran curiosidad por el mundo, que muchas veces la escuela más que potenciar, pareciera apagarla. Se establecen líneas de acción, respuestas que deben ser previamente estipuladas, temas que se deben ajustar a los contenidos. Las inquietudes pasan como temas poco trascendentales. Otro silencio que es común es el de las propuestas, el de la modificación de contenidos de temas por tratar a partir de los mismos niños y niñas.

Finalmente se silencian los momentos gratos; cuando el juego es la base del aprendizaje infantil se establecen actividades poco

lúdicas, y se busca una total quietud. De forma más metafórica el silencio llega al cuerpo, al cuerpo que debe aguardar, estar sentado, bien formado, bien ubicado.

La construcción social, cultural, política, educativa de la infancia se establece con una visión de minorización, de incompletud y de invisibilización de su agencia, así como de universalización de la diversidad. Sin embargo, no podemos hablar de una sola infancia, tenemos que hablar de infancias en plural (Liebel, 2019). Ver a los niños y las niñas de forma plural permite ampliar el rango de observación y particularizar las problemáticas a las que se enfrentan día a día en sus diversos contextos.

Es así como la infancia a través de la construcción social a la que es sujeta se implanta como un nuevo grupo social. Asumiendo esta situación entonces los niños y niñas también están inmersas en relaciones de poder que son producidas por la niñez y los adultos, donde también se distribuyen roles, recursos y conflictos (Gaitán, 2006).

Es común observar lo que identifica Carreño:

La tendencia a desarrollar estudios desde la fragilidad, la vulnerabilidad o la ingenuidad de su edad, situación que podría explicarse en que nuestra subjetividad ha estado fuertemente influenciada por las teorías del desarrollo cognitivo, lo que, al mismo tiempo, impide ver al niño como sujeto histórico, cultural y político, con capacidad de acción y de reflexión, con intereses, con pensamiento estratégico y capaz de enfrentar negociaciones en la relaciones sociales de las que forma parte (Carreño, 2015, p. 12).

Partir de la idea de que los niños y las niñas viven en un mundo diferente al de los adultos es poner una venda a la capacidad de influencia que los contextos y subjetividades tienen en los sujetos que conforman el entorno social. Se destaca la importancia de abandonar la mirada adultocéntrica, que se define como un sistema que domina y busca delimitar las formas de obtener o negar ciertos recursos, siempre que se parte de tareas que corresponden a cierto rango etario (Serrano *et al.*, 2019).

Todo esto a pesar de la convención de los Derechos del Niño celebrada en 1989 y ratificada por México un año después. En ella se marcan los aspectos fundamentales a los que tienen derecho los niños y niñas más allá de su condición de dependencia de los padres. Se acuñó un nuevo término para referirse a los niños no sólo como sujetos de derecho, sino como “sujetos sociales”, que pueden tener una voz para expresar sus intereses y exigir sus derechos. (Corona, 2007). El artículo 12 y 13 hacen referencia a la capacidad y derecho que tienen los niños y niñas de ser escuchados y de la libre expresión. Los estados que han ratificado la convención se han comprometido a velar estos derechos. Sin embargo, en la actualidad se puede observar que dentro y fuera de la escuela este derecho aún no ha sido plenamente garantizado.

Los niños y niñas comúnmente se perciben como seres que necesitan educación, además de que a lo largo de los años se van constituyendo como sujetos plenos de derechos. Es así como sus voces quedan en la sombra no solo de las prácticas educativas, sino en las propias investigaciones de estas prácticas. Por lo tanto: ¿cómo se determina la producción del silenciamiento frente a la edad como atributo de una organización social jerárquica?

El atributo que se determina por el hecho de no expresarse permite una serie de vulnerabilidades hacia los niños y niñas, que se reflejan en los diversos tipos de violencia que se ejercen cada día.

El silencio se naturaliza como parte del discurso que envuelve las formas de participación de la infancia y perpetúa “la lógica del silencio” (Contreras, y Pérez, 2011 en Miranda *et al.*, 2017). O lo que yo llamaría una cultura del silencio que prevalece desde edades tempranas, pero que tiene repercusiones a lo largo de toda la vida.

Parecería que los adultos se establecen como los únicos capacitados para influir y disponer de los recursos y las respuestas finales, por lo que la relación está mediada por el poder que se obtiene a través del nivel etario al que se pertenece.

Los niños y las niñas, al ser sujetos sociales, también están inmersos en relaciones de poder que los identifican y los hacen parte

de dinámicas sociales. Al respecto Giroux, citado por Serrano *et al.*, menciona que:

la protección hacia la infancia establece relaciones específicas de poder que configuran las experiencias de los niños; en palabras del autor: Se otorga a los niños el derecho a la protección, pero, al mismo tiempo, se les niega la capacidad de actuar y la autonomía. Incapaces de entender a la infancia como una interpretación histórica, social y política, entremezclada con las relaciones de poder, muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo que elimina toda idea viable de responsabilidad adulta, aunque la evoque. (2019, p.14)

Existe una justificación que parte de la construcción social de las infancias al hacerlas acreedoras a sinónimos de desigualdad social, tales como inferioridad, incompletud, familiarización, incapacidad. Todos estos y más son los conceptos a los que están sujetos niños y niñas y por lo tanto tienen efectos en las prácticas que llevan a cabo y de las que son capaces.

No se niega la existencia de múltiples escenarios donde los niños ciertamente tienen injerencia y se les permite hablar; pero muchos de esos contextos están siempre mediados por la opinión de los adultos sobre lo que pueden o no pueden decir, por lo que es mejor para los niños y niñas, desde la mirada adulta no desde el propio criterio de las infancias.

Uno de los aspectos que se ven fuertemente limitados por el adultocentrismo es la capacidad de tener voz. Si bien los niños y las niñas tienen derecho a la palabra, este se ve coartado por su condición de inmadurez, de incompletud y de menosprecio debido a su edad. Podemos hablar de que más que dar voz, los niños y las niñas ya tienen la voz y es necesario reflexionar sobre el papel de las instituciones en la participación e injerencia en los asuntos en los cuales son partícipes. No se trata de darles voz a quienes ya la tienen, sino de permitir la participación a partir de los propios recursos con los que cuentan los niños y niñas para hacerlo.

Así, la edad, al igual que otros atributos como la raza, el género, el estatus social, la condición étnica, entre otros, son condicionantes para determinar qué posición se ocupa dentro de las relaciones sociales. Permiten una organización jerárquica que determina una producción cultural de los silencios a los que están sujetos los individuos.

Por definición histórica, los niños y niñas han estado obligados a asumir poca participación en los temas que definen sus condiciones de vida, y en ese silencio que se ha generado en su desarrollo, se han escondido abusos y maltratos graves que han afectado su honra y han pasado a llevar sus derechos humanos (Ariés, 1987; Baquero, & Narodowski, 1994; Kohan, 2009; Rodríguez, 2000). El vacío que deja el no uso de la palabra, ha mermado la comunicación con los otros y ha perjudicado el derecho universal de libertad de expresión. (Miranda *et al.*, 2017, p. 92)

Con base en discursos y lógicas de menosprecio, segmentación y aislamiento que parten de la condición etaria como premisa, se fueron constituyendo estereotipos de sujetos y de características propias de la niñez. Estas características que asigna la construcción social que se les atribuye permean también en su acción dentro y fuera de diversos espacios como la escuela y la familia, entre otros.

De acuerdo con las consideraciones sobre la infancia y a partir de su propia concepción social, podemos señalar que al llegar a determinada edad, los niños y las niñas comienzan a gozar de ciertos privilegios, derechos y de un nuevo estatus. Se convierte en un proceso que se va subjetivando. De la Jara (2018, p. 54), retomando a Cussiánovich, menciona la existencia de estructuras sociales que resisten a lo largo de las generaciones y que “estas formas estereotipadas se van internalizando en el individuo desde antes de nacer y, de forma casi imperceptible, van constituyendo nuestra humanidad.

La categoría de adultocentrismo es una forma de determinar y ejercer poder frente a los niños y niñas y confiere a los adultos características negadas a los niños y niñas por su edad.

Se comienza a construir así un estereotipo generacional que los sitúa bajo la potestad y superioridad de la persona adulta, la que se considera racional y civilizada (Pavez, 2012). Esta relación de subordinación, muy resistente a lo largo de la historia, impone una cierta representación de la infancia asociada a la pasividad, idea bastante alejada de la realidad, pues niñas y niños no solamente son agentes sociales capaces de activar y crear sus propias “y únicas ‘culturas’, sino que simultáneamente contribuyen a la producción y reproducción de las sociedades adultas” (De la Jara, 2018, p. 55).

Los discursos y prácticas van construyendo un prototipo de sujeto que impacta en la generalidad de la población y en la misma vida cotidiana. Además, los niños y niñas son sujetos de protección por la edad y la posición de indefensión que se les ha asignado.

No se niega la necesidad de velar por la seguridad de la niñez; sin embargo, la discusión se centra en la restricción de derechos. Por lo tanto, el proteccionismo determina formas de acción adultocéntricas, donde la edad es una condición que delimita la participación social de la infancia (Lay y Montañés, 2018).

Las representaciones que se hacen a partir de una idea de menosprecio, son también expresiones de roles sociales que son asignados a los niños y niñas. Estos roles los ubican en un cierto lugar de la sociedad, que está determinado a partir de relaciones de poder no solo en la escuela, sino también en la familia, y en la sociedad misma.

Por lo tanto, la edad se usa como criterio de acceso a la vida social y a la toma de decisiones, proporciona un estatus a los adultos sobre los niños y niñas (Cussiánovich, 2010)

La invisibilización de los niños y las niñas como sujetos activos de la sociedad determina también su participación en la toma de decisiones. El ejercicio de sus derechos se ve ensombrecido por formas de proteccionismo que niegan e invalidan los saberes y aportes de los propios niños y niñas (Sünker y Morán, 2018). Esta necesidad de protección subestima el pensamiento de los pequeños por considerarlos menores o inmaduros (Batallán y Campanini, 2008).

Sin embargo, como considera Ballestín, “los niños no solamente son agentes sociales activos y creativos que producen sus propias y únicas ‘culturas’, sino que simultáneamente contribuyen a la producción y reproducción de las sociedades adultas” (2009, p 233).

El adultocentrismo se relaciona fuertemente con la vida dentro de la escuela, con las formas de ejercer la autoridad y la enseñanza. En los espacios de las aulas se van desarrollando discursos en los que el profesor toma la palabra, tiene las mejores ideas, las mejores propuestas; se niega que la voz del niño y de la niña sea válida y pueda aportar al desarrollo de su propio aprendizaje y de la escuela misma.

Las relaciones asimétricas que se establecen con la visión de poder del adulto respecto a la niñez se ven reflejadas en diversos espacios, tales como la familia y la comunidad, sin embargo, en la escuela se pueden observar de forma generalizada y masificada. Al ser una institución legitimada por la sociedad se establecen lógicas de perpetuación de la desigualdad.

La primera infancia es un un grupo etario que parece vivir solo en la proyección hacia el futuro, sin ninguna injerencia en de su presente, por lo cual también son influidos y determinados. De acuerdo con Carreño “la edad infantil se usa como dato universal y unívoco para justificar los procesos educativos sociales y morales” (2015, p.12), una justificación que determina dónde pueden hacer uso de la voz y dónde se les niega.

En el caso de la escuela se puede observar que los procesos de participación son igualmente determinados por la autoridad por las relaciones de poder a las que están sujetas, sin ninguna posibilidad de réplica ni de diálogo.

Así, tratar el tema del silenciamiento es relevante debido a la vulnerabilidad a la que están expuestos niños y niñas desde edades tempranas, lo cual pasa inadvertido para las personas que se encuentran alrededor, pero no para los niños y niñas que están sujetos a ello. Nace de la observación de múltiples escenarios donde la voz de la infancia no se toma en cuenta y de los múltiples tipos de silencios al que está sometida.

CONCLUSIONES

La infancia constituye una etapa que ha sido históricamente considerada como incompleta, un estado de inmadurez y no válido. Esta concepción histórica y social representa un problema para el desarrollo de su participación y su acceso a la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

Reconocer el silenciamiento en sus múltiples formas como una situación que resulta incómoda e insatisfactoria representa el primer paso para acercarnos a mirar desde otro ángulo un asunto que es normalizado y que poco beneficia en la construcción de una sociedad más justa.

Los adultos no debemos dar voz a quien ya la tiene. Los niños y niñas son sujetos con capacidad para hablar y ejercer su derecho a la participación. Realizar una investigación a partir de una problemática poco estudiada permitirá develar qué hay detrás de estas prácticas de silenciamiento.

Considero necesario que las voces de las niñas y los niños sean escuchadas para conocer sus necesidades; además porque sus aportes son fundamentales para su incorporación en la sociedad. Asimismo, silenciar la niñez puede representar dejar en el olvido situaciones de vulnerabilidad a las que se enfrentan los niños y las niñas. El silenciamiento se subjetiviza y se justifica en la infancia a través de dispositivos disciplinares, teóricos, sociales y culturales.

REFERENCIAS

- Ballestín González, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (2), 229-244.
- Batallán, G., y Campanini, S. (2008). La participación política de niños y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), 85-106.

- De la Jara Morales, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos* (1), 47-67.
- Carreño, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14(2), 9-24.
- Corona, Y. (2007). *Diversidad de infancias*. TRAMAS. *Subjetividad Y Procesos Sociales*, (20), 13-31. Recuperado de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/345>
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Lima: INFANT.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43 (1), 9-26. Recuperado el 25 de mayo de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>.
- Gaitán, L. (2013). *Socialización e infancia en la teoría sociológica*. Trabajo presentado en XI Congreso Español de Sociología, Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Jiménez, C. (2007). Acción colectiva y movimientos sociales. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. En *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, México. Universidad Autónoma de Chapingo. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-066/1599>, el 15 de abril de 2023.
- Lay, S., y Montañés, M. (2018). *De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil*. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Lay, S. et al. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.26>.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Perú: IFEJANT.
- Miranda, J.; Cortés, C., y Vera, J. (2017). *Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista*. *Psicoperspectivas*, 16 (1), 91-104. doi: [10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-816](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-816)
- Motta Ávila, J.H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (28), 167-187. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Pascual, I. R. (2000). ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58 (26), 99-124.
- Serrano, D.; Ochoa, A., y Arcos, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (2), 1-22. doi: [10.11600/1692715x.17202](https://doi.org/10.11600/1692715x.17202)

- Sünker, H., y Moran-Ellis, J. (2018): Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas, *Sociedad e Infancias*, 2, 171-188.
- Velasco, S. (coord.) (2022). *Cuaderno de problematizaciones*. México: UPN (Horizontes educativos).
- Villa, M. E.; Nella, J. D., y Gordon, S. (2014). Tras el abandono del silencio en la infancia. En *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata–Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación– Departamento de Sociología.

CAPÍTULO 13

CICLOS HISTÓRICOS DE PROTESTA DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

*Jesús Castañeda Macías**

*Guadalupe Olivier Téllez***

INTRODUCCIÓN

En el amplio campo de estudio de los movimientos sociales en México, poco se han estudiado los ciclos de protesta de las maestras de educación preescolar. Pueden encontrarse estudios que hacen alguna referencia a dicho sector, en estudios más relativos al movimiento magisterial, y quizá en el movimiento feminista. Sin embargo, hay una notoria ausencia de estudios referentes a la participación política de las maestras. Una posible hipótesis es que la

* Licenciado en Sociología y Especialización en Sociología de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Azcapotzalco). Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorante en Política de los Procesos Socioeducativos de la misma Universidad. Correo electrónico: *jesusuam@gmail.com*

** Licenciada en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora y maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Perfil prodep. Preside el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE). Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: *molivier@upn.mx*

participación política de las maestras de preescolar ha sido poco visible en el conjunto de las movilizaciones magisteriales, debido a que la mayoría de los estudios se han concentrado en las figuras de liderazgo, en los procesos de participación de mayor impacto, en las personas interlocutoras con el poder gubernamental y en otros aspectos relacionados (González Villarreal *et al.*, 2022).

Un asunto de fondo es preguntarse sobre el papel de las mujeres en las movilizaciones sociales, especialmente las de tipo magisterial. Otro, igualmente interesante, es ubicar si ha existido participación de maestras de preescolar en algún tipo de protesta social. No se trataría de ubicar las participaciones individuales o aisladas, sino como grupo sectorializado.

Frente a este marco, la problematización desarrollada en este capítulo pretende ubicar, mediante un planteamiento de proceso histórico, cuándo comenzó, de qué manera y de qué tipo ha sido la participación de las maestras de preescolar en procesos políticos contenciosos. También se trata de determinar cómo ha sido su trayectoria histórica en las movilizaciones y en cuáles, a fin de centrar una discusión política en el terreno de los procesos socioeducativos, de manera que básicamente nos enfocamos en utilizar la noción de resonancia histórica y la ubicación de ciclos de protesta.

1. COYUNTURA INTERNACIONAL Y NACIONAL EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

Es importante mencionar que, como en todo sistema educativo, la coyuntura internacional y nacional es el vínculo de enlace entre factores sociohistóricos externos que influyen en las características particulares, en este caso, del proceso de desarrollo de la educación preescolar en México. Por ello es relevante detenernos en establecer un marco de referencia histórico que permita entender la configuración del subsistema en cuestión para así comprender la

caracterización de las maestras de preescolar y las posibilidades de su actuación política.

En nuestro país, el reconocimiento a la primera infancia está documentado desde 1879 mediante de los estudios e investigaciones desarrolladas en el campo de la psicología y la pedagogía en el ámbito internacional donde México también comenzó a incursionar. En este contexto, se creó el semanario “La enseñanza objetiva”, donde se publicaron las bases de los estudios del pedagogo alemán Federico Fröebel, acompañados de la noción de kindergarten, que para ese entonces fue difundida en la nación por el maestro Luis Felipe Mantilla. A través de este personaje poco tiempo después se retomó el tema con mayor fidelidad en el semanario *El Educador Mexicano* a cargo del maestro Manuel Cervantes Imaz, quien se encargaba de dar a conocer las innovaciones pedagógicas del viejo continente publicando varios ensayos donde exploraba las propuestas de Fröebel y Pestalozzi. Estos hechos fueron de gran relevancia porque sentaron las bases de la creación de la escuela de párvulos anexa a la primaria número 7 en la hoy Ciudad de México. Estas acciones propiciaron condiciones objetivas para fundar formalmente las escuelas normales y todo el proyecto educativo que se desarrolló a su alrededor.

Conforme se aproximaba el final del milenio, resultó inaplazable la fundación formal de escuelas normales en la capital, por lo que se le encomendó la elaboración del proyecto a Manuel Altamirano. Una comisión presidida por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda formada por pensadores, pedagogos e intelectuales como Justo Sierra y Enrique Laubscher aprobó la propuesta de Altamirano, por lo que el 17 de diciembre de 1885 se decretó la creación de la escuela normal de profesores de instrucción primaria. Posteriormente el 24 de febrero de 1887, la escuela fue inaugurada por el presidente Porfirio Díaz (Zapata, 1950, p.11).

De este modo, en 1889 como resultado de la política educativa, se llevó a cabo la ampliación de la instrucción elemental en México.

De manera simultánea la “Escuela de instrucción secundaria para señoritas” se transformó en la Escuela Normal para Profesores. Esta incluyó en su nuevo plan de estudios una cátedra que instruía a las futuras estudiantes en la educación para párvulos, con la metodología de la enseñanza *fröebeliana*. Ya en 1902 se inició la etapa de fortalecimiento y actualización académica de las primeras maestras de párvulos formadas en el extranjero, principalmente en San Francisco, Nueva York y Boston. Destacan Rosaura y Elena Zapata al igual que Estefanía Castañeda, con el apoyo del entonces Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Justino Fernández. Ellas experimentaron un proceso de observación de la organización y funcionamiento del kindergarten y los métodos de enseñanza para párvulos, influidos, como hemos dicho, por las teorías de Fröebel y Pestalozzi.

En 1905, Justo Sierra, entonces secretario de Estado, impulsó el programa para la escuela de párvulos, cambiando esta denominación por la de *kindergarten*. Con este proceso ocurrió una expansión a lo largo del país, de la mano de las maestras Castañeda y Zapata. El resultado fue el incremento de la demanda de maestras; por tal motivo se instruyeron una serie de evaluaciones de orden pedagógico en los ámbitos teórico-prácticos, que consistían en narrar cuentos o tocar una melodía para los párvulos y con ello lograr el ingreso a la formación profesional correspondiente.

Más adelante, la maestra Berta von Glümer fue la primera en cursar formalmente estudios correspondientes a la profesión de “educadora” en la ciudad de Nueva York. Después de esto, Rosaura Zapata fue comisionada y becada por Estefanía Castañeda para viajar a Europa a realizar estudios en educación para párvulos. De tal modo, en 1910 se funda el primer curso para maestras de párvulos dentro de la Escuela Nacional de Profesores, con una duración de dos años. En esta primera generación se formaron 26 mujeres, con primaria concluida, con la instrucción de Berta von Glümer.

En estos años existió un fuerte descontento social que, como sabemos, derivó en un conflicto revolucionario. Justamente en el mismo año en que se impartió este primer curso, en el mes de

octubre, Francisco I. Madero promulgó el plan de San Luis, que tenía como objetivo declarar inexistente la reciente elección general y convocar al pueblo de México a derrocar al régimen porfirista y con ello establecer elecciones libres y democráticas. Igualmente, otros levantamientos en diferentes regiones del país hicieron eco de la crisis social y política. Así, con diferencias en los proyectos de nación, dio inicio la Revolución Mexicana, una cruenta guerra civil que fue sumando un gran número de sectores sociales, entre los que se contaban también las maestras. Como es natural, la revuelta social interrumpió de tajo el proyecto educativo del porfiriato que tenía como propósito homogeneizar el magisterio mediante la unificación de los planes de estudio en la enseñanza normal.

En vista de esta convulsión revolucionaria, las escuelas normales cerraron sus puertas; bruscamente las maestras padecieron la falta de salarios y despidos en masa. Este factor explica el surgimiento de una de las primeras acciones colectivas y un primer ciclo de protesta de este sector profesional, que en la vía de los hechos se unió a los grupos revolucionarios, como secretarías o escribanas. Cuando en noviembre de 1911 se eligió presidente de la república a Francisco I. Madero, los cursos para la formación de maestras de párvulos, que inicialmente eran exclusivos de la maestra Berta Von Glümer, quedaron a cargo de Rosaura Zapata, las hermanas Carmen y Josefina Ramos, Refugio Orozco y Estefanía Castañeda, con un plan de estudios que establecía materias específicas como cantos y juegos (Zapata, 1950, p. 22). En esta etapa y pese a todo se abrieron los tres primeros *kindergartens*: “José María Morelos”, “Ignacio Zaragoza” y “Melchor Ocampo”. Un año después, en 1912, las alumnas del primer curso para maestras de párvulos dirigido por Berta Von Glümer ya habían concluido su formación.

Pese al impulso de las primeras maestras formadoras en la educación para párvulos, el *kindergarten* padecía un problema de origen ya que representaba un lujo al que solamente las clases privilegiadas tenían acceso. De manera que, a través de la Constitución de 1917, se intentó hacer la incorporación de este ciclo de formación de

manera pública y gratuita, aunque su resultado fue limitado y parcial. Aunque se establecieron las bases jurídicas de la obligatoriedad para ofrecer educación laica y gratuita a toda la población del país, esto llegó en primera instancia a la educación primaria y muchos años después al *kindergarten*, con otros enfoques y perspectivas.

El resultado de esta reingeniería constitucional en el ámbito educativo fue que los *kindergartens* pasarán a la jurisdicción de los ayuntamientos. En términos reales este traslado tuvo como desenlace un progresivo y constante abandono de los planteles, por lo que quedaron a la deriva los espacios educativos y sobrevivieron únicamente por el apoyo que en conjunto daban algunas maestras y padres de familia. Simultáneamente, el mal de origen de los *kindergartens* persistía en la realidad, pues educarse en una escuela especializada seguía siendo un lujo en un país donde no se cubrían las más elementales necesidades de alimentación, vivienda, salud y educación. Era una época en la cual imperaban problemas agrarios, de repartición de tierra a los campesinos, así como las malas condiciones laborales en los centros de trabajo, que se sumaban a un gran número de dificultades políticas, económicas y sociales que seguían siendo el caldo de cultivo del malestar social. Estos aspectos explican en gran medida la génesis y el incipiente desarrollo de la educación preescolar en México, que dan un marco de reflexión en torno a la movilización de recursos y otros aspectos de la estructura de oportunidades políticas que las docentes de preescolar pusieron en juego a lo largo de los años.

2. RECURSOS DE MOVILIZACIÓN Y ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE OPORTUNIDAD POLÍTICA COMO MECANISMOS DE RESISTENCIA Y VISIBILIZACIÓN DE LAS MAESTRAS DE PREESCOLAR

Es importante hacer hincapié en que los recursos de movilización y los elementos estructurales de oportunidad política son categorías

que abordan la manera cómo diferentes movimientos sociales usan determinados recursos materiales, humanos y simbólicos, para maximizar su acción colectiva y con ello destacar el valor potencial para el aprovechamiento de las oportunidades políticas que ofrece la coyuntura internacional, en una relación con el contexto local que proviene de la génesis y el desarrollo de la educación preescolar en México.

Es necesario señalar que los recursos de movilización y los elementos estructurales de oportunidad política son mecanismos de resistencia y visibilización de las docentes de preescolar como un grupo profesional discriminado a lo largo de su historia. Reconocemos la existencia de muchas formas de analizar este proceso. En el presente apartado consideramos necesario destacar las aportaciones del paradigma teórico de la escuela estadounidense que centra el análisis en la instrumentalidad de la acción colectiva (Santamarina, 2008, p. 115) y la caracteriza con base en dos premisas: 1) que las actividades que realizan los movimientos sociales no son espontáneas ni desorganizadas, sino que recurren a una serie de acciones planeadas y organizadas por amplios grupos movilizados, y 2) que los actores sociales que participan en los movimientos sociales no son personas irracionales (Santamarina, 2008, p. 116), tal como lo planteaba la escuela de la conducta colectiva y la psicología social desde el final del siglo XIX y toda la primera mitad del XX.

Como se puede observar, en este enfoque se enfatiza la noción de organización y racionalidad de los actores que participan en un movimiento social, en el sentido de que la movilización de recursos maximiza la acción colectiva y su posterior intensificación a través de ciclos de protesta. Cada ciclo se organiza en función del aprovechamiento de las oportunidades políticas. Este es el caso particular del grupo profesional de las maestras de educación preescolar. En primer lugar, planteamos que los recursos utilizados para la movilización de las maestras y la manera como se constituyó una correlación de fuerzas en el marco de la estructura de oportunidad política explican las acciones y sus ciclos de protesta. En segundo lugar, no han sido acciones espontáneas ni desorganizadas sino, al

contrario, organizadas y planeadas. Y, en tercer lugar, las maestras no son personas irracionales que actúan por reacción conductista, sino grupos reflexivos que sistematizan sus acciones racionales.

Analizar algunos aspectos de los recursos de movilización y los elementos estructurales de oportunidad política en la dinámica de la protesta de este grupo profesional requiere observar sus procesos de formación y la creación de instituciones, que motu proprio van constituyendo la identidad colectiva de las maestras de preescolar a través de su trayectoria histórica. En ese sentido, en el México independiente existía la imperiosa necesidad de generar identidad con un proyecto de nación estable. Empero, la realidad del país en aquel momento era totalmente distinta a la estabilidad. Esta etapa, de hecho, se definió como una vorágine de inestabilidad política, económica y social. Ante esta situación, el naciente Estado mexicano propició la creación de instituciones de Estado, entre las cuales estaban las destinadas al desarrollo profesional de las mujeres con un carácter meramente instruccional. En esa tesitura, la formación instruccional se estructuró según cuatro grandes principios que destaca Moreno:

- 1) Deberes de lactancia y primeros cuidados de las madres con sus hijos; 2) Educación intelectual (las niñas deberían aprender en la escuela las materias de bordado, costura, dibujo, música y quehaceres domésticos); 3) Educación moral (principios para normar la vida en familia y los deberes con el esposo e hijos); 4) Educación física (paseos de campo, principalmente) (Moreno, 2020, p. 8).

Estos principios rectores, en la formación instruccional de las jóvenes de mediados del siglo XIX, fueron el preámbulo de la publicación del Semanario “Señoritas mejicanas. Educación científica moral y literaria del bello sexo”. En dicha obra se adjetiva a la mujer como modesta, recogida, amable, graciosa, bien instruida y verídica como la naturaleza (García, 1841, p. 20). Este fue el inicio de la puesta en marcha de lo que en aquel momento se denominó la

“Escuela amiga”, que centraba la atención, mediante un modelo asistencialista, en el cuidado de las niñas y los niños menores de seis años. Este espacio se concibió históricamente como la primera guardería autosustentable en México en 1837.

Es importante mencionar que las mujeres comenzaron a ganar espacios de formación considerados solo para varones. Pese a esto, las escuelas seguían separadas según los géneros; un ejemplo claro de este fenómeno fue la Escuela Nacional Preparatoria en donde los hombres se formaban con una instrucción profesional y científica. En cambio, las mujeres asistían a las escuelas de instrucción secundaria para señoritas, fundadas en 1869 con una marcada formación instruccional basada en la economía doméstica. En 1878, la escuela de instrucción secundaria para señoritas ofreció a las jóvenes que se formaban la opción de titularse como instructoras de educación primaria. Así, el magisterio representaba en el ámbito profesional y laboral una especie de “oasis” caracterizado por ciertos rasgos de liberación e independencia para las mujeres de aquella época.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública a cargo de José Vasconcelos en 1921, se impulsó una reforma constitucional que cambió el sentido de instrucción por educación. Derivado de ello, comenzó el apoyo a la educación preescolar, con el objetivo de inculcar desde la base de las nuevas generaciones el nacionalismo oficial. Por tanto, se fusionaron en una sola institución las tres escuelas normales federales existentes en la Ciudad de México en donde se impartía la enseñanza en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, con una matrícula de 80 estudiantes, incluyendo el departamento de “educadoras”.

Como resultado de este proceso, en 1926 se encomendó a la Escuela Nacional de Maestros generar el vínculo educativo entre las etapas de la educación preescolar y la educación primaria. Este preámbulo detonó otro gran momento de acción colectiva de orden profesional de las maestras. En 1928 se creó la Inspección General de Jardines de Infantes con el propósito de unificar a las educadoras en el marco de impulsar un proyecto educativo nacionalista y con

ello se sustituyó el término *kindergarten* por el de jardín de niños y posteriormente por el de educación preescolar.

La educación nacional reclama una reforma completa en su organización y procedimientos para preparar la vida futura. El jardín niños arranca al niño de los peligros de la calle y de la vida asfixiante de los hogares de clase humilde, ofreciéndole oportunidades para que su espíritu, esencialmente plástico en esa edad (Zapata, 1950, p. 32).

Otro hecho relevante en el ámbito académico fue en 1944. La maestra Luz María Serradell fundó la revista mensual *Semillita*, con el apoyo del Departamento de Educación Preescolar. Dicha revista tuvo como propósito describir los lineamientos y las reformas del sistema educativo en los jardines de niños. Este trabajo académico lleva a la maestra Serradell a participar y representar al sector de la educación preescolar en el Primer Congreso Nacional de Enseñanza en Educación Normal en la ciudad de Coahuila. Dicho evento contó con la presencia del entonces secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet. Ahí la profesora Serradell expresó de manera contundente la necesidad de fundar una escuela para educadoras, que fuera independiente de la órbita de acción de la Escuela Nacional de Maestros, es decir, una escuela propia con infraestructura independiente y programas de formación específicos para la educación preescolar. Este hecho tuvo una resonancia potente. La profesora Rosaura Zapata, lo describe:

La perseverancia y el trabajo de tantos años hicieron comprender la importancia del primer contacto académico de los niños, por lo que el presidente Miguel Alemán acogió la idea. El 31 de diciembre de 1947 se publicó en el diario oficial un decreto en el cual se fundaba la escuela nacional para maestras de jardines de niños con el fin de preparar a maestras y capacitar al personal que prestaba servicios en instituciones para infantes (Zapata, 1950, p. 38).

Como consecuencia del atisbo de visibilización, el departamento de educación preescolar se transformó en dirección general. Con ello el impacto se extendió a nivel nacional y abarcó a todos los jardines de niños federales, estatales e incorporados. En el contexto del movimiento magisterial el entonces presidente Adolfo López Mateos dotó de instalaciones “propias” al sector normalista, e inauguró “simbólicamente” el edificio de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). En aquel entonces la educación preescolar aglutinaba 29 escuelas normales tanto federales y estatales como particulares. Pese a esta expansión y la retórica discursiva de los presidentes en turno, los ajustes presupuestales y el reordenamiento del modelo educativo nacional determinaron la restricción de la matrícula a la enmjn, con el fin de evitar un egreso masivo en relación con el número de plazas que la federación ofrecía. Teniendo en cuenta este antecedente, muchas egresadas optaron por complementar su formación en alguna carrera universitaria.

En 1972, la entonces directora de la “Escuela Elvia Amparo Palacios” impulsó la idea de crear y operar la primera guardería oficial, para atender a las niñas y los niños que venían desde los 45 días de nacidos hasta los 3 años de edad. Sin duda alguna, esto fue un antecedente importante que vinculaba la educación inicial (lactantes y maternal) con la educación preescolar. Dicha guardería tenía dos objetivos: 1) ofrecer a la comunidad de madres trabajadoras una alternativa de atención, y 2) promover que los estudiantes en formación observaran el proceso de desarrollo de los infantes, es decir, el inicio de prácticas profesionales dentro del proceso formativo de la educación preescolar.

En los años setenta, específicamente en el periodo de acción gubernamental del entonces presidente Luis Echeverría, prevalecía un contexto económico adverso. El gasto acelerado y la deuda pública provocaron la devaluación de la divisa nacional y hundieron a nuestro país en una crisis económica de largo alcance. Pese a la adversidad económica, en el plano educativo, el gobierno de Echeverría tenía como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza. Para

lograr esto realizó las siguientes acciones: 1) reformar el sistema de formación de maestros; 2) transformar la enseñanza normal; 3) fundar la Universidad Pedagógica Nacional; 4) crear el sistema de control y evaluación del trabajo docente.

Con tales acciones Echeverría impulsó varios cambios en el normalismo mexicano, los cuales posteriormente se verían plasmados en reformas a planes y programas, que elevarían los estudios normalistas de preescolar a nivel superior. La escuela nacional para maestras de jardines de niños no quedó fuera de esta orientación, y se incorporó en esta vorágine de cambios. Una de las prioridades fue preparar a las docentes para afrontar los cambios que implicaría la futura creación de la licenciatura en educación preescolar. Este factor contextual influyó en la transformación de la formación académica de las futuras maestras. Con ello, en 1984 dicha formación se elevó a categoría de licenciatura. Por tanto, la Secretaría de Educación Pública establecía la necesidad de crear “un nuevo tipo de maestra”.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en la época de la profundización del régimen neoliberal en México, se impulsó lo que se llamó la modernización del país. El ámbito educativo no fue la excepción a la regla. Para ese entonces, la Secretaría de Educación Pública realizó un diagnóstico del Sistema Educativo Nacional (sen), y en conclusión señaló tres principales aspectos: 1) necesidad de ampliar la cobertura de la educación; 2) vincular de manera más eficiente los ciclos escolares; 3) mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, que a la postre se traduciría en la carrera magisterial.

Esto se vio plasmado, en términos concretos, en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, establecido en una nueva Ley General de Educación. En el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se creó y operó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), el cual ampara los cambios curriculares que dieron pie a la actualización del personal docente de las escuelas normales en todo el país. Fruto de la implementación del PTFAEN, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del

Magisterio (DGENAM) creó el programa interinstitucional de posgrado para fortalecer y consolidar las escuelas normales como instituciones de educación superior. El impacto que estos cambios estructurales tuvieron en la enmjn fue profundo, dado que estimularon de forma inmediata la participación de su personal, lo que se sumó a los esfuerzos institucionales encabezados por la dgenam. Con ello se establecía la división de estudios de posgrado con la especialización en investigación educativa para la docencia superior en 1997. Esto fue el preámbulo de la creación del plan de estudios de 1999 para la educación preescolar.

En síntesis, en este apartado englobamos los aspectos histórico-contextuales que son un telón de fondo esencial para entender cómo se configura la idea de las maestras de preescolar a lo largo del tiempo, a través de una visión que estigmatiza los roles de género. Además, muestran también componentes que serán clave para entender el escenario político y social en el conjunto del problema educativo a lo largo de los siglos XIX y XX en el cual de manera implícita o explícita las maestras de preescolar son exhortadas a la lucha o, en su caso, a la resistencia con un conjunto de elementos que producen resonancia en el quehacer de la lucha futura. Para efectos de profundizar en este análisis, en el siguiente apartado nos aproximaremos a la conformación de las identidades en torno a este grupo profesional.

3. CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD POR MEDIO DE RESONANCIAS HISTÓRICAS DE LAS MAESTRAS DE PREESCOLAR

Las resonancias históricas son una noción, un concepto que se configura como herramienta analítica explicativa. Es relevante considerar su importancia teórica y metodológica para el estudio de las resistencias, el conflicto, las acciones colectivas y los movimientos sociales:

La resonancia histórica debe concebirse como la presencia multidimensional de acontecimientos como repercusión de otros, y en consecuencia se constituye como un conjunto de procesos sociales e históricos. Así como la aceptación de resonancia, en el ámbito del sonido y de la música, es la prolongada articulación de sonidos, en lo social es la prolongada articulación de eventos sociales e históricos en el tiempo. En ciertas fases, las resonancias van disminuyendo gradualmente; sin embargo, estas pueden sostenerse con diferentes magnitudes. Tales grados de resonancia se explican por las inflexiones que esta adquiere en determinados momentos, es decir, por las curvaturas, virajes, debilitamientos y fuerzas que consigue o pierde con el paso del tiempo. Lo anterior implica que la concepción que entendemos aquí por resonancia no es lineal ni unívoca (Olivier y Tamayo, 2017, p. 235.a).

Esta categoría de análisis es sustantiva, en el sentido de que explica la conformación de la acción colectiva y su impacto social y personal, desde los acontecimientos históricos. (Olivier y Tamayo, 2017, p. 235.b). De acuerdo con este punto de vista la resonancia histórica se relaciona directamente con las resonancias biográficas. No puede concebirse la resonancia biográfica sin un entramado histórico social de donde se ha nutrido:

La resonancia biográfica se encuentra íntimamente ligada a la resonancia histórica. Esta es la que se relaciona con las complejas repercusiones personales. Se refiere a la manera en que la experiencia social y cultural, en determinadas fases de la vida, se interconectan no solo con acontecimientos históricos relevantes sino con el tono y pulsión de un determinado periodo histórico (Olivier y Tamayo, 2017, p. 235.c).

En la relación característica entre resonancia histórica y resonancia biográfica se ancla la conformación de un cierto tipo de identidad colectiva. Así, la formación de tal identidad consolida el sentido de pertenencia de los protagonistas, de autodefinición y autorreconocimiento de los actores en el interior de un movimiento social. Las características de la acción colectiva y los ciclos de protesta

proporcionan una amalgama cultural que permite generar lazos de solidaridad en la colectividad.

Significa también que es necesario profundizar en la perspectiva de la conformación de la identidad. Dicha perspectiva se ubica en las coordenadas de la escuela europea de los movimientos sociales. Justamente en este tercer apartado consideramos pertinente destacar los aportes de esta escuela de pensamiento, en la cual se acentúan con mayor potencia los factores del ideario y el proyecto histórico de los movimientos sociales hacia los sujetos. En esta justa dimensión se reconoce el concepto de accionalismo, el cual enfatiza las relaciones sociales conflictivas y la construcción de nuevas identidades como medio de creación de espacios de conflicto para el surgimiento de conductas colectivas.

Lo anterior es así porque la sociedad tiene la capacidad de creación simbólica, como un sistema de orientación cultural de prácticas que se interpone entre situación y conductas sociales. La capacidad de la sociedad para actuar sobre sí misma es llamada, por el accionalismo, historicidad. Las acciones colectivas se explican a partir de la posibilidad de los distintos sujetos de luchar por el control de la cultura y crean su propia historicidad (Jiménez, 2007, p. 15). Tomando como base el argumento anterior se visualiza la relación entre la conformación de identidad y el concepto de resonancia histórica y biográfica.

Con estas referencias, la descripción de la conformación de identidad de las maestras de educación preescolar permitirá observar cómo el fenómeno de discriminación de género se traslada, expande y se objetiva en las condiciones de este grupo socio-profesional. Debido a lo anterior, es importante recalcar que históricamente la mujer ha sido relegada a cumplir labores que se desarrollan principalmente en los espacios de vida privada, tales como el cuidado del hogar, el quehacer doméstico, la crianza de los hijos y la sumisión a códigos patriarcales en la relación conyugal y familiar.

No obstante, la mujer como personaje fundamental en el escenario de la educación preescolar, como en otros ámbitos, se ha

visto re-configurada en su actuar personal, histórico y profesional. Se puede advertir que en el ámbito profesional de la educación pre-escolar como un espacio de vida pública, las maestras han venido ganando poco a poco mayor terreno de actuación. Un texto fundamental para profundizar en el análisis es *Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles* de Oresta López (2006). En este documento se realiza una reflexión acerca de los esfuerzos de investigación que han permitido hacer visible en términos académicos la presencia y la condición de las maestras a través de la historia en el terreno educativo.

El sector de maestras con conciencia de género siempre ha sido muy reducido y quizá por ello no ha tenido la influencia política para generar acción colectiva y ciclos de protesta contundentes en un sindicato dirigido por hombres (López, O., 2006, p. 12).

Por tal razón, López, O. (2006, p. 14) propone que debemos rescatar: “las historias de las maestras que conlleven el derecho colectivo a una *nueva identidad femenina y profesional*, misma que pudiera ser de alta trascendencia en las transformaciones pedagógicas, políticas y de equidad de género en la educación” (cursivas nuestras). En otras palabras, Oresta López enfatiza que es necesario documentar a las maestras mexicanas para hacerlas visibles, a través de sus voces, de sus historias. Es preciso destacar el poder de la memoria en el análisis social y humanístico, de manera que la recuperación de la perspectiva de las maestras permite también hacer justicia frente a las décadas de silenciamiento. Es interesante resaltar como referente histórico la concepción de la mujer en la construcción identitaria de las maestras de preescolar recuperada por Rosaura Zapata cuando sostiene que a la mujer se le consideró por muchos años como la más adecuada para “comprender, atender y guiar las actividades escolares de los pequeños” por su naturaleza maternal, y que los jardines de niños serían un campo de articulación entre la escuela y el hogar (Zapata, 1950, p. 20).

En este mismo sentido Cruz (2017) plantea que desde la época porfirista se definió que la docencia era una actividad de mujeres, pues a estas se les atribuía una “naturaleza tierna, cariñosa, paciente, abnegada y contaba con un saber intuitivo, derivado del amor maternal” (2017, p. 56a). Además del contenido sexista, se consideraban características tan naturalistas, que prácticamente la práctica de las educadoras se resolvería más por una supuesta intuición per se, sin requerir de arduos estudios:

Así, ser educadora significó más una cuestión de afecto que de conocimiento, al ser considerada “una segunda madre”, inteligente, prudente, bondadosa y enérgica, para incidir en la formación de los buenos hábitos de las niñas y los niños. Además, las primeras formadoras de educadoras de párvulos pertenecían a la clase privilegiada, que representaba al sector más culto de la sociedad, por lo que uno de sus propósitos era reproducir patrones de comportamiento, con lo que se puede decir que esta etapa fue decisiva en la construcción de un modelo ideal de ser mujer y ser educadora (Cruz, 2017, p. 56.a).

Cabe hacer notar la relevancia del contexto histórico, político y social en el cual se origina la resonancia histórica de las maestras en México en tanto formadoras de hábitos en los niños y las niñas, desde un sentido intuitivo y afectivo a partir de la reproducción de patrones de conducta que eran los ideales para aquel momento y cuyos resabios se han conservado a lo largo del tiempo. En cuanto a las primeras formadoras de infantes, Cruz menciona que, a la larga, se convirtieron en las autoridades al frente del sector educativo y con ello se configuró una estructura de poder y por ende una relación autoritaria hasta cierto punto con abusos de poder de directoras, supervisoras y jefas de sector (Cruz, 2017). Una particularidad de resonancias en la configuración del perfil profesional es la idea de una maestra sumisa, silenciosa, dulce, que propició una relación laboral vertical entre ella y las autoridades educativas.

En esa tesitura un texto importante para analizar las resonancias no solo en términos de la configuración profesional, sino en la

constitución de su identidad política, es el texto “Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial” de Sandra Luz López Rodríguez (2013). En este texto la autora observa la conformación del imaginario social sobre la docente de preescolar. La relación constitutiva con las estructuras institucionales plantea un escenario particular de acción política bastante limitado, tal como López lo refiere:

Esta concepción de las educadoras silentes y sumisas concuerda con su posición en el organigrama institucional en el que, para algunas autoridades académicas o jerárquicas, las educadoras no deben tener ni voz ni voto, pues se les adjudican *características infantilizadas* –tal como en algunos ámbitos se percibe a la mujer– sin capacidad de análisis o libre albedrío que les permitan que sus opiniones sean consideradas de valor (López, S.L, 2013, p.14, cursivas nuestras).

Así pues, se configura un marco identitario arraigado en el imaginario social hacia este grupo profesional caracterizado por la obediencia, el silencio y el apego irrestricto a la autoridad. Sin duda alguna, es un esquema social de dominación y discriminación colectiva que se explica por medio de una relación de poder vertical y autoritaria. Es menester señalar que los movimientos sociales están constituidos por redes conformadas por individuos articulados entre sí que comparten cultura e identidad. Esta articulación se fundamenta en relaciones informales de involucramiento personal y solidaridad afectiva que pasan por etapas de expansión, latencia o invisibilidad, como los ciclos de protesta del grupo profesional constituido por las maestras de educación preescolar. Si bien la definición de su perfil profesional estigmatizado ha sido un factor que influye en las formas de movilización y procesos de resistencia en lo general, al mismo tiempo genera una identidad colectiva que puede ser un factor proclive de procesos de organización.

4. LOS CICLOS DE PROTESTA EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Para fines de encuadre de este capítulo es importante señalar que entendemos por ciclos de protesta los momentos clave que se configuran como las crestas más altas o críticas en las que se encuentra una movilización social. En función de lo anterior identificamos nueve ciclos de protesta que caracterizan a las maestras de educación preescolar a lo largo del siglo XX y lo que va del siglo XXI, que por otra parte nos da luz para ubicar *grosso modo* sus procesos de resonancia histórica. Es importante decir que las resonancias pueden tener diferentes niveles de intensidad que responden a cómo interpelan al grupo movilizado en un momento contencioso determinado y en el ciclo de protesta en particular, razón por la cual la presencia de las maestras de jardín de preescolar en estos ciclos se encuentra de manera diferenciada y con intensidad variable, como se podrá constatar en adelante.

Primer ciclo de protesta. Por un lado, es necesario ubicar que al inicio de la Revolución Mexicana se lleva a cabo un primer episodio en la cartografía de los ciclos de protesta de las maestras de educación preescolar. En el contexto de inestabilidad política, social y sobre todo económica, de aquel momento, las maestras padecieron despidos injustificados, lo cual fue un factor detonante para que se aglutinaran en torno a los grupos revolucionarios como escribanas. Su participación, aunque relevante, es poco reconocida como parte del proceso revolucionario mismo y mucho menos como un eslabón de la lucha social.

Segundo ciclo de protesta. Posteriormente, en la etapa cardenista, podemos identificar un segundo momento, cuando ya se identifica una configuración más definida de identidad profesional, lo cual permite ya un proceso de organización colectiva que lucha por la incorporación de la educación preescolar en el corpus del sistema educativo, ya que el decreto presidencial emitido por Cárdenas en los años treinta ubicaba a los jardines de niños dentro del

Departamento de Asistencia Social Infantil de la Secretaría de Asistencia Pública. Esta lucha fue básicamente pedagógica, pero también de política educativa y de política de la educación, ya que el gobierno no lo consideraba como un nivel de formación sino como un tema asistencial. Esta lucha duró de 1938 hasta 1942, cuando se pusieron en juego enérgicos argumentos académicos, pero también estrategias políticas y sociales que impulsaron hasta principios de los cuarenta del siglo pasado su incorporación como parte nodal de la formación de las personas (Cruz, 2017).

Tercer ciclo de protesta. Como resultado de este contexto en 1944, en el sector público de la educación preescolar, la maestra Luz María Serradell fundó la Sociedad de Educadoras Mexicanas (SEM) con el lema: “Educadoras Unidas”. Dicha asociación tuvo como objetivo defender los derechos laborales de las maestras dado el poco o nulo apoyo de la también recién creada Confederación Mexicana de Maestros (CMM), antecedente inmediato anterior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Serradell continuó su lucha y tras una intensa labor consiguió que las educadoras formaran parte del sindicato de maestros y, aunque inicialmente solo fue como observadoras, esto marcó un logro sin precedentes para aquella época (Zapata, 1950).

Es importante abundar en el contexto de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, para comprender los ciclos de protesta siguientes. Con la inminente expansión de la educación preescolar y por lo tanto el conglomerado de maestras que comenzaron a conformar dicho sector en esas décadas, la sociedad mexicana comenzó a visibilizarlas de manera más importante, ya que pocos años atrás fueron el sector invisible del sistema escolar tanto para la política educativa como para la sociedad misma (Cruz, 2017). Un cambio radical, muy relevante, se produjo en el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines, quien en sus discursos políticos visualizaba a la educación preescolar como un motor de desarrollo del sistema educativo nacional. El problema radicó en que esta perspectiva no se reflejó en la distribución del presupuesto federal para este nivel de formación.

Cuarto ciclo de protesta. En 1958 se produjo una importante movilización del sector magisterial que reclamaba la mejora de derechos laborales y un salario digno. Othón Salazar, al mismo tiempo, desafiaba a la estructura de élite del entonces recién creado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Al menos un par de años antes, en 1956, hubo maestras educadoras que participaron en el movimiento magisterial al lado de Othón Salazar. Es destacable que en este periodo una educadora por primera vez fue electa para ocupar una cartera en el Comité Nacional del SNTE (Cruz, 2017).

En aquel momento las maestras y los maestros se aglutinaron en el gran movimiento magisterial y establecieron un repertorio de protesta que se materializó por medio de un plantón permanente en los patios de la Secretaría de Educación Pública, en donde las maestras de educación preescolar tuvieron por primera vez un ejercicio de acción colectiva más allá de la simple observación de los hechos que acontecían. Ejemplo de lo anterior es la maestra Carlota Rosado Bosque, quien representaba dentro del movimiento magisterial al sector de las maestras de educación preescolar en la Ciudad de México. El movimiento magisterial tenía vida propia y hacía evidente que la SEP era un monumental organismo del sistema político mexicano carente de recursos en relación con el enorme reto del proyecto educativo que la nación requería.

El movimiento estudiantil de 1968 fue un acontecimiento que conjuntó a diversos sectores de la sociedad mexicana. A pesar de que la participación de maestras de preescolar en dicho movimiento no se encuentra suficientemente documentada, existen relatos que plantean resonancias colaterales o indirectas en el sector magisterial en su conjunto (Olivier y Tamayo, 2017), del cual no escaparon las estudiantes y maestras de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN).

Una línea de investigación importante es establecer una indagación exhaustiva que muestre el nivel de participación o de resonancias en su caso, dentro del movimiento estudiantil, partiendo

de la premisa histórica de sus procesos de invisibilización en las actuaciones políticas de movimientos contenciosos, cuyo propósito es desenterrar y visibilizarlas en protestas que tendieron a ser aglutinadoras por su gran relevancia política. A diferencia de otros ciclos de protesta en este no hay una presencia tan directa, o al menos identificable en la documentación disponible, de ahí la importancia de explorar más su presencia en este contexto, de manera que en este momento no podríamos considerar como un ciclo sino como una etapa de gran relevancia para la participación política que queda como asignatura pendiente.

Quinto ciclo de protesta. Entrados los años ochenta del siglo XX, se presentó un nuevo programa de atención para las niñas y niños menores de seis años y con ello la Secretaría de Educación Pública transformó su ingeniería normativa y se cambió la categoría de “preprimaria” por la de “Educación Preescolar”. En ese contexto y con una marcada cultura magisterial con rasgos de autoritarismo y control impuesto a las educadoras se detona un ciclo de protesta enmarcado por la consolidación del bloque democrático de preescolar dentro del sindicalismo magisterial en 1982. Aquí puede distinguirse un espacio de participación, reflexión, aprendizaje y comunicación entre las maestras, en concordancia y colaboración con el magisterio de educación primaria. Para Cruz (2017), el bloque democrático de las maestras de preescolar continuó de manera muy importante hasta 1985, con un *impasse* que recobró fuerza en el movimiento magisterial de 1989.

Sexto ciclo de protesta. El bloque democrático de educación preescolar tuvo un punto clave en el movimiento magisterial de 1989. La participación político-sindical de las maestras fue de lo más revelador durante toda la historia de este sector, que propició cambios fundamentales en su propio quehacer profesional y en su papel como educadoras:

Para muchas maestras de preescolar fue una experiencia de vida, dejaron de ser las niñas buenas del sector magisterial, rompieron con el silencio que las

había caracterizado, tuvieron la fortaleza de enfrentar a las autoridades escolares, directoras, supervisoras y jefas de sector, ante sus regañíos y amenazas de reportarlas y ponerlas a disponibilidad si participaban en los paros, de cancelar los interinatos en el caso de las que no tenían base (Cruz, 2017, p. 60).

Con este relato se puede advertir otra ruptura con los procesos de invisibilización social y profesional que caracterizaron la historia de las maestras, dado que fue un momento de suma importancia en el que su participación político-sindical les permitió retomar su actuación social como mujeres y maestras construyendo identidades colectivas desde otros referentes: “Con la dignidad las personas se reconocen en su capacidad de participantes, después de haberse concebido en su anterior condición de negadas, ausentes o silenciadas, justo es lo que sucedió con las maestras de preescolar” (Cruz, 2017, p. 61).

En esta justa dimensión las maestras no solo ganaron espacios de participación en el ámbito político-sindical y profesional, también mejoró su valoración personal como mujeres y docentes, lo que les permitió romper con esquemas tradicionales de dominación tanto en el espacio privado como en el público: “En el plano personal, las educadoras construyeron nuevas concepciones de su ser mujer al reconocer que ellas tienen necesidades, sueños y derechos, rompieron con la imagen de ser mujeres abnegadas, que su mundo y lo único y más importante era su casa, los hijos y el esposo”. (Cruz, 2017, p. 62). La relevancia de esta actuación las colocó en un lugar de reconocimiento en la propia Secretaría de Educación Pública y principalmente en la vida sindical, lo cual a la postre cobró un enorme significado. Este séptimo ciclo es uno de los más relevantes en la historia de su participación política.

Séptimo ciclo de protesta. Al principio del siglo XXI el normismo comenzó a experimentar —una vez más— momentos complicados, tanto en el gobierno de Vicente Fox Quesada, como con la administración gubernamental de Felipe Calderón Hinojosa, donde la participación de Elba Esther Gordillo fue nodal. En el sexenio calderonista, durante la ceremonia de inicio del ciclo escolar

2008-2009, la dirigente sindical propuso al presidente transformar el normalismo público,¹¹ lo cual provocó, por el contenido de sus afirmaciones, reacciones de inconformidad del sector magisterial y del estudiantado normalista entre las que se incluyen las estudiantes y egresadas de la Escuela Normal de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN) quienes, mediante pancartas y movilizaciones en la Ciudad de México, manifestaron su enojo ante tales declaraciones. La estructura jerárquica, luego autoritaria de la enmjm, propició confrontaciones entre su dirección y las estudiantes. A la larga el conflicto causó la salida de la directora.

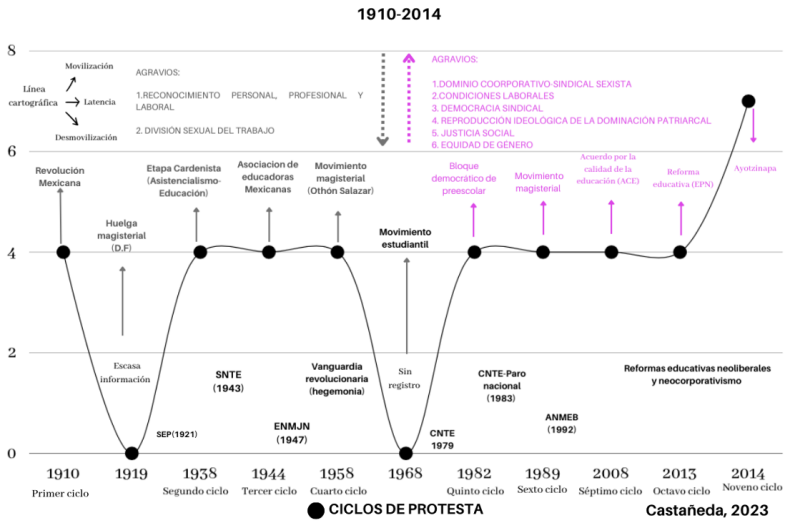
Octavo ciclo de protesta. Los años 2013 y 2014 fueron sumamente complicados para el normalismo mexicano. En 2013 el entonces presidente Peña Nieto promulgó las modificaciones al artículo 3.º de la Constitución y a la Ley General de Educación. Como resultado de las modificaciones en la ingeniería constitucional se diseñó y entró en vigor la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Con ello se desencadenaron una serie de movilizaciones ante el sesgo de los medios de comunicación y las propias posturas gubernamentales que planteaban indirectamente que el magisterio era culpable del rezago educativo. Otro factor detonante de la movilización fue la implementación del programa evaluación nacional sin previa capacitación, lo que puso en riesgo la estabilidad laboral de las docentes en activo.

Noveno ciclo de protesta. Un punto histórico de quiebre que evidenció de manera muy clara la confrontación con el normalismo en general, y con el normalismo rural en particular, fue la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. Las maestras en activo y las futuras maestras en formación en la educación preescolar no se mantuvieron al margen. La Escuela Nacional para Maestras de

¹¹ La ex dirigente del SNTE afirmó que las Normales debían cambiar su perfil, pues se habían convertido, a lo largo del tiempo, en semillero de guerrilleros. Criticó principalmente a las Escuelas Normales Rurales y deslizó la idea de una modificación sustantiva de sus propósitos y contenidos formativos.

Jardines de Niños cerró sus puertas como una acción de protesta en respaldo a sus compañeros desaparecidos en el estado de Guerrero. Sus acciones políticas se articularon con los repertorios de movilización del estudiantado mexicano. Durante los meses subsecuentes a la desaparición, el *performance* político de las estudiantes fue un mecanismo de apropiación del espacio público que caracterizó las movilizaciones y protestas. Dentro de la ENMJN se tradujo en la creación de murales con los rostros de los 43 estudiantes de Ayo-tzinapa. Con ello se estableció un repertorio de protesta silencioso pero permanente en sus instalaciones.

CARTOGRAFÍA POLÍTICA Y ETAPAS DE RESONANCIA HISTÓRICA DE LOS CICLOS DE PROTESTA DE LAS MAESTRAS DE EDUCACION PREESCOLAR



Con la ubicación de estos diez ciclos intentamos mostrar una trayectoria de participación en eventos contenciosos que van desde 1910 hasta 2014. Para tener mayor juego de análisis se plantea a continuación una suerte de cartografía que se utiliza como herramienta de representación espacial que sirve como método de análisis cualitativo. Esta herramienta es muy usual en las ciencias sociales; se construye y se entiende como una estrategia que intenta destacar las prácticas colectivas a través de un componente

metodológico que evidencie las prácticas de participación, a la vez que dialógicas y comunicativas que sistematicen acciones públicas, aunque inacabadas que hagan visible el terreno político (Escobar y Aguilar, 2019, p. 83).

Algunos de estos ciclos de protesta pueden ser posibles factores que explicarían la molestia, la indignación y el agravio del magisterio de educación preescolar con el fenómeno de discriminación social de la mujer que evidentemente se trasladó, expandió y se objetivó en las condiciones del perfil socio-profesional de las maestras de educación preescolar, el cual reflejó el apoyo electoral hacia la propuesta política que garantizaría la anulación de la reforma educativa y re-significación del sector magisterial.

A MANERA DE CIERRE

El presente trabajo representa una fase inicial de una investigación de más largo aliento. Se ha planteado de manera muy general el origen histórico de las que hoy conocemos como maestras de educación preescolar. La intención de este recorrido es establecer un primer ejercicio que nos dé cuenta de cuáles pueden ser los componentes de resonancia histórica que nos permitan ubicar los aspectos clave de las configuraciones de participación política de este sector del magisterio, que —producto de las concepciones sociales y del origen mismo que las situó en una primera etapa al margen del proyecto educativo nacional— va a determinar las formas y momentos de participación política.

Las maestras de educación preescolar han sido un objeto de estudio escaso en el terreno de las ciencias sociales, de la pedagogía social y aún más de los estudios sobre los movimientos sociales. Algunos de los supuestos que explican este poco interés de la investigación educativa y social radican en un entramado complejo que puede provenir del origen mismo de la profesión y del conjunto de prejuicios de género y estigmatizaciones sociales varias que no son

exclusivas de las maestras de preescolar sino de la participación de las mujeres en los movimientos sociales en su conjunto.

Sirva este documento para plantear la necesidad de explorar otros objetos que coloquen a las sujetos o actoras de la educación no solamente como partícipes de procesos pedagógicos que les son inherentes, sino como agentes activas del mundo de la política y lo político.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2022). *Canto popular, educación y movimientos sociales en América latina: Cuba, Chile y México*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Castañeda, J (2023). *Los ciclos de protesta en torno a las resonancias histórico-biográficas de las maestras de educación preescolar. Cartografía Política y etapas de resonancia histórica de los ciclos de protesta de las maestras de educación preescolar. Cuadernos de problematización*. (Tesis doctoral inédita). Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos-Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Cruz, R. M. (2017). El Movimiento Magisterial de 1989 y la participación de las docentes de Educación Preescolar. En: R. González y G. Olivier (coords.) *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*, México: Editorial Terracota / Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales / Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-AZC). Recuperado de <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf>.
- García, T.V. (1841). *Semanario De Las Señoritas Mexicanas: Educación Científica, Moral y Literaria Del Bello Sexo. 2*. Visualización en <https://www.amazon.com.mx/Semanario-Las-Senoritas-Mejicanas-Cientifica/dp/1143970756> el 1 de octubre de 2023.
- González Villarreal, R. et al. (2022). Movimientos sociales en educación. En G. Olivier [coord.]. *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*. Volumen 1 (pp. 127-197). México: Universidad Pedagógica Nacional / Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Lara, M. A. (1993). *Inventario de masculinidad y feminidad (IMAFE)*, México. Recuperado de https://cedoc.semujeresdigital.cdmx.gob.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=18853&shelfbrowse_itemnumber=40453 el 6 de febrero de 2022.

- López, S. L. (2013). *Identidades docentes de nivel preescolar, género y formación docente inicial*, Universidad Jesuita de Guadalajara, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325006.pdf> el 7 de febrero de 2022.
- López, O. (2006). *Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf> el 8 de febrero de 2022.
- Moreno, E. (2020). *La historia de la ENMJN*. Edición conmemorativa del 72 aniversario. México: Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños-Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado de <http://revistavoces.net/historia-de-la-enmjn/> el 7 de enero de 2023.
- Olivier, G. (2020). *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*. Volumen I, México: Universidad Pedagógica Nacional / Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, Recuperado de <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/11/estado-del-conocimiento.pdf> el 25 de enero de 2023.
- Olivier, G. y Tamayo, S. (2017). Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68. Secuencia. *Revista de Historia y Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1375/1626> el 10 de febrero de 2022.
- Rocha, S. T. y Díaz, L. R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 21 (1) Recuperado de https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/05-21_1.pdf el 12 de febrero de 2022.
- Santamarina, B. (2008). Movimientos sociales: una revisión teórica y nuevas aproximaciones. *Boletín de antropología*. Universidad de Antioquia, Colombia, 22 (39).
- Zapata, R. (1950). *La educación preescolar en México*. 2.a ed. Baja California: Departamento de divulgación-Secretaría de Educación Pública (SEP).

CAPÍTULO 14

OPERACIÓN ASALTO AL CIELO. PEDAGOGÍA DE LA REVOLUCIÓN

*Norberto Soto Sánchez**

*Roberto González Villarreal ***

[E]l estudiantado revolucionario entiende que muy otras son las cosas que hay que plantearles a los trabajadores del campo y la ciudad: no la lucha por la democracia, sino por la revolución; no la lucha pasiva y legaloide, sino la ofensiva revolucionaria que desgaste el poder del capital y de su Estado; no al pacifismo burgués, sino el ejercicio de la violencia proletaria que posibilita el desarrollo del movimiento revolucionario.

“Manifiesto al estudiante proletario” publicado el 2 de octubre de 1972 por el Comité Editorial de la Federación de Estudiantes Universitarios de Sinaloa.

* Licenciado en Psicología y maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctorante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco.

** Estudios de economía en el ITESM-Monterrey. Maestro y doctor en economía por la UNAM. Profesor-investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Líneas de investigación: reformas educativas; movimientos sociales en el biocapitalismo; violencia y desaparición forzada.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Problematizar es cuestionar un hecho o una situación concreta, del presente o del pasado, con el objetivo de convertir “ese algo” en un objeto de pensamiento y teorización. A partir de la problematización surgen ejes de análisis y categorías que permitirán elucidar partes de la realidad que nos llaman a ser investigadas. Las preguntas que surgen en este proceso de la investigación no necesariamente van a ser “*las preguntas*” definitivas del trabajo, pero sí van a cumplir un rol orientador que permitirá identificar, como se ha dicho, los ejes que ayudarán al investigador a formular de forma acotada y clara cuál es su objetivo de investigación, cuáles son sus preguntas y qué método deberá elegir de acuerdo con el objeto de estudio que logre construir.

En una problematización materialista se parte de los hechos, de la situación concreta, de las relaciones y los conflictos, de las formas en que se enuncian y se comprenden para hacerles preguntas, para machacarlos y establecer las relaciones internas y externas, su entorno, sus propósitos y logros, sus objetivos y repercusiones. Inicialmente parece un caos, un complejo multidireccional y virtual, al que se le hacen preguntas cada vez más específicas, cada vez más directas, hasta que se pueden ellas mismas relacionar y formar una red de interrogaciones: un problema por investigar, sería mejor decir una problemática, porque nunca es solo una pregunta, sino un conjunto que forma un campo de interrogaciones en el que se definen los objetos, el tiempo y el espacio por investigar.

El suceso que abordamos es a la vez muy concreto y complejo. El día 16 de enero de 1974 cientos de estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa pertenecientes a un grupo llamado Los Enfermos, en coordinación con cuadros militares de la Liga Comunista 23 de Septiembre, salieron a las calles a tratar de implementar lo que ellos mismos llamaron “un ensayo de insurrección popular armada”. Seis o siete horas de agitación duró la odisea: mítines relámpago en los campos de los valles aledaños a Culiacán, Sinaloa,

paralizaron a los obreros agrícolas que laboran de sol a sol en la inmensidad de estas zonas agrícolas que desde entonces acapara a la burguesía agrícola sinaloense.

Algunos dicen que entre diez mil y cincuenta mil fueron los trabajadores del campo y, en menor medida, de la construcción, los que de alguna forma participaron en las actividades del ensayo insurreccional (Glockner, 2019; Rangel, 2011). Tal vez fue el mayor alzamiento armado desde la revolución mexicana; sin embargo, un alzamiento que tenía, entre sus objetivos —a decir de exmilitantes— *educar* a las masas. en acciones revolucionarias para instaurar en México un Estado Obrero y Socialista (Ibarra, 2014. p. 224).

En el primer apartado narraremos los hechos que ocurrieron ese miércoles 16 de enero de 1974; después expondremos un poco de las repercusiones que este acontecimiento generó en la opinión pública sinaloense, sus interpretaciones a favor y en contra. Ulteriormente identificaremos la dimensión pedagógica de la Operación tomando en serio la palabra a ex militantes y al Periódico *Madera* (órgano de educación política y agitación de la Liga Comunista 23 de Septiembre), quienes declararon la dimensión pedagógica de los hechos en comentario; terminaremos con la enunciación de las preguntas y el problema por investigar.

LOS HECHOS: 16 DE ENERO DE 1974.

CULIACÁN, SINALOA

Apenas van asomándose los rayos del sol en la madrugada de un miércoles aparentemente común. Entre las 5 y 6 de la mañana, decenas de jóvenes armados con pistolas súper y fusiles M1 irrumpen en distintos puntos del área agrícola que rodea a la capital sinaloense, y se distribuyen por los campos Argentina, Perras Pintas, El Conejo, El 44, Nogalitos, Patricio Alonso y Saracho (Sánchez, 2012. pp. 367-368; Rangel, 2011, p 165).

Los jóvenes comienzan mítines relámpago; se presentan ante los trabajadores agrícolas como militantes de una organización llamada Liga Comunista 23 de Septiembre; los incitan a parar labores y a unirse a la jornada de lucha y combate que se llevará a cabo ese mismo día en contra del gobierno, de los patrones y de las fuerzas represivas del Estado burgués. Explican la necesidad de radicalizar los métodos de lucha que otrora han implementado para lograr justicia salarial. Los trabajadores son receptivos al mensaje de la plebe; el hecho de que algunos oradores luzcan en sus cinturones pistolas calibre 38 no les incomoda. Al contrario, parecen estar habituados a la presencia de activistas jóvenes, plenamente identificados como estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa, para apoyarlos en las luchas de su gremio. Así había ocurrido en noviembre de 1968, en febrero de 1970, y en 1972, durante los meses de junio y julio. La presencia de estudiantes empistolados en los campos no era, pues, algo extraño. Sin embargo, lo que transcurría esa mañana parecía tratarse de algo más; la cantidad de jóvenes armados era mayor que en cualquiera de los momentos anteriores.

Cerca de las 8 am llegan los policías, pero son recibidos a balazos por estudiantes ya acompañados por algunos trabajadores. A las 8:30 a. m. se registran tiroteos en la carretera que conecta Culiacán con el poblado de Costa Rica. Las balaceras se extienden a otros lugares del Valle; desde el Chaparral y Campo Canelo se reportan enfrentamientos entre judiciales y estudiantes. A las 9:45 a. m. arriban varios autobuses al Campo 44. En ellos se desplazaban jóvenes armados que se enfrentan a la policía municipal.

Los estudiantes se ven superados por la capacidad de fuego de la policía. Frente a esto, trabajadores del campo y sus familias se solidarizan con los jóvenes y les permiten refugiarse en sus casas. Hay respaldo popular hacia los activistas a pesar de que la situación comienza a tornarse cada vez más tensa. Comandos de civiles armados salen por doquier. Las patrullas de las policías municipal y judicial van de un lado a otro. Para las 10 de la mañana ya hay un paro general de labores en los campos agrícolas de las periferias de Culiacán.

No solamente hubo movimientos en los campos agrícolas. A las 9 a. m. un numeroso grupo de estudiantes de la UAS, provenientes de la plazuela Rosales, llega al Congreso del Estado y arrojan bombas molotov. Conforme transcurren las horas, jóvenes armados con palos, bombas molotov, pistolas y fusiles M1 expropiaron automóviles empresariales, autobuses y góndolas, que serán utilizados para transportar a activistas a los campos agrícolas. Se reporta también la actuación de comandos que llevan a cabo asaltos bancarios.

Para las 12 a. m. las calles de Culiacán son el escenario de batallas campales. En la colonia Infonavit Humaya comienzan los mítines relámpago. Al medio día, el cielo de Culiacán es sobrevolado por avionetas que normalmente son utilizadas para fumigar y fertilizar las siembras. El 16 de enero de 1974 sirvieron de apoyo a la policía para ubicar a grupos de activistas, estudiantes, jornaleros y trabajadores de la construcción que se desplazaban tanto por las calles de la ciudad, como entre las extensas y tupidas siembras. En estos momentos hay un verdadero caos. Sin embargo, no duraría mucho.

El presidente de la república, Luis Echeverría, encomienda al subsecretario de gobernación Fernando Gutiérrez Barrios para que viaje desde la Ciudad de México a Culiacán y supervise el combate a los subversivos. Su vuelo llega a la capital sinaloense pasado el mediodía. Lo acompañaba un comando de más de cien agentes de la temible Dirección Federal de Seguridad (Glockner, 2014, p. 245).

La capacidad de fuego del Estado burgués es claramente superior. El cielo culichi no solo era volado por avionetas y aviones, también helicópteros militares se usaron para localizar y perseguir a militantes comunistas y trabajadores. Por tierra las tanquetas del ejército recuperan las calles.

El subsecretario Gutiérrez Barrios supervisa los movimientos desde la azotea de un hotel en el centro de Culiacán. De ahí administra, coordina y ordena la actuación de los cuerpos represivos (Glockner, 2014, p 367). Algunos activistas que dirigieron las acciones de la jornada de lucha ordenan la retirada. Es inútil seguir.

La realidad es que la gran mayoría de trabajadores que los siguieron estaban armados principalmente con palos y machetes.

Para las 6 p. m. la jornada de lucha había terminado. El gobierno reconoció la defunción de tres activistas de La 23 que fueron alcanzados por balas policiacas y del ejército y un policía. Sin embargo, otras estimaciones deducen “la caída de más de cien elementos de la Liga entre detenidos, desaparecidos o muertos” (Glockner, 2014, p. 245).

EFFECTOS E INTERPRETACIONES:

¿DE QUÉ SE TRATÓ TODO ESO?

El evento del 16 de enero tuvo resonancias en la opinión pública y en las discusiones de la clase política mexicana. Al día siguiente los senadores Gabriel Leyva Velázquez y Alfonso Calderón Velarde acusan al gobernador Valdez Montoya de incompetente por no saber resolver el problema del movimiento estudiantil y, ante lo que consideran una crisis de violencia provocada por el grupo de Los Enfermos y la Liga Comunista 23 de Septiembre en la entidad, plantean la desaparición de poderes.

Dos días después, en las calles de la capital sinaloense se lleva a cabo un gran desfile militar que es presenciado por el gobernador estatal desde su balcón en el Palacio de Gobierno. Los campos agrícolas son ocupados también por militares. Para la tarde, el titular del poder ejecutivo en la entidad declara a medios de comunicación que está contemplando la posibilidad de retirar el subsidio a la Universidad Autónoma de Sinaloa por ser nido de guerrilleros.

Por su parte, la revista *Punto Crítico*, en su número 25/26 (febrero-marzo de 1974), descalificó la jornada de agitación que *la enfermedad* (otro de los apelativos que le pusieron al grupo de Los Enfermos) implementó el 16 de enero. Este documento se refería a Los Enfermos en los siguientes términos:

hemos denunciado la actitud de algunos grupos de izquierda que solaparon los actos de quienes se presentaban como ultraizquierdistas y —pagados o no— cumplían funciones de provocadores. Hoy, los enfermos —los provocadores que actúan en Sinaloa— han montado todo un acto de simulacro que arroja como saldo cuatro muertos y cuyo principal objetivo parece ser crear un clima de terror que detenga los movimientos independientes y dé libre paso a la represión, mientras la gubernatura se reparte entre los políticos oficiales. (pp. 10-11).

Años más tarde, algunos ex militantes, historiadores y críticos valoraron de diferente manera el suceso. Gilberto Guevara Niebla, en el libro *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano* (1988, p. 84-85), en el que se hace referencia al evento como “una intentona insurreccional abortada” llevada a cabo por una “horda fanática y lumpenesca cuya historia fue para Sinaloa y los universitarios sinaloenses, una noche de oscurantismo y barbarie”. Sánchez (2013, p. 75) refirió que la “jornada de lucha” en comento fue en realidad un “ensayo insurreccional [...] desplegado en el valle y ciudad de Culiacán que movilizó a centenas de militantes armados y logró que casi cincuenta mil trabajadores pararan labores en los campos agrícolas de esa región”. En ese mismo texto sostiene que estos acontecimientos obedecieron a un operativo político y militar que tuvo un nombre: Operación Asalto al Cielo. Se describe dicha operación como un evento que representa toda una hazaña “en la historia de las organizaciones armadas urbanas del México contemporáneo”.

Por su parte, el historiador Lucio Rangel señala que el Asalto al Cielo fue:

una jornada de intensa movilización que no tiene parangón en la historia de la segunda mitad del siglo XX en nuestro país. Fue la acción más importante, impulsada por una organización guerrillera, que paralizó la actividad de 50 mil personas entre jornaleros, campesinos y trabajadores de la ciudad, todos ellos incitados y dirigidos por aproximadamente tres centenas de estudiantes

de la UAS, Tecnológico Regional y de la Normal. Iniciada desde las 5:00 de la mañana y concluida 13 horas después, se intentó reprimir solo con el empleo de todas las fuerzas militares y policíacas existentes en la capital del estado, que ante la ‘marea roja’, resultaron insuficientes, obligando al gobierno estatal a pedir el apoyo de la federación, quien le mandó un batallón de paracaidistas (2011, pp. 166-167. *Cursivas nuestras*).

Dentro de este tipo de publicaciones Escamilla (2021, p. 175) plantea que esta acción tuvo resonancias internas en la organización; en razón de ello “las detenciones y desapariciones [...] dieron pie a purgas internas y a conflictos entre los miembros, quienes, ante la represión, vieron probables infiltrados entre sus filas.

LA JORNADA DE AGITACIÓN Y COMBATE: LA EDUCACIÓN Y LA INSURRECCIÓN

La mayor parte de lo aquí escrito son interpretaciones, juicios, balances, comentarios, opiniones y descalificaciones realizados por otros que, si bien algunos vivieron la época de la enfermedad, no participaron en el Asalto al Cielo. La juzgan o valoran, pero en sus propios términos no la ubican en la dinámica de un grupo revolucionario: le imponen una lógica distinta a la de quienes se planteaban la revolución socialista por la vía armada. Es un caso de violencia epistémica: juzgar antes de comprender, imponer antes de analizar, hacer preguntas y rescatar propósitos, límites y, en su caso, contradicciones.

Esto se observa claramente si en lugar de partir de las voces del poder o de los medios, se atiende a los responsables, a los participantes. ¿Qué dice la Liga Comunista 23 de Septiembre sobre el 16 de enero en Culiacán? ¿Cuáles fueron sus intenciones, su lógica, sus participantes? En la segunda entrega del *Madera* (1974. p. 1), el órgano de difusión, agitación y educación política de la Liga, se exponía un panorama a partir del cual podemos ver que los hechos

acaecidos en la capital chinola se enmarcaban en un plan de mayor generalidad:

Del 16 al 18 de enero el proletariado revolucionario desplegó una jornada de agitación y combate que, con epicentro en los campos agrícolas de Sinaloa, fue secundado por algunos obreros fabriles en Culiacán, por estudiantes y colonos en Hermosillo y, sobre todo, por los obreros del volante en Guadalajara. Esta, en los mismos momentos en que en Camboya, el Imperialismo en Phnom Penh se ve acosado por el asedio definitivo de las fuerzas revolucionarias. La segunda quincena de enero de 1974 ha sido de fiesta para el proletariado.

Uno de los coordinadores político-militares de la Operación, Andrés Ayala, profundiza la información: “de los dos objetivos principales que llevábamos (educar a las masas para las acciones revolucionarias y una acción táctico-estratégica para desgastar al enemigo), solo se cumplió la primera” (Ibarra, 2014, p. 224). De hecho, *la Liga* tenía planeados más ejercicios de educación política de masas programados para los días 1 y 2 de mayo del año en cuestión en las ciudades de Oaxaca, Monterrey, Guadalajara, Obregón, Chihuahua, Hermosillo y, de nueva cuenta, en Culiacán. No lograron llevar a cabo ninguno de ellos (Rangel, 2011, p. 172). Un último intento de generar otro evento de la misma naturaleza sería llevado a cabo el 1 de octubre en la ciudad de Oaxaca, sin éxito (Rangel, 2011, p. 238).

Cuatro meses más tarde, en el número 4 del *Madera*, en mayo de 1974, la Liga volvía sobre el tema:

El movimiento revolucionario del proletariado en México, el movimiento enfermo, adquiere cada vez más un desarrollo superior. En Sinaloa este ascenso del movimiento revolucionario se expresa con mucha mayor fuerza. Los distintos sectores y destacamento del proletariado van pasando de lleno a incorporarse a la movilización política [...] las masas proletarias se preparan para la Insurrección. Las movilizaciones políticas desarrolladas por el proletariado en Sinaloa van siendo cada vez más continuas, más extensas y potentes. Las

formas de lucha a las que ha logrado arribar el movimiento, destacando en primer plano la huelga política y la extensión de esta, el combate en las calles de la ciudad y la lucha guerrillera en el campo, se van afirmando como las formas de lucha necesarias en los combates contra la burguesía. La unidad proletaria se va fortaleciendo cada vez más; los obreros agrícolas, fabriles y el proletariado estudiantil, van cohesionando una sola fuerza que solo apunta en una dirección: el combate abierto contra la burguesía hasta lograr su total derrota. (p. 26. *Cursivas nuestras*).

Los participantes, los responsables, la dirección política y el periódico de la *LC23 de septiembre* dicen otra cosa muy distinta a la del poder y los comentaristas: el 16 de enero se trató de una *Jornada de agitación y combate*, con propósitos político-pedagógicos y estratégicos; es decir, educar a las masas en la acción directa y desgastar al adversario en términos políticos y militares.

A pesar de su relevancia, la historiografía en torno a la Operación en específico es muy escasa. Solo algunos periodistas e investigadores de la “guerra sucia” se han detenido a estudiar su planeación, desarrollo y repercusiones (Castellanos, 2007; Cedillo 2019; Escamilla, 2014; Escamilla, 2021; Glockner, 2019; Ibarra, 2014; Rangel, 2011; Sánchez, 2012); solo Ibarra (2014) y Cedillo (2019) han destacado su dimensión pedagógica, a pesar de que uno de los coordinadores político-militares de la Operación se refirió a la Operación como una acción colectiva encaminada a “educar a las masas para las acciones revolucionarias” (Ibarra, 2014. p. 224). Este es el punto que desarrollamos a continuación.

LA DIMENSIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA DEL ASALTO AL CIELO

Hay que volver a decirlo: resaltar la dimensión pedagógica de la Operación Asalto al Cielo no tiene nada de artificioso o extravagante: los términos en que se define la Operación como un hecho

educativo emanan del propio periódico *Madera*, el órgano de redacción y educación política de la Liga 23.

El evento en cuestión muestra, por una parte, la articulación de un movimiento estudiantil con otros movimientos sociales que demandaban justicia laboral y agraria, y, por otra, la acumulación de experiencias que al calor de distintas luchas sociales fue ganando el estudiantado sinaloense hasta convertirse en un hito de la historia universitaria de la década de los setenta, de gran notoriedad por la radicalidad de sus expresiones y por las reivindicaciones democráticas que lograron impulsar en política universitaria: fue una universidad que en 1972 le arrebató al priismo la Máxima Casa de Estudios sinaloense. Una misión difícil de cumplir y que, lamentablemente, costó la vida de varios estudiantes.

Educación política en acciones revolucionarias, insurrección, movilización política, huelga política, clase obrera, así como un proletariado estudiantil son todos elementos que hemos identificado en este proceso de problematización, porque confluyeron en la Operación Asalto al Cielo y —lo más importante— porque están presentes en el discurso de quienes la llevaron a cabo. ¿Cómo podemos rastrear la dimensión pedagógica que subyace en ellos? ¿Por qué la Liga se refería a estudiantes como el proletariado estudiantil? ¿Qué entendía la Liga 23 de Septiembre por huelga política y cómo la relacionaba con la educación política? ¿Desde qué saberes las definía? ¿Cómo se sostiene la afirmación de que la movilización política en general y la huelga política en particular son la principal escuela en donde el proletariado temple sus armas de lucha? ¿Podemos hablar de un proyecto de pedagogía para la revolución —o educación política para la revolución— que se trató de poner en marcha en la Operación Asalto al Cielo?

La cuestión de la insurrección como un momento de los procesos revolucionarios y el papel que para llegar a dicho momento juega la educación política y las formas de autoorganización de la clase trabajadora —entendiendo la educación como una herramienta para modificar la subjetividad de las masas— tiene que

ver con fuertes debates que históricamente se han dado dentro del movimiento obrero en el ámbito mundial desde el siglo XIX hasta la actualidad. Por mencionar solo un referente, la obra de León Trotsky (2012) titulada *La Internacional Comunista Después de Lenin (Stalin el gran organizador de derrotas)* aborda, precisamente, el debate específico en torno al papel del momento en que irrumpen los levantamientos insurreccionales para lograr o no un resultado revolucionario en una situación revolucionaria. Si las insurrecciones son preparadas tanto militar como políticamente, se podrá lograr un resultado revolucionario; si las insurrecciones son prematuras, fracasan.

En términos muy generales una revolución, desde el punto de vista marxista, consiste en la transferencia de poder de una clase a otra (Maiello, p. 17, 2022). El resultado revolucionario en una situación revolucionaria significa el éxito de dicha transferencia. La discusión en torno a la forma en que ello pueda lograrse y el papel que para ello desempeña la insurrección y la educación política, como hemos dicho, es de larga data. De ahí se derivan cismas que se han dado entre socialdemócratas y comunistas, anarquistas y comunistas, comunistas bolcheviques y no bolcheviques, estalinistas y trotskistas, entre otras, a lo largo de la historia mundial, y debido a ella, en cierta medida, ocurrieron las escisiones en la Primera Internacional Socialista (1872), en la Segunda Internacional Socialista (1916) y en la liquidación de la Tercera Internacional Comunista (1943), así como en el nacimiento de la Cuarta Internacional (1938).

LOS TÉRMINOS DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El Asalto al Cielo, por su dimensión masiva y por lo que implica para la vida de sus participantes el confrontar a la policía y al ejército, muestra que no fue un acontecimiento aleatorio. Como acto político-pedagógico requirió de escenarios, circunstancias, coyunturas

políticas, espacios, saberes, discursos, actores y recursos tanto educativos como ideológicos y económicos para su implementación. En ese sentido decimos que, a pesar de tener un elemento de espontaneidad —inmanente a toda acción colectiva—, exigió un mínimo importante de organización, educación política y sobre todo colaboración con los sectores populares que formaron parte de ella. ¿Por qué se le denominó Operación Asalto al Cielo? ¿Quiénes dirigieron la Operación? ¿Quiénes participaron en ella? ¿En qué espacios se prepararon para la Operación sus coordinadores político-militares? ¿Cuánto tiempo les tomó preparar el intento de insurrección? ¿Con qué recursos? ¿Cuáles fueron sus repercusiones en la vida política y social de Sinaloa? ¿Por qué, a pesar de ser la acción colectiva armada con fines políticos y educativos más grande desde la revolución mexicana, en Sinaloa es tan poco conocida?

Se sabe que La Liga 23 de Septiembre tenía mucho interés en esta región. De hecho, desde su primer número el periódico *Madera* —publicado en la primera mitad de enero de 1974— dedica su primer artículo a la discusión de la situación política de dicha entidad. El texto se titula “El Movimiento Enfermo en Sinaloa sigue su marcha ascendente”. ¿Por qué Sinaloa y no otro lugar? ¿Cuál era su importancia estratégica desde el punto de vista de la Liga para su proyecto revolucionario? ¿Por qué era importante educar para acciones revolucionarias a la masa de trabajadores agrícolas del Valle de Culiacán y El Fuerte?

Se trata de analizar la *Operación Asalto al Cielo* como una jornada de educación política, en la que participan militantes comunistas, estudiantes politizados, trabajadores del campo y la ciudad, como parte de la estrategia revolucionaria —insurreccional— de la Liga Comunista 23 de Septiembre. Para ello será necesario detenerse en la planeación, organización y ejecución; en las prácticas y concepciones político-pedagógicas de los participantes; en los sujetos involucrados, sus formas de interrelación y de toma de decisiones; en los efectos y repercusiones que tuvo en la UAS, en la Liga y en la política estatal.

OBJETIVOS

General

Analizar cómo construyó la Liga Comunista 23 de Septiembre su idea de la insurrección como forma de educación de masas, y cómo las relacionaban con las de huelga política, “proletariado estudiantil” y el movimiento de obreros agrarios en Sinaloa y cuál era el lugar que la relación educación-insurrección ocupaba dentro de su concepción teórica de la revolución.

Particulares

- Reconstruir la historia político-militar del Asalto al Cielo.
- Clarificar cómo se construyó la alianza entre, por un lado, los obreros de la construcción y del campo con el movimiento de Los Enfermos y, a su vez, cómo estos últimos terminaron incorporándose a la Liga Comunista 23 de Septiembre.
- Identificar los sucesos y espacios que fungieron como condiciones de posibilidad política para que la Operación se pudiera llevar a cabo.
- Identificar cuál fue, en cuanto a la táctica y la estrategia, el papel que la Liga le dio a la educación política y su relación con la insurrección para la implantación de un régimen socialista en México.

JUSTIFICACIÓN

La perspectiva socioeducativa nos habla de la educación en tanto fenómeno social (Morales, 2016). Afirmar esto es concebir la educación como un fenómeno que trasciende con mucho las fronteras de los planteles donde se imparte la educación académico-formal,

es decir, de las escuelas. Hablar de la dimensión socioeducativa significa —entre otras muchas cosas— concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje en la cotidianeidad de la vida de las personas; incluso, o sobre todo, cuando se considera explícitamente como parte de una estrategia revolucionaria.

CONCLUSIÓN

En *El Asalto al Cielo* estamos frente a un hecho que atañe a lo político y socioeducativo por, al menos, cinco razones:

1. Primero: su actor principal es el estudiantado de la Universidad Autónoma de Sinaloa —de los cuales algunos eran cuadros de la Liga Comunista 23 de Septiembre— adherido al grupo de Los Enfermos.
2. Segundo: por lo tanto —y tal como se ha expuesto anteriormente— la Universidad Autónoma de Sinaloa y sus espacios sirvieron como lugares de socialización que permitieron la circulación del ideario del grupo en cuestión, así como el reclutamiento de activistas para la organización.
3. Tercero, hay un proceso de lucha universitario-popular que antecede a la Operación y que involucra a algunos grupos que, como hemos visto, actuaron en el Asalto al Cielo; o sea, por lo menos a estudiantes, profesores, obreros agrícolas y campesinos pobres.
4. Cuarto: la propia Liga Comunista 23 de Septiembre, a través de su periódico *Madera*, así como en palabras de sus militantes, reivindicó la jornada en cuestión como una acción de educación política dirigida a las masas. *Aquí y en el testimonio de militantes está el núcleo pedagógico del suceso*. La investigación aquí propuesta no hace otra cosa que tomar en serio tanto la palabra de quienes dirigieron la Operación como las letras del periódico *Madera*.

5. Quinto: estamos frente a una confrontación entre el Estado mexicano y una organización con un proyecto de nación que aglutinó a cientos de personas como militantes y que, en el caso de Sinaloa y del evento específico en cuestión, logró un incipiente levantamiento armado junto a miles de trabajadores.

Por último, analizar la dimensión pedagógica de una jornada de lucha armada no solo responde a los objetivos planteados explícitamente por los participantes y los responsables, sino que muestra, en el límite inexplorado, fuera de las condiciones impuestas por el poder y el orden, el *dictum* que todos los investigadores refieren: la educación es un acto político; en este caso, debe invertirse también: la acción política, sobre todo la revolucionaria, es una acción pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellanos, L. (2007). *México Armado*. México: Editorial Era.
- Cedillo, A. (2019). *Intersections Between the Dirty War and the War on Drugs in Northwestern Mexico (1969-1985)* [Tesis doctoral]. Universidad de Wisconsin-Madison.
- Escamilla, Á. (2021). *La Ilustración Roja: Historia social e intelectual de la Liga Comunista 23 de Septiembre y la Fracción del Ejército Rojo 1965-198* [Tesis doctoral]. UAM-Iztapalapa. Recuperado de https://www.academia.edu/48921014/Ilustraci%C3%B3n_Roja, el 22 de mayo de 2022.
- Escamilla, Y. (2014). *Tlatelolco, San Cosme y la guerrilla urbana*. En R. Gamillo, Y. Escamilla, R. Reyes, y F. Campos (eds.), *La Liga Comunista 23 de Septiembre. Cuatro décadas a debate: Historia, memoria, testimonio y literatura*. México: Universidad de Tlaxcala / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Glockner, F. (2014). La piel de la memoria. En R. Gamillo, Y. Escamilla, R. Reyes, y F. Campos (Eds.), *La Liga Comunista 23 de Septiembre. Cuatro Décadas a Debate*. México: Universidad de Tlaxcala / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Glockner, F. (2019). *Los Años Heridos. Crónica de la Guerrilla en México. 1968-1985*. México: Editorial Planeta.

- Guevara Niebla, G. (1988). *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*. México: Siglo XXI Editores.
- Ibarra, H. (2014). Surgimiento, auge y debacle del movimiento estudiantil sinaloense en los años setenta: El movimiento de Los Enfermos. En R. Gamillo, Y. Escamilla, R. Reyes, y F. Campos (Eds.), *La Liga Comunista 23 de Septiembre. Cuatro décadas a debate: Historia, memoria, testimonio y literatura*. México: Universidad de Tlaxcala / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maiello, M. (2022). *De la movilización a la revolución*. Ediciones IPS.
- Morales Zúñiga, L. (2016). Los niveles de la investigación socioeducativa: lógica y relacionalidad investigativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XLVI (4), 65-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27049500004>, el 17 de septiembre de 2022.
- Rangel, L. (2011). *La Liga Comunista 23 de Septiembre. Historia de la Organización y sus Militantes* [Tesis doctoral], Universidad de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/bitstream/handle/DGB_UMICH/2086/IIH-D-2011-0003.pdf, el 2 de julio de 2022.
- Sánchez Parra, S. (2011). La Liga Comunista 23 de Septiembre en Sinaloa. Los restos de un naufragio: 1974-1976. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 16(1), 243-265. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-20662011000100011&lng=en&tlng=es, el 2 de mayo de 2022.
- Sánchez Parra, S. (2012). *Estudiantes en Armas: Una historia política y cultural del movimiento estudiantil de los enfermos (1972-1978)*. México: Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Sánchez Parra, S. (2013). Estudiantes radicales en México. El caso de los “enfermos” de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS): 1972-1974. *Revista de Historia*, 67, 47-87. Recuperado de <https://go.gale.com/ps/i.do?p=IFME&u=anon~f4083c9a&id=GALE|A381407939&v=2.1&it=r&sid=googleScholar&asid=e0e8e62d>, el 3 de mayo de 2022.
- Trotsky, L. (2012). *La Internacional después de Lenin (Stalin el gran organizador de derrotas)*. IPS / Museo Casa Leon Trotsky.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- El Diario de Culiacán*, 17 de enero de 1974.
- Madera*, núm. 1, enero de 1974.
- Madera*, núm. 2, enero-febrero de 1974.
- Madera*, núm. 4, mayo de 1974.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*

Carmen Enedina Rodríguez Armenta *Encargada del Despacho
de la Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

Secretaría Académica

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*

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*

Secretaría Ejecutiva

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *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 Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*

Angélica Fabiola Franco González *Formación*

Margarita Morales Sánchez *Diseño de portada*

Esta primera edición de *Investigar la política de los procesos socioeducativos. Cuaderno de problematizaciones* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 10 de enero de 2025.