

e-ISSN: 2992-751X



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia



Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia

Volumen 3, Número 1, enero-junio 2025



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia Vol. 3, Número 1, enero-junio de 2025, es una publicación electrónica semestral, editada por la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y el Grupo de Investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales". Jardín Juárez No 147, Colonia Centro, Zacatecas, Zacatecas, C.P. 98000, Tel. (+52)492-925-66-90 ext. 4526. Directora editorial responsable: María del Refugio Magallanes Delgado. Reserva de Derecho al Uso Exclusivo No. 04-2023-051110330600-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, No. e-ISSN:2992-751X. Responsable de la última actualización: Laura Rangel Bernal, Editora. Fecha de última actualización: enero de 2025.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia se encuentra bajo una licencia de Creative Commons 4.0

Indexaciones



Todos los contenidos de *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia* se publican bajo una licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



COMITÉ EDITORIAL

DRA. MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

Directora editorial

DRA LAURA RANGEL BERNAL

Editora

DRA. MONTSERRAT GARCÍA GUERRERO

DRA. ELIZABETH GÓMEZ RODRÍGUEZ

Gestoras técnicas

MTRO. OSCAR EDUARDO GUERERO SANDOVAL

Diseñador de portada

MTRA. ISELA GUADALUPE GARCÉS LOERA

Revisora de estilo

MTRA. KARLA CASTRO ULLOA

Secretaría técnica

REVISORAS Y REVISORES PARES DE ESTE NÚMERO:

Maricel Rivera Iribarren (Instituto Tecnológico de Sonora), **Cristóbal Crescencio Ramón Mac** (Universidad Autónoma de Aguascalientes), **Cecilia Peraza Sanginés** (Universidad Nacional Autónoma de México); **Gabriela Chávez Sánchez** (Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit), **Francisco Hernando Gómez Torres** (Corporación Universitaria Minuto de Dios), **Samuel Silveira Martins** (Save The Children Foundation), **Victoria Díaz Reyes** (Universidad de la República), **Martha Corenstein Zaslav** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Marjorie Tovar-Correal** (Universidad de Tarapacá), **Hilda Cristina Maldonado López** (Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"), **Oscar Gómez Jiménez** (Universidad "Camilo José Cela"), **Alejandro Moreno Lozano** (Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo), **Carolina Aguilar Ramos** (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), **Mayra Analía Patiño Orozco** (Universidad Autónoma de Colima), **José Marcos Valdivia Partida** (Universidad de Guadalajara), **Ana María Martínez Gutiérrez** (Instituto de Investigación del SINTEF), **Lisandro David Hormeache** (Universidad Nacional de La Pampa), **Jesús Domínguez Cardiel** (Centro de Actualización del Magisterio-Zacatecas), **Judith Alejandra Rivas Hernández** (Universidad Pedagógica Nacional-321), **Hugo Trejo González** (Universidad de Guadalajara), **Héctor Libreros Cortez** (Universidad Anáhuac Veracruz), **Paula Josefina Ramírez** (Universidad Nacional del Camahue Boriloche), **José Enrique Delgado López** (Universidad Rosario Castellanos), **César Rolando Barboza Lara** (Universidad Autónoma de Coahuila), **Blanca Estela Galicia Rosales** (Escuela de Bellas Artes de Amecameca), **Oscar Valencia Aguilar** (Universidad Pedagógica Veracruzana).

ÍNDICE

Editorial

María del Refugio Magallanes Delgado

La gestión educativa en los Planes de estudio de la Licenciatura en inclusión educativa 1-36

Moisés Antúnez García

Claves para pensar la crisis actual de la Universidad Autónoma de Nayarit 37-57

Carlos Rafael Rea Rodríguez

Regina Ascencio Ibáñez

Proyectos de educación basada en el lugar de una división académica STEM para generar bienestar social. Estudio de caso, fase 2 58-79

Juan Carlos Ortiz Navarro

Deneb Eli Magaña Medina

Prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia: una mirada a las experiencias y perspectivas docentes 80-92

Nadia Sarahí Uribe Olivares

Magda Concepción Morales Barrera

El juego simbólico para mejorar la autonomía en niños y niñas con sordera 93-108

Ligia Paola Herrera Murillo

Priscilla Rossana Paredes Floril

Factores que facilitan u obstaculizan la inclusión educativa de las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes 109-125

Alma Lizeth González Pérez

Denisse Esteli Núñez Ayala

Investigación-acción en el ámbito de la educación musical. Una experiencia pedagógica exitosa con estudiantes de maestría en México 126-140

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

Luis Eduardo Luévano Vega: Remembranzas de vocación y servicio para la educación normalista en Zacatecas 141-171

Jesús Domínguez Cardiel

Percepción parental sobre la integración de la gamificación para evaluar el aprendizaje de idiomas en educación primaria 172-185

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Prácticas pedagógicas interculturales en la educación indígena. Experiencias docentes en nivel primaria	186-206
Silvia Santiago Martínez Araceli Mendieta Ramírez	
Análisis del programa para el desarrollo de la educación inicial respecto al desarrollo cognitivo y psicosocial de los menores	207-226
Claudia Verónica Tenorio Vargas Elizabeth Cortés Palma Miriam Olvera Cueyar	
La enseñanza de la Historia en la formación docente en la UPN-321 en el marco de la Nueva Escuela Mexicana	227-243
Judith Alejandra Rivas Hernández René Amaro Peñaflores	

EDITORIAL

Desde su creación, en febrero de 2023, esta publicación se propuso varias metas, entre ellas, obtener indicadores de calidad científica. Para ello, su comité editorial orientó sus gestiones, prácticas y decisiones en los principios del movimiento y políticas de la Ciencia Abierta del Sur-global que impulsa una ciencia participativa, esto es, ciudadana. Por tanto se pugna la investigación responsable, contextualizada, diversa, incluyente, incremento de la colaboración, intercambio de metodologías, evaluación transparente, entre otros.

Así, después de meses de arduo trabajo, en agosto de 2024, la *Revista Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia* logró algunas indexaciones. Este hecho llenó de entusiasmo a sus integrantes, generó más compromiso e incrementó el número de investigadoras e investigadores que confían sus manuscritos a este equipo y medio de difusión, enriqueciendo con ello, el conocimiento del campo de la educación nacional e internacional.

De esta manera, en este número, los artículos abordan problemáticas y situaciones que se suscitan en varios recintos normalistas y universitarios, en planteles de niveles básicos y medio superior de México, Ecuador y Venezuela, los cuales se entretrejen con acontecimientos, espacios y sujetos históricos concretos que se encuentran insertos en los procesos educativos formales. El punto común de todos ellos es reflexionar, cuestionar, comparar, intervenir y describir lo que no cambia del todo, a pesar de lo que se hace todos los días en el aula, en el plantel escolar y la comunidad para mejorar desempeños académicos, contener la brecha entre las reformas educativas y las prácticas vividas.

Lo cierto es que, al reinventar la función transformadora de la educación, se revelan ciertas paradojas en la formación de docentes y pedagogos, de profesionistas que tienen la convicción de hacer investigación-acción para renovar prácticas y dotar de sentido la profesión de enseñar.

En esta tónica, las preguntas en cada artículo se abren, diversifican y se adentran a la mejora de planes y programas de la inclusión educativa de las y los futuros docentes; en las maneras en que conviene pensar la crisis política y académica universitaria, pero también en el alcance de los proyectos educativos situados para generar bienestar social entre los grupos vulnerables, las secuelas de las experiencias y expectativas docentes en pandemia.

Se suman a estas inquietudes, artículos que revaloran y aplican en el juego simbólico para coadyuvar a la autonomía en niñas y niños con sordera; en los obstáculos que enfrentan las y los infantes de familias jornaleras para ser incluidos en el sistema educativo y las desventajas que tiene la niña y el niño de entornos rurales que se afilia a la educación inicial; y la relevancia de las prácticas educativas interculturales con infantes indígenas.

Pero como no todo es desalentador, otros artículos involucran a madres, padres y tutores en el uso de estrategias gamificadas para que asuman un rol más activo en el desempeño académico de sus hijas e hijos. Sin embargo, algo preocupante es el hecho de que el desarrollo cognitivo y psicosocial de las y los infantes está determinado por la crianza de calidad, pero cuando la madre, el padre o el tutor tiene una escolaridad corta o nula, la posibilidad de ejercer una crianza favorable se desvanece y se agudiza porque el Estado ofrece servicios educativos mínimos a los grupos de población en situación de atención prioritaria.

El propósito de esta breve reseña es despertar la curiosidad y el sentido crítico de todas y todos aquellos que tienen la convicción de que el cambio y la transformación del quehacer educativo siempre es posible, incluso, en aquellos lugares donde nada parece posible.

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Directora editorial



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



La gestión educativa en los Planes de estudio de la Licenciatura en inclusión educativa

*Educational management in the study plans of the Bachelor's
degree in educational inclusion*

Moisés Antúnez García
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho",
México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-0641>

<https://doi.org/10.71770/zqsc6155>

Recibido: 24/03/2024 | Aceptado: 14/05/2024

RESUMEN

La formación inicial de profesionales de la inclusión educativa representa una oportunidad de colaborar con el sistema educativo para contar con líderes y agentes de cambio que aseguren el acceso y ejercicio pleno del derecho educativo. Estos profesionales resultan de vital importancia en las instituciones educativas, pues son capaces de reconocer, interpretar e incidir en los contextos educativos, áulicos y sociales; para ello se requieren desarrollar saberes disciplinares y prácticos que les permitan mejorar las condiciones identificadas. La gestión escolar representa una valiosa herramienta para hacerlo, por lo que en este ejercicio de investigación se realiza un análisis a los Planes de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) 2018 y 2022 para identificar los elementos que se desarrollan y abordan relacionados con la gestión. Se concluye el texto con una serie de planteamientos que pueden desarrollarse en los espacios de flexibilidad curricular en las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), como lo son las Escuelas Normales.

PALABRAS CLAVE: mejora; diversidad; barreras; derecho; educación

ABSTRACT

The initial training of educational inclusion professionals represents an opportunity to collaborate with the educational system to have leaders and agents of change who ensure access and full exercise of the educational right. These professionals are of vital importance in educational institutions because they are capable of recognizing, interpreting and influencing educational, classroom and social contexts. This requires developing disciplinary and practical knowledge that allows them to improve the identified conditions. School management represents a valuable tool to do so, so in this research exercise an analysis is carried out on the Study Plans of the Degree in Educational Inclusion (LIE) 2018 and 2022 to identify the related elements that are developed and addressed. with management. The text concludes with a series of approaches that can be developed in spaces of curricular flexibility in Teacher Training Institutions (IFD) such as Normal Schools.

KEYWORDS: Improvement; Diversity; Barriers; Law; Education

1. Introducción

Analizar un plan de estudios para la formación del profesorado para los niveles de educación básica resulta un ejercicio que permite identificar la estructura y sus componentes para reconocer su coherencia, distribución y áreas de oportunidad que puedan existir. Implica en un primer momento un acercamiento a los referentes teóricos que lo sustentan, las políticas públicas que lo enmarcan, así como los elementos prospectivos a los que pretende dar atención. Además de ello, esta tarea de análisis permite reflexionar si los propósitos son adecuados y viables al contexto y situación en la que se desarrolla.

La formación de docentes para la educación básica en México es tarea mayoritariamente desarrollada por Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) identificadas como Escuelas Normales (EN); si bien existen Instituciones de Educación Superior (IES) que forman a profesionales en áreas relacionadas con la educación, la enseñanza e intervención educativa, no todas forman parte de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). En la actualidad es esta dirección gubernamental la que se encarga de la administración, gestión, normatividad, diseño de planes de estudio, entre otras tareas que garantizan el funcionamiento de las Escuelas Normales con validez oficial de sus planes de estudio.

En 2022 se inició una reforma a los Planes de Estudio de Educación Normal, representando uno de los primeros ejercicios de diseño curricular en el que participa el profesorado normalista, diseñando conjuntamente un porcentaje significativo de la malla curricular. Si bien para los planes de estudio 2018 ya se había comenzado con esta dinámica de diseño, es para 2022 cuando se asigna un porcentaje para ser diseñado por las entidades del país y el profesorado de las IFD. Quienes participan en esta actividad deben considerar importantes ejes transversales como el humanismo y la inclusión, aspecto que resulta relevante en este estudio.

El estado de Zacatecas se distingue por contar con una amplia extensión territorial, lo que representa un reto para garantizar la cobertura educativa de todos los niveles, subsistemas, modalidades y servicios educativos. Aunado a esta característica, los cambios de adscripción del profesorado, movimientos administrativos, jubilaciones y creación de nuevas plazas generan que existan centros de trabajo que, al inicio de ciclo escolar, renuevan en su mayoría la planta docente, recibiendo entre su nuevo personal a maestras y maestros noveles o recién egresados de alguna IFD.

En lo que respecta a los servicios de educación especial y según datos de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (2024), se cuenta con un total de treinta y nueve Centros de Atención Múltiple (CAM) activos y ciento treinta Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), actualmente estos dos servicios de educación especial son los que reciben en diferentes situaciones de contratación a la mayoría de los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa. Por múltiples situaciones administrativas y laborales, algunos servicios de educación especial no cuentan con figura directiva lo que implica que esta tarea administrativa y de liderazgo sea asignada a un miembro del centro de trabajo, de tal forma que existen maestras y maestros noveles o recién egresados que se encuentran desempeñando funciones de dirección o de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), lo que provoca que, en muchas ocasiones, aún no se hayan consolidado los conocimientos, habilidades, destrezas y herramientas necesarias para el desempeño de la función directiva y de liderazgo, lo que puede comprometer el ejercicio pleno del derecho a recibir una educación de excelencia de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), incluso poner en riesgo su acceso, permanencia, participación, tránsito, egreso y el logro de los aprendizajes toda vez que la función directiva requiere de múltiples conocimientos, referentes conceptuales, administrativos y legales para el desarrollo de acciones apegadas a la normatividad en diversas dimensiones y con diversos actores.

La ausencia de estas habilidades profesionales puede generar que NNA en riesgo o situación de vulnerabilidad sean excluidos o ya lo estén, al respecto Blanco (2007) advierte que son ellos quienes experimentan de manera intensa las inequidades del sistema educativo y se enfrentan a problemas de inclusión o exclusión con respecto a quienes no pertenecen a un grupo en riesgo de exclusión o en situación de discapacidad o condición específica, por ejemplificar estas diferencias según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) las brechas en el acceso a la educación obligatoria entre la población con o sin discapacidad varían de 9 a 15 puntos porcentuales en los grupos de edad indicados, siendo mayores en las edades de 3 a 5 años y de 15 a 17 años.

Ante esta situación, esta investigación tiene por objetivo identificar cómo, desde la formación inicial de las licenciadas y los licenciados en Inclusión Educativa (Planes 2018 y 2022) de una Escuela Normal de Zacatecas, se abordan y desarrollan temas disciplinares o actividades de aprendizaje relacionadas con la gestión escolar que favorezca la inclusión educativa.

2. Metodología

Se desarrolla una investigación de corte cualitativa de tipo exploratoria y documental, se realizó un análisis de contenido temático en las principales fuentes documentales que establecen los perfiles de egreso, propósitos, contenidos y actividades de aprendizaje de los Planes de Estudio 2018 y 2022, como son el Acuerdo 14/07/18, Anexo 15 del mismo documento, Acuerdo 16/08/22 y su Anexo 7, así como los programas de cada curso que conforman la malla curricular.

Desde un enfoque cualitativo, se entiende al análisis de contenido como un medio sistemático y objetivo que busca “describir y cuantificar fenómenos, especialmente en datos textuales. Implica el examen directo de la comunicación en sus diversas formas, como texto escrito, discurso, imágenes o incluso materia simbólica” (ATLAS.ti, 2024, párr. 7).

Esta herramienta de investigación permite la búsqueda, identificación y frecuencia de datos determinados en documentos; generalmente estos datos representan palabras, conceptos o temas relacionados con los fines de la investigación. Este tipo de análisis generalmente se vinculaba al enfoque cuantitativo, sin embargo, desde lo cualitativo, además de que es posible identificar la frecuencia de palabras o temas, también posibilita el análisis e interpretación considerando los matices, significados, intenciones y contextos que enmarcan el contenido identificado o tema de interés.

De acuerdo con la propuesta metodológica, se identificaron inicialmente las palabras claves que guiarían la búsqueda en los diferentes documentos que establecen los planes de estudio de la Licenciatura en Inclusión Educativa (2018 y 2022), porque se considera que este análisis de contenido adquiere el carácter de temático. Los resultados se presentan en tablas que permiten identificar la frecuencia de las palabras claves, una breve interpretación del contexto que permite comprender el sentido asignado. Asimismo, a partir de los resultados obtenidos, se conformaron categorías de análisis que posibilitan una discusión y mayor comprensión de la situación que guarda este tema en el ámbito educativo.

2. Resultados: La gestión educativa en los planes de estudio de la LIE 2018 y 2022

En correspondencia con el diseño metodológico propicio para este estudio, se identificaron las fuentes de información de tipo documental en las cuales se realiza el análisis de contenido, seguido de la delimitación de las palabras claves que guían la búsqueda en los textos y que son: gestión, gestión educativa, gestión escolar y/o gestión educativa estratégica.

Es importante mencionar que la LIE es de reciente aparición en la oferta educativa de las IFD que forman parte de la DGEsUM, porque sólo existen dos planes de estudio; el primero de ellos

corresponde al año 2018 y del cual egresaron las generaciones 2018-2022, 2019-2023 y egresarán las 2020-2024 y 2021-2025, es decir, 4 generaciones.

Este plan de estudios se cursa en un total de 8 semestres y tiene una duración de 4 años; la malla curricular y los 45 cursos que la estructuran se organizan en 3 trayectos formativos que son: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; formación para la enseñanza y aprendizaje y práctica profesional. Cada ciclo escolar se apega al calendario oficial que emite la autoridad educativa federal (SEP) y que corresponde a 190 días. De 1° a 4° semestre, el alumnado cursa 7 asignaturas por semestre, lo que representa 32 horas semanales en promedio de trabajo en las aulas. En 5° y 6° semestre, el alumnado cursa 6 asignaturas por semestre, lo que representa 26 horas de trabajo en la IFD; en 7° semestre cursa 3 asignaturas (18 horas) y en 8° 1 asignatura (20 horas). Cabe hacer mención que a partir del 5° semestre las horas de trabajo académico en la IFD se alternan con las jornadas de práctica, las cuales aumentan gradualmente, de tal manera que en 8° acuden la mayoría del tiempo a las escuelas en las que realizan su práctica profesional y servicio social.

Como parte de los planes de estudio 2018, se revisó de manera inicial el Acuerdo 14/07/18 emitido por el Poder Ejecutivo a través de la Secretaría de Educación Pública, documento normativo que establece los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Este documento oficial contextualiza normativamente la importancia de la educación superior, de la formación docente y su vinculación con la educación básica obligatoria. Este acuerdo se conforma a su vez de 16 anexos; cada uno de ellos detalla los planes de estudio de cada licenciatura, que son de carácter nacional y con validez oficial. Para el caso de la Licenciatura en Inclusión Educativa, es el Anexo 15 lo que determina los propósitos, enfoques y perfil de egreso profesional.

Una vez realizada la revisión de contenido en el Acuerdo 14/07/18, se determina que este documento oficial sí contiene las palabras claves determinadas en materia de gestión escolar, información que se detalla a continuación. Cabe hacer mención de que este documento se conforma por 566 cuartillas y que la búsqueda se realiza con la herramienta de *Buscar* del programa Adobe Acrobat DC en su versión 2020 (Tabla 1):

Tabla 1. Análisis de contenido en Acuerdo 14/07/18.

Concepto o palabra clave	Frecuencia	Contexto del texto
Gestión	379	Indefinido, la búsqueda requiere delimitarse para encontrar regularidades en los resultados.
Gestión institucional	16	Sección II Fundamentación del plan de estudios de cada licenciatura. Se hace referencia al concepto, aludiendo a la importante tarea de gestión que deben realizar las IFD para la aplicación de este programa educativo.
	16	Sección IV.7 Organización de la malla curricular/ Bases teórico-metodológicas para la enseñanza Aparece la palabra clave haciendo referencia a las finalidades de este trayecto formativo en materia de gestión como parte de las competencias profesionales al egreso de la educación normal en cada una de las 16 licenciaturas: "posibilitar la adquisición de los elementos de la planeación estratégica como referentes para una gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje" (SEP, 2018a, p. 15). La palabra clave aparece también en el nombre del curso <i>Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje</i> , este curso se propone de manera genérica para las 16 licenciaturas que regulan este acuerdo.

La gestión educativa en los Planes de estudio de la Licenciatura en inclusión educativa

Gestión educativa	79	Estas palabras claves forman parte del nombre de un curso de la malla curricular de las licenciaturas en: -Educación Primaria: Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje. Séptimo semestre (72 horas) -Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe: Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje. Séptimo semestre (72 horas) -Educación Preescolar: Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje. Séptimo semestre (72 horas) -Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe: Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje. Séptimo semestre (72 horas) -Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria: Gestión del centro educativo. Cuarto semestre (72 horas) -Enseñanza y Aprendizaje del: Español/Matemáticas/Física/Historia/Química/Biología/Formación Ética y Ciudadana/ del Inglés en Educación Secundaria: Gestión del centro educativo. Cuarto semestre (72 horas) -Inclusión Educativa: Gestión escolar para la inclusión Séptimo semestre (72 horas) -Educación Física: Gestión del centro educativo. Cuarto semestre (72 horas) Posteriormente, el concepto se encuentra incluido en los propósitos y competencias de este curso en cada una de las 16 licenciaturas.
Gestión escolar	65	Se usa de manera genérica o como sinónimo de la gestión educativa; en el Acuerdo no se distingue una diferencia en su conceptualización o uso.
Gestión pedagógica	25	Este concepto hace referencia a la habilidad profesional del docente en formación para la generación de ambientes de aprendizaje, análisis de la práctica y mejora de esta; aparece en cada uno de los 16 programas de estudio.
Gestión educativa estratégica/ Gestión estratégica	0	

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP, 2018a.

Este mismo ejercicio de análisis de contenido se desarrolla en el Anexo 15 de este mismo Acuerdo correspondiente a la Licenciatura en Inclusión Educativa; este hace referencia a los perfiles de egreso y sus rasgos, así como los cursos, sus propósitos, metodologías de aprendizaje sugeridas y criterios de evaluación. Los resultados se presentan a continuación (Tabla 2):

Tabla 2. Análisis de contenido en el Anexo 15

Concepto o palabra clave	Frecuencia	Contexto del texto
Gestión	18	Indefinido, la búsqueda requiere delimitarse para encontrar regularidades en los resultados.
Gestión institucional	2	Sección II Fundamentación Se hace referencia al concepto aludiendo a la tarea de gestión que deben realizar las IFD para la aplicación de este programa educativo.
Gestión educativa	16	Sección IV.7 Organización de la malla curricular/ Bases teórico-metodológicas para la enseñanza.

		Hace referencia a las finalidades de este trayecto formativo en materia de gestión como parte de las competencias profesionales al egreso de la licenciatura.
		Sección IV.7 Competencias profesionales Aparece la palabra clave haciendo referencia a las habilidades profesionales en esta dimensión que el egresado de la LIE desarrolla como parte de su formación, y que se manifiestan cuando colabora con la comunidad escolar, orienta a los padres de familia, autoridades y docentes, para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en el contexto escolar y social: Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para favorecer el aprendizaje y satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos (SEP, 2018a, p. 514).
Gestión escolar para la inclusión	1	Estas palabras claves forman parte del nombre de un curso de la malla curricular de la licenciatura denominado: Gestión escolar para la inclusión. Séptimo semestre (72 horas)
	1	Este concepto se desarrolla con mayor detalle como parte de los propósitos del curso: Gestión escolar para la inclusión. Se pretende que este curso: Proporcione herramientas conceptuales y metodológicas derivadas de la gestión educativa para mejorar el aprendizaje de los alumnos de educación básica, incluyendo a los que presentan discapacidad, sobresalientes, con problemas severos de aprendizaje y con problemas de conducta y comunicación. Se enfatiza la gestión escolar y las acciones que realizan los actores de la comunidad escolar, de acuerdo con el papel que cada uno desempeña. Tales acciones deben orientarse a promover condiciones, ambientes y procesos coherentes para que los estudiantes adquieran las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para su desarrollo integral, en el nivel educativo de que se trate (SEP, 2018a, p. 535).
Gestión escolar	1	En el curso denominado: Las TIC aplicadas a la inclusión, de 7° semestre (4 horas), se hace referencia al uso de las tecnologías y recursos innovadores que, en conjunto con la gestión escolar, "permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad de la educación que imparte a sus alumnos" (SEP, 2018a, p. 535). De igual forma en el curso: Aprendizaje en el servicio, de 7° y 8° semestre (6 horas), haciendo énfasis en la práctica en los centros educativos, permitirá "ampliar las capacidades de gestión, organización, administración e interacción en el aula y la escuela, así como las de colaboración en cada una de las acciones institucionales, demostrando sus capacidades de comunicación" (SEP, 2018a, p. 536).

Gestión pedagógica/ educativa estratégica/	0	
---	---	--

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP, 2018a.

La malla curricular del plan de estudios 2018 de la LIE se encuentra conformada por 45 cursos, por lo que se realizó el mismo análisis de contenido en cada uno de los documentos denominados: Programa del curso, los cursos que contienen alguna de las palabras claves se presentan a continuación, así como el contexto y sentido asignado (

Tabla 3):

Tabla 3. Análisis de contenido en los programas de los cursos de la LIE (2018)

Semestre	2°
Nombre del curso	Observación de Prácticas en los servicios de educación especial (4 horas)
Propósitos del curso	Habilitar al estudiante en el uso de herramientas metodológicas le permitirá describir, comprender y explicar con mayores argumentos las dimensiones de la práctica educativa. En un primer momento, la cultural, social, pedagógica e institucional, relacionada con la gestión y organización institucional, la distribución de roles y funciones de los docentes. Analizar las complejas relaciones entre los servicios de educación especial y la comunidad, las de organización y gestión interna en las instituciones.
Actividades aprendizaje	<p>Unidad de aprendizaje II: Prácticas y escenarios de gestión. Propósito de la Unidad II: Centra su atención en los procesos y prácticas de gestión y organización de las escuelas y los servicios de educación especial, así como sus características socioculturales y de infraestructura. Conduce al estudiante a analizar el clima institucional, las relaciones interpersonales entre los docentes, el trabajo colaborativo, la distribución de responsabilidades escolares, al igual que la micropolítica institucional.</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La función directiva y la gestión escolar en los servicios de educación especial. • Características de las escuelas y de los servicios escolarizados y de apoyo de educación especial en preescolar, primaria y secundaria. • Organización y funcionamiento escolar: micropolítica de la escuela y de los servicios de educación especial. • Planeación y modelo de gestión: formas de organización, relaciones de poder, conflictos en las instituciones. • El modelo, el plan de estudios y los programas educativos. Retos para los servicios de educación especial. <p>Actividades de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y uso de la observación y entrevista para recabar información que le permita analizar y comprender la relación entre las escuelas y los servicios de educación especial, la comunidad, las prácticas y escenarios de la gestión escolar, y los procesos de interacción en el aula. • Uso de incidentes críticos y el aprendizaje basado en casos de enseñanza para detectar, registrar, confrontar los componentes de los acontecimientos que afectan el trabajo de gestión en las instituciones o que alteran el trabajo de los docentes en los servicios de educación especial.

	<ul style="list-style-type: none"> • El docente recupera crónicas elaboradas por los estudiantes para que identifiquen aspectos relacionados con la gestión escolar, el clima institucional o el rol que cumplen directivos o docentes en la escuela y en los servicios de educación especial. • Análisis de los roles y las funciones de los integrantes de la escuela y de los servicios de educación especial, distinguen las responsabilidades y elaboran un cuadro de doble entrada, para cada uno, que concentre la información. • El docente fortalece las conceptualizaciones sobre la gestión educativa y sus diferentes escenarios, la gestión escolar y sus dimensiones, focalizando la cultura y clima institucional y el papel de la función directiva a través del análisis de diversos recursos teóricos. • Los estudiantes elaboran mapas conceptuales y presentaciones para exponer la información que analizaron de los diferentes conceptos. • El docente promueve el intercambio de opiniones para que los estudiantes organicen un debate acerca de lo que prescribe la teoría con relación a los datos empíricos que analizaron acerca de: la gestión educativa, sus escenarios y dimensiones. • Los estudiantes realizan una revisión de diferentes fuentes de información que les permita identificar un modelo de gestión y sus componentes, las características principales del modelo educativo, el plan y los programas establecidos para la educación básica. <p>Evidencias de aprendizaje: Unidad II: Reportaje (o estudio monográfico) sobre la institución educativa de educación especial en donde realiza su observación y que describa las características de la gestión y organización institucional. Evidencia integradora: reflexión final que argumente lo que aprendió en cada una de las unidades de aprendizaje: vínculo escuela-servicios de Educación Especial- comunidad, prácticas y escenarios de la gestión e interacciones pedagógicas y didácticas tomando como base los productos incorporados en el portafolio de evidencias.</p>
Bibliografía sugerida	<p>Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comps.) (2004). La gestión pedagógica de la escuela. México: Ediciones UNESCO.</p> <p>Namo de Mello, G. (1998). Nuevas propuestas para la gestión educativa. México: SEP, Biblioteca del Normalista.</p> <p>Romero, C. (2008). Hacer de una escuela, una nueva escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar. Buenos Aires: Aique.</p> <p>Secretaría de Educación Pública. (2010). Programa Escuelas de Calidad. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Módulo I. México: SEP. pp. 55-132.</p> <p>Lozano, I., y Mercado, E. (2011). Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional. 2ª edición; México: ISCEEM, pág. 95.</p>
Semestre	3°
Nombre del curso	Educación inclusiva (4 horas)
Propósitos del curso	La segunda unidad, Hacia una escuela inclusiva profundiza en la configuración de la escuela a partir del análisis de las dimensiones que componen los sistemas educativos (cultura, política y prácticas) como elementos indispensables en la gestión.
Actividades aprendizaje	<p>Unidad de aprendizaje II: Propósito de la Unidad II: Profundizará en el conocimiento de la escuela inclusiva a partir del análisis de las dimensiones que componen los sistemas educativos -cultura, política y prácticas- como elementos indispensables en la gestión.</p> <p>Contenidos: La gestión de una escuela heterogénea</p> <p>Actividades de aprendizaje:</p>

	<p>Buscar en la bibliografía sugerida información acerca de las estrategias metodológicas que ayudan a gestionar un aula inclusiva y la comparan con los elementos identificados en el video. Consultas diversos textos para enriquecer la información.</p> <p>Elaboración de organizadores gráficos que concentren la información recopilada.</p> <p>Evidencia integradora: reportaje (o estudio monográfico) sobre la institución educativa (CAM, USAER) en donde realiza su observación y que describa las características de la gestión y organización institucional.</p>
Bibliografía sugerida	<p>Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires, Paidós.</p> <p>Crisol Moya, E., Martínez Moya, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. <i>Revista nacional e internacional de educación inclusiva</i>.</p> <p>Moliner García, O., Sarahuja Ribés, A., y Benet Gil, A. (2017). "Gestión organizativa del aula inclusiva", en <i>Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción</i>.</p>
Semestre	7° y 8°
Nombre del curso	Aprendizaje en Servicio
Propósitos del curso	Amplía las capacidades de gestión, organización, administración e interacción en el aula y la escuela -CAM y USAER-, así como las de colaboración en cada una de las acciones institucionales, demostrando sus capacidades de comunicación, utilizando distintos tipos de lenguajes para poder expresar sus ideas; las de investigación para analizar y comparar información que contribuya a tomar decisiones pertinentes tanto para sus propuestas de enseñanza, como para las de aprendizaje y evaluación.
Actividades aprendizaje	<p>La práctica profesional y la reflexión en torno a ella posibilitan un aprendizaje autónomo autogestivo que habrá de recaer más en el estudiante en tanto se trata de que éste asuma las diversas y complejas tareas que enmarcan la docencia.</p> <p>En esta etapa, se integran diversos tipos de saber que semestre a semestre se han ido acompañando por parte de los docentes formadores, los tipos de conocimiento y experiencia que han adquirido durante su estancia en la escuela normal: de este modo, no se trata de un "borrón y cuenta nueva", sino de la integración, articulación de saberes adquiridos.</p>
Bibliografía sugerida	SEP. (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. México: SEP.
Semestre	7°
Nombre del curso	Gestión escolar para la inclusión
Propósitos del curso	Que los estudiantes adquieran herramientas conceptuales y metodológicas de la gestión educativa para participar en acciones de mejoramiento de la escuela en el marco de la Educación Inclusiva, a través del análisis sistemático de las características de la organización y funcionamiento de las escuelas y de los servicios de educación especial.
	<p>El curso se integra por tres Unidades de Aprendizaje; la primera, llamada <i>Calidad y gestión escolar: los retos para la atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la Educación Básica</i>, pretende que se reconozca a la escuela como una institución organizada, con características propias y con propósitos bien definidos.</p> <p>En la segunda unidad, <i>La organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica</i>, se estudian los componentes de la organización y la cultura escolar y su influencia directa en la dinámica de la escuela. Se pretende analizar el trabajo directivo como un liderazgo compartido en completa relación con el docente, así mismo,</p>

Actividades aprendizaje	<p>comprender cómo el trabajo coordinado y colaborativo son fundamentales para la inclusión y la mejora institucional.</p> <p>En la tercera unidad, <i>El Trabajo colaborativo como componente de una nueva gestión escolar</i>, se pretende que se conozcan e identifiquen las principales acciones que se llevan a cabo para la organización y funcionamiento de las escuelas en sus diferentes niveles educativos y se determine la importancia de su participación para el logro de objetivos, que se reconozca al proyecto escolar como la forma de organización y determinación de tareas necesarias.</p> <p>Es importante que el futuro maestro de educación especial reconozca el trabajo colaborativo en el colegiado como una clave en el desarrollo del proyecto escolar y el significado que esto trae para su quehacer cotidiano, la participación de las familias en el desarrollo de la vida educativa y, sobre todo, al desarrollo de estrategias que le permitan incitar a padres y a la sociedad en general a la participación en la vida escolar.</p>
Bibliografía sugerida	<p>González. M. T. G. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. Pearson Educación. 25-40. Recuperado de: https://cafge.files.wordpress.com/2014/1/organizacion-y-gestionde-centros-escolares-dimensjones-y-procesos.pdf</p> <p>Portela. A. (2003). Los centros escolares como contexto de trabajo profesional. En Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. Madrid: Pearson Educación. 1 47-1 68. Recuperado de: http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/Organizacion%20y%20gestion%20de%20centros%20escolares.pdf</p> <p>Simón, C. y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 25-42. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/vl0n1/art03.pdf</p>

Fuente: Elaboración propia con datos de los programas de estudios de la LIE 2018.

Por lo que respecta a los planes de estudio 2022, un primer acercamiento permite identificar que la licenciatura se conforma de 8 semestres y tiene una duración de 4 años, la malla curricular y los 53 cursos que la estructuran se organizan en 5 trayectos formativos que son: Fundamentos de la educación; Bases teóricas y metodológicas de la práctica; Práctica profesional y saber pedagógico; Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales. Así mismo, se encuentra organizado por fases de concreción de saberes, es decir, 1º y 2º semestre conforman la *Fase de Inmersión*, de 3º a 6º semestre la *Fase de Profundización* y 7º y 8º la *Fase de Despliegue*. El diseño de este plan consideró que el 30% de los cursos (16) fueran diseñados curricularmente por las IFD y su personal académico, a estos cursos se les denominó flexibilidad curricular. A continuación, se presenta la cantidad de cursos y horas semanales por semestre (Tabla 4):

Tabla 4. Distribución de cursos por semestre, plan 2022

Semestre	Cursos asignados	Horas semanales
1º	8	36
2º	9	38
3º	8	38
4º	8	36
5º	8	38

La gestión educativa en los Planes de estudio de la Licenciatura en inclusión educativa

6°	8	38
7°	2	28
8°	2	32

Fuente: Elaboración propia con datos de DOF, 2024b.

A partir de 5° semestre, las horas de trabajo académico en la IFD se alternan con las jornadas de observación y práctica, las cuales aumentan gradualmente, de tal manera que en 7° y 8° semestre acuden la mayoría del tiempo a las escuelas en las que realizan su práctica profesional y servicio social. Resulta relevante mencionar que estos planes de estudio se encuentran en la etapa final de construcción, así mismo, que cada IFD decidió los nombres y propósitos de los cursos diseñados como parte de la flexibilidad curricular, algunos de ellos pueden coincidir con algunas otras instituciones.

Continuando con el análisis de contenido, se revisó el Acuerdo 16/08/22 en su Anexo 7, emitido por el Poder Ejecutivo a través de la Secretaría de Educación Pública, documento normativo que establece los planes y programas de estudio 2022 de la Licenciatura en Inclusión Educativa. En su parte inicial, plantea la importancia de la formación de maestros, la política educativa a seguir y su vinculación con el sistema educativo en su modalidad básica y media superior. Este anexo del acuerdo está conformado por 68 cuartillas; se determina que este documento oficial sí contiene las palabras claves determinadas en materia de gestión escolar, información que se detalla a continuación (Tabla 5):

Tabla 5. Análisis de contenido en el Anexo 7 del Acuerdo 16/08/22

Concepto o palabra clave	Frecuencia	Contexto del texto
Gestión	24	Indefinido, la búsqueda requiere delimitarse para encontrar regularidades en los resultados.
	65	Este concepto se usa de manera genérica para la gestión educativa; en el Acuerdo, no se distingue una diferencia en su conceptualización o uso.
	7	1. 7 Perfil de egreso de la educación normal (general, profesional y dominios del saber) en estas secciones se hace referencia a los saberes relacionados con la gestión adquiridos por quien egrese de la IFD y de la LIE. El principal referente sobre la gestión escolar es "Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAM)" (DOF, 2024b, p. 10).
Gestión escolar	2	Trayectos: Bases teóricas y metodológicas de la práctica y formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar. Aparece la palabra clave haciendo referencia a las finalidades de estos trayectos formativos en materia de gestión como parte de las competencias profesionales al egreso de la LIE. "Posibilitar la adquisición de los elementos de la planeación y evaluación integral como referentes para una gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje" (DOF, 2024b, p. 18). La palabra clave aparece también en el nombre del curso <i>Gestión escolar para la Inclusión: BAP</i> , este curso corresponde al 4° semestre (4 horas semanales).

La gestión educativa en los Planes de estudio de la Licenciatura en inclusión educativa

Gestión pedagógica/ educativa estratégica	0
---	---

Fuente: Elaboración propia con datos de DOF, 2024.

Acerca de la malla curricular que conforma el plan de estudios 2022 de la LIE, es importante mencionar que se encuentra conformada por 45 cursos. Los propósitos, aportes al perfil de egreso, propósitos, actividades de aprendizaje y demás elementos curriculares se encuentran contenidos en el programa de cada curso, los cuales fueron analizados para identificar la presencia de las palabras claves y el contexto que las enmarcaba. A continuación, se presentan en la (Tabla 6) los cursos identificados:

Tabla 6. Análisis de contenido en los programas de los cursos de la LIE (2022)

Semestre	2°
Nombre del curso	Análisis de prácticas y contextos escolares (6 horas)
Propósitos del curso	<ul style="list-style-type: none"> Analizar las prácticas educativas y comunitarias que tienen lugar en las escuelas de educación básica y los servicios de educación especial, a fin de distinguir su funcionamiento, organización, gestión institucional, interacciones y saber pedagógico que se construye.
Actividades aprendizaje	<p style="text-align: center;">Unidad de aprendizaje II: Los centros escolares y su cultura</p> <p style="text-align: center;">Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> La gestión escolar: cultura y clima institucional. La cultura escolar: Organización y funcionamiento de los Servicios de educación especial y escuelas de educación primaria y secundaria. <p style="text-align: center;">Actividades de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recuperar los roles y las funciones de los integrantes de la escuela y de los servicios de educación especial con la finalidad de realizar el análisis de la organización, estructura y funcionamiento del servicio de educación especial. Analizan referentes teóricos que les permitan identificar las características de las escuelas y de los servicios de educación especial en cuanto al tipo, la organización y el funcionamiento, con la finalidad de fortalecer su conocimiento sobre la cultura escolar, distinguiendo las responsabilidades.
Bibliografía sugerida	<ul style="list-style-type: none"> Geertz, C. (1997). La interpretación de las culturas. España: Gedisa, pp. 18-40. https://monoskop.org/images/c/c3/Geertz_Clifford_La_interpretacion_de_las_culturas.pdf Elías M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 285-301 https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf
Semestre	4°
Nombre del curso	Gestión escolar para la inclusión: BAP (4 horas).
Propósitos del curso	<ul style="list-style-type: none"> Que el estudiantado normalista implemente la gestión escolar como un proceso para impulsar la inclusión, alcanzando resultados de aprendizaje para todo el alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), organizando a la comunidad escolar y los recursos de los que se dispone para atender los desafíos de la educación.
Actividades aprendizaje	<p style="text-align: center;">Unidad de aprendizaje I. Gestión: conceptualización y niveles de concreción</p> <p style="text-align: center;">Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gestión educativa, conceptualización y alcances Gestión escolar, estructura organizativa de una escuela Gestión pedagógica, procesos de enseñanza de la educación básica Educación inclusiva como política internacional y sus implicaciones en la gestión escolar. <p style="text-align: center;">Actividades de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborar un mapa mental que rescate los alcances de la gestión, permitiendo la reflexión sobre las responsabilidades del licenciado en inclusión educativa. Revisión de textos para comprender la definición de gestión y sus niveles de concreción: gestión educativa, institucional, escolar y pedagógica.

- Análisis de los conceptos de gestión educativa estratégica y sus aportes a la calidad y/o excelencia educativa.
- Análisis y comprensión sobre la estructura organizativa del sistema educativo mexicano, puntualizando en relaciones de organigrama, jerarquía, infraestructura, procesos de enseñanza, entre otros.
- Reflexionar sobre los procesos de gestión que son necesarios para lograr ambientes incluyentes en todos los niveles de educación básica.
- Identificar las barreras que se pueden generar al no haber una gestión educativa de calidad/excelencia.

Evidencia integradora: formato gráfico con indicadores para identificar los procesos de gestión escolar y pedagógica.

Unidad de aprendizaje II. Gestión escolar para la inclusión

Contenidos:

- Retos de la gestión escolar en los diferentes servicios y niveles educativos.
- Identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) como requisitos básicos para la gestión escolar.

Actividades de aprendizaje:

- Construir un texto descriptivo que permita conocer el funcionamiento del centro, comparando la realidad vivida con los elementos teóricos sobre gestión educativa.
- Analizar los factores claves de efectividad para las escuelas de Educación Básica.
- Definir las acciones de gestión y características que competen al docente de inclusión educativa ya sea en Escuelas de Educación Básica o Centros de Atención Múltiple.
- Identificar las BAP a través de evaluar las culturas, políticas y prácticas.
- Elaborar un diagnóstico escolar para conocer el nivel de cultura, política y prácticas inclusivas.
- Dar cuenta de los retos que aún enfrentan y los avances que tienen rumbo a la inclusión, sin perder de vista la realidad de la escuela.
- Determinar los apoyos que se pueden implementar para eliminarlas o minimizarlas, considerando los procesos de gestión pertinentes.

Evidencia integradora: diagnóstico de la comunidad, escolar y áulico y los procesos de gestión para eliminar BAP.

Evidencia de curso: Plan de acción para minimizar o eliminar las prácticas de exclusión dentro de la escuela, es decir, las barreras para el Aprendizaje y la Participación a través de acciones integrales de la gestión escolar estratégica.

Bibliografía sugerida

- Acosta, L. (2021). De la calidad a la excelencia educativa en México. Revista Eúcumene de Ciencias Sociales (RECS). Contribución por Convocatoria Ordinaria Año I, Número II. Recuperado de: <https://revistas.uaq.mx/index.php/ecumene/article/download/484/526/471>
- De la O, J. La gestión escolar. Recuperado de: <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf>
- Farfán Cabrera, MT, & Reyes Adán, IA (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 28 (73), 45-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/34056722004.pdf>
- García Solarte, M. (2009). Clima organizacional y su diagnóstico: Una aproximación conceptual. Cuadernos de Administración, (42), 43-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2250/225014900004.pdf>

- García, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Huergo, J. (2004). Los procesos de gestión. Material de lectura para los cursos de "Comunicación en las organizaciones públicas". Provincia de Bs. As.: IPAP. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>
- SEP (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica*. Recuperado de: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- El Modelo de Gestión Educativa Estratégica <https://youtu.be/8RD2xjSg-zg?si=5SVcn8BGBjv7cJuz>
- Enfoques de Gestión Escolar <https://youtu.be/-PCr1eIK8Wk?si=4DkEn2IIDjUL7ydD>

Fuente: Elaboración propia con datos de los Programas de los cursos de la LIE 2022.

La revisión a profundidad de cada programa de los cursos del plan de estudios 2022, permitió identificar que algunos establecen que los propósitos y actividades de aprendizaje aportan al perfil de egreso profesional relacionado con la gestión educativa (Tabla 7), específicamente en los siguientes rasgos:

- Propone acciones para apoyar a la escuela, directivos y los maestros para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar y áulico.
- Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para favorecer ambientes inclusivos de aprendizaje y satisfacer las necesidades específicas del alumnado.
- Coordina la toma de decisiones en los procesos de gestión escolar y las intervenciones didácticas para responder ante las barreras del aprendizaje y la participación en procesos de inclusión. (DOF, 2024b, p. 13)

Tabla 7. Cursos que aportan al perfil de egreso profesional (gestión educativa) LIE 2022

Semestre	Nombre de los cursos
1º	1. Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias.
	2. Enfoque y propósito de los programas de educación inicial y preescolar.
	3. Lengua de Señas Mexicana Nociones básicas.
2º	4. Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano.
	5. Lengua de Señas Mexicana. Su aprendizaje y enseñanza.
4º	6. Estrategias de intervención en el aula para alumnos con Trastornos del Neurodesarrollo.
	7. Estrategias de asesoría y acompañamiento.
	8. Gestión escolar para la inclusión: BAP.

La gestión educativa en los Planes de estudio de la Licenciatura en inclusión educativa

- 6° 9. Arte, educación física y salud para la inclusión.
 10. Identidad Ética y Profesional.
 11. Familia y proceso de inclusión.
-

Fuente: Elaboración propia con información de los programas de los cursos de la LIE, 2022.

3. Discusión

3.1 Enfoque de la gestión educativa en los planes de estudio de la LIE

Como punto de partida en este análisis, resulta indispensable diferenciar el concepto de gestión educativa de otros términos o conceptos con los que se pudiese confundir o asumir como sinónimos, esto con la finalidad de identificar el sentido que en los planes de estudio 2018 y 2022 se asigna a la gestión, el primero de ellos es el relacionado con la administración escolar.

La *administración escolar* o de los centros educativos se puede concebir desde la perspectiva de Pineda et al. (2018) como un arte, una técnica o una ciencia. Administrar un centro escolar desde la perspectiva del arte es partir de la intuición, de las habilidades personales y la experiencia adquirida a través de la prueba y el error, lo que genera un aprendizaje desde las vivencias, los éxitos y fracasos, generando así un sentido común que no reconoce la necesidad de la sistematización de procesos o de un cúmulo de conocimientos académicos. Es posible concebirla como una técnica que echa mano de conocimientos, herramientas, instrumentos y experiencias que mostraron resultados positivos en otros contextos. Por mencionar algunas herramientas administrativas, se tienen el balance Scorecard (recursos, objetivos, estrategias, cliente), el benchmarking (estudio del competidor), la reingeniería, el coaching (guiar y entrenar), el empowerment (autogestión), el outsourcing (subcontratación), estas herramientas permiten administrar alcanzando resultados favorables y medibles, lo cual requiere un cúmulo de conocimientos (normativos, académicos, interpersonales y de liderazgo) que permitan dar seguimiento a los resultados alcanzados, así como la identificación de los factores de riesgo para incidir en ellos. Finalmente, desde esta perspectiva, la administración se concibe también como una ciencia o que parte de conocimientos científicos, como los relacionados con las teorías de los sistemas, organizaciones y del diseño, de tal forma que las decisiones, acciones, estrategias de seguimiento y predicciones en conocimientos, principios y leyes científicas posicionan a la administración si no, en una ciencia como tal, sí en un área que recurre a los conocimientos científicos para diseñar y mejorar el funcionamiento de organizaciones o estructuras de diversa índole.

En este sentido, la administración escolar representa un constante interés por incorporar y optimizar procesos administrativos y de gestión que aumenten la excelencia y redunden en la formación de sus estudiantes. No se trata de procesos empíricos ni artesanales, sino de procesos sistematizados, certificados, medibles y mejorables, como lo puede ser la certificación de la Organización Internacional de Normalización por sus siglas en inglés (ISO), en diferentes versiones. Estos procesos de administración implican el uso funcional y sistemático de los diferentes recursos con los que se cuenta, como los humanos, financieros, tecnológicos, materiales, entre otros.

Estas estrategias directivas e incluso empresariales que siguen instituciones educativas desde los niveles macro hasta los micro se pueden visibilizar en grandes escuelas, campus o instituciones privadas, donde la administración va de la mano de

herramientas, tecnologías y conocimientos científicos para asegurar el control, la regulación y el manejo eficaz de los diversos recursos. Cabe aclarar que algunos indicadores de eficiencia se relacionan con la calidad educativa. Existen también escuelas de educación básica, media superior y superior donde la administración escolar la ejerce el directivo técnico, sin contar con habilidades profesionales o de liderazgo.

A partir de la revisión conceptual de la administración escolar, es posible identificar que el enfoque de gestión educativa contenida en los planes de estudio de la LIE en su versión 2018 y 2022 no hace referencia a procesos administrativos. Si bien en algunas actividades de aprendizaje se propone que el estudiantado normalista observe, indague y conozca el funcionamiento y administración de los centros escolares y las principales actividades que realizan los directivos a cargo, esa información permite un acercamiento a la dinámica escolar. La administración de las escuelas a las que acude el estudiantado normalista queda a cargo de sus autoridades directivas correspondientes, ya sea de los niveles de educación básica o de los servicios de educación especial en su modalidad de Centro de Atención Múltiple (CAM) o Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Se identifica que no existe alguna actividad de aprendizaje encaminada a conocer las tareas y procesos administrativos, normativos o legales que llevan a cabo las autoridades directivas.

Otro concepto que resulta relevante para su análisis es el de *gestión escolar*, que se entiende como el conjunto de procesos teóricos y prácticos presentes en organizaciones a fin de asegurar y cumplir los mandatos o políticas educativas. La importancia de este tipo de gestión es que se centra “en la creación e implementación de políticas públicas educativas a nivel macro, las cuales inciden en el funcionamiento y acciones de las instituciones educativas y en los procesos educativos” (Farfán & Reyes, 2017, p. 72).

Desde la perspectiva del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, perteneciente a la UNESCO, los principales objetivos de la gestión educativa son el mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación, así como que esta sea para todos en la totalidad de los niveles y servicios educativos, lo que implica que el profesorado, las instituciones, sus autoridades, materiales y procesos de aprendizaje garanticen y hagan realidad las políticas públicas establecidas a niveles macro, nacionales y locales. Una de las políticas en materia educativa es la implementación y fortalecimiento de la gestión educativa para la transformación de las instituciones y garantizar así, entre otros fines, la calidad y excelencia educativa.

En el caso particular de México, la política de la gestión educativa se asumió desde hace décadas y una de las iniciativas que le dio mayor visibilidad en las escuelas fue el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que definió a la gestión escolar como una política desde el sistema para el sistema, de tal forma que las acciones, programas, planes de estudio y demás elementos debían impactar y materializarse en la institución educativa y en las aulas.

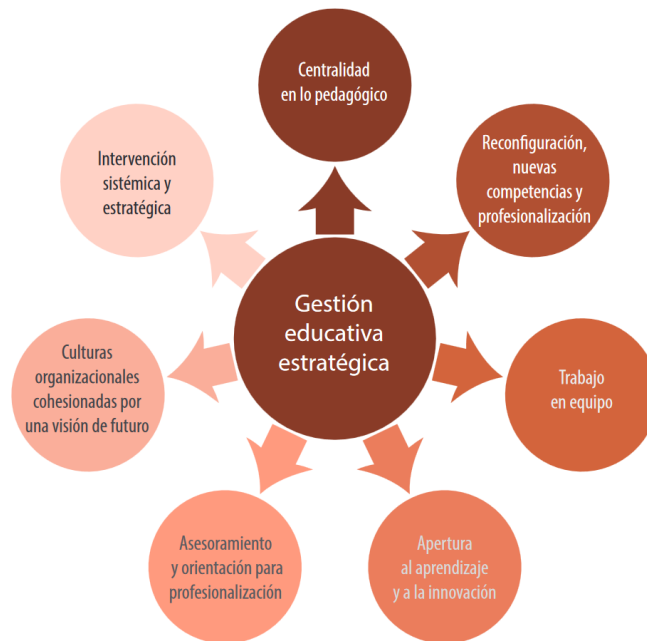
Para asegurar estos fines en el ámbito educativo, es indispensable que esta gestión educativa asuma el carácter de estratégica; a este tipo de gestión se le considera como “un

nuevo enfoque y forma de gestionar la educación, el cual surge ante la necesidad de transformar y evaluar la calidad de la educación” (Farfán & Reyes, 2017, p. 1).

Así pues, se reconoce a la *gestión educativa estratégica* como las palabras claves que guiaron la búsqueda en los planes de estudio (2018 y 2022) de la LIE y sus temáticas afines. Para comprender las habilidades y saberes profesionales que se demandan de un profesional de la inclusión educativa, resulta necesario puntualizar sobre la temática lo que respecta a los niveles de concreción de la gestión educativa estratégica, comenzando por sus características (Figura 1).

Esta visión de gestión educativa estratégica pretende proporcionar a la comunidad escolar herramientas no sólo teóricas, sino prácticas como la planeación, gestión, cultura de evaluación y rendición de cuentas, y que se traduzcan en la mejora del contexto y situación inicial con mayor énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que significa que la gestión estratégica no se realiza exclusivamente a nivel institucional, sino que también escolar y áulico o pedagógico. En este sentido, a continuación, en la (Tabla 8), se describen con mayor detalle los niveles de concreción que forman parte de esta perspectiva de gestión estratégica:

Figura 1. Características de la Gestión Educativa Estratégica



Fuente: Farfán & Reyes (2017, p. 48).

Tabla 8. Niveles de concreción de la Gestión Educativa Estratégica

Niveles de concreción	Descripción
Gestión institucional (PEC, 2010; De la O Casillas, 2007)	-Se puede entender como la manera en que cada institución educativa comprende, se apropia e implementa las políticas educativas generales y propias de su sistema.

Gestión escolar (Díaz & Villafuerte, 2022)	<p>La institución es capaz de materializar estas políticas en proyectos, programas, manejo de recursos y acciones que aseguren el funcionamiento en apego a la normatividad.</p> <p>-Representa la cultura organizacional instaurada en el colectivo (directivos, profesorado, normatividad, autoridades inmediatas, mecanismos para la toma de decisiones, comunidad) que hacen que la institución se distinga por un funcionamiento particular.</p> <p>Requiere que de manera colectiva se genere un diagnóstico de la situación actual, se planteen objetivos y metas, se definan estrategias y acciones, así como la organización y responsabilidad individual y colectiva para alcanzar las metas y objetivos institucionales, pero sobre todo los vinculados a la mejora educativa.</p>
Gestión pedagógica (PEC, 2010; Rodríguez, 2009).	<p>-Cubrir los niveles anteriores asegurará que el profesorado se comprometa y asuma el proyecto de gestión escolar e institucional y se traduzca en acciones a favor de la enseñanza que se manifestarán en el diseño de su planeación didáctica, experiencias de aprendizaje, evaluación, acciones igualitarias, equitativas y compensatorias, de tal manera que asegure el derecho educativo de todo el alumnado, sin dejar de lado el desarrollo cognitivo, socioemocional, así como las maneras de interactuar con el alumnado, padres y madres de familia y comunidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Esta perspectiva de la gestión educativa estratégica desde los niveles de concreción representa una oportunidad para las instituciones educativas y su comunidad escolar para trabajar de manera colaborativa en todo momento, puesto que implica determinar conjuntamente un punto de partida, objetivos, metas y acciones, pero además, apropiarse de la visión institucional y llevarla al aula, de tal manera que el profesorado sea garante del derecho educativo plasmado en las políticas educativas, asegurando así el acceso, permanencia, participación y logro educativo de todo el alumnado. De tal manera que el enfoque que se identifica claramente en los planes de estudio tanto 2018 como 2022 es el correspondiente a gestión educativa y se usa como sinónimo el concepto de gestión escolar.

3.2 La gestión educativa en los planes de estudio de la LIE 2018 y 2022

A partir del análisis de contenidos en el Acuerdo 14/07/18, se hace referencia a la gestión educativa como uno de los rasgos del perfil de egreso general. En las 16 licenciaturas que rige este acuerdo, se pretende que el estudiante normalista sea capaz de realizar procesos de gestión y planeación estratégica centrada y con fines de mejora del aprendizaje. Es por ello que el curso *Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje* se oferta de manera genérica en todas las licenciaturas con una duración semestral de 72 horas.

Para el caso de la LIE planes 2018, la gestión educativa se reafirma como un rasgo del perfil de egreso profesional, es decir, específico a la LIE, de tal forma que el futuro

licenciado en inclusión educativa será capaz de trabajar y colaborar con la comunidad escolar, brindar acciones de orientación a los padres de familia, autoridades y docentes para la mejora de los aprendizajes. Además de ello, se involucra en los procesos institucionales de planeación y gestión para satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado.

Desde 2º semestre, en el curso denominado *Observación de Prácticas en los servicios de educación especial* y como parte de las actividades de aprendizaje, el estudiantado normalista diseña y aplica diferentes instrumentos para conocer los ámbitos de la gestión y organización escolar, tanto de educación especial como de educación básica. Además, centra la atención en el clima institucional, las funciones directivas, de liderazgo y mecanismos para la toma de acuerdos.

Otro de los cursos que realizan aportes en materia de gestión educativa es el denominado: *Educación inclusiva*, mismo que corresponde al 3º semestre y que se enfoca en que el estudiantado identifique la importancia de la gestión como parte vital de la transformación de las prácticas, políticas y culturas en la escuela, buscando así la generación de procesos inclusivos, no sólo en los ámbitos áulicos o de enseñanza.

Para 7º semestre de la licenciatura, se desarrolla el curso *Gestión escolar para la inclusión*, espacio curricular que busca que el estudiantado adquiera elementos teóricos y metodológicos de gestión educativa que mejoren el aprendizaje de todo el alumnado de educación básica; así mismo, se busca promover condiciones, ambientes y procesos educativos inclusivos.

Tanto en 7º como en 8º semestre, en el curso de *Aprendizaje en el servicio*, como parte de las prácticas profesionales, se hace referencia a que el estudiantado de manera permanente identifique las acciones relacionadas con la gestión escolar, organización, administración e interacción en el aula y escuela y su importancia en la generación de espacios inclusivos.

Este análisis de contenido en los planes de estudio permitió identificar que el concepto de gestión educativa se encuentra presente en el perfil de egreso de la LIE 2018, que sí existen cursos específicos y relacionados con la temática y que las actividades de aprendizaje gradualmente acercan al estudiantado a los actores, procesos y actividades de gestión. Este acercamiento se plasma en diferentes evidencias de aprendizaje parciales o finales que dan cuenta de las situaciones identificadas; sin embargo, no se identificó alguna actividad de aprendizaje en la que el estudiantado diseñe o ponga en marcha acciones de incidencia en el ámbito de gestión para la mejora de los aprendizajes y eliminación de barreras que limitan el aprendizaje de todo el estudiantado.

A partir del análisis de contenido a los planes de estudio de la LIE 2022, es posible identificar que los conceptos de gestión educativa o gestión escolar sí se encuentran presentes en el Acuerdo 16/08/22, su anexo correspondiente y en algunos programas de los cursos que conforman la malla curricular. Las primeras apariciones de este concepto se encuentran en el Anexo 7 del acuerdo antes mencionado, específicamente en el perfil de egreso de la educación normal, tanto general como profesional, resulta relevante que este documento oficial menciona la vinculación estrecha que existe con el Marco para la

excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAM) en su versión 2024, documento que establece los perfiles profesionales, parámetros e indicadores que el personal docente, directivo y de supervisión deben demostrar al ingresar al sistema educativo en los niveles que regula la USICAM, es decir, este documento establece los conocimientos, actitudes y competencias que se requieren para el desempeño de la función docente, directivas y de asesoría. En este mismo anexo, se hace referencia al concepto en mención cuando se especifica la presencia del curso *Gestión escolar para la Inclusión: BAP*, que se imparte en 4° semestre, resulta importante; especificar que ambos planes son los únicos cursos que abordan esta importante habilidad y saber profesional tan necesarios para el ejercicio de la función docente.

En lo que respecta a los programas de estudio de los diferentes cursos, se encontró que en 2° semestre, en el curso *Análisis de prácticas y contextos escolares*, el estudiantado realiza un análisis de la escuela de educación básica, así como del servicio de educación especial que apoya a esta institución; centran su atención en el funcionamiento, organización, gestión institucional, formas de interacción entre los agentes implicados, así como el clima y la cultura institucional. Los resultados de esta observación y análisis se presentan en textos narrativos y se complementan con referentes teóricos que permiten una mayor comprensión de los sucesos de interés para el estudiantado.

Igualmente, se identifica el curso *Gestión escolar para la inclusión: BAP*, que se imparte en 4° semestre, parte del reconocimiento de la gestión escolar como un proceso e insumo necesario para impulsar y garantizar la inclusión, lo que favorece el aprendizaje y participación de todo el alumnado con especial atención en aquellos que se enfrentan a BAP. En este curso se revisan conceptualmente los diferentes niveles de concreción de la gestión que van desde lo educativo hasta lo pedagógico. Esta perspectiva permite que el alumnado comprenda que la gestión para la inclusión es un elemento que permea en todas las áreas y dimensiones de la escuela, así como con todos sus agentes. Como parte de las actividades, el estudiantado diseña y aplica instrumentos que den cuenta de la organización, jerarquías, condiciones, procesos y acciones que implementa la escuela, sus directivos y su profesorado. Finalmente, después de este análisis detallado, el alumnado normalista determina las BAP que limitan el aprendizaje y, aún más, genera como evidencia del curso un plan de acciones en diversos ámbitos encaminadas a la mejora del logro educativo y la inclusión.

Este análisis de contenido en los planes de estudio permitió identificar que el concepto de gestión educativa se encuentra presente en el perfil de egreso de la LIE 2022, además de que existe un curso específico a la temática y que las actividades de aprendizaje permiten que el estudiantado desarrolle saberes relacionados con la observación, recolección de información, análisis de esta, diseño de planes de mejora y determinación de apoyos que incidan en la eliminación de las BAP. Se identifica también que existen 11 cursos del plan de estudios que, desde sus propósitos, determinan que buscan aportar al perfil de egreso profesional, específicamente en materia de gestión educativa, lo que

representa que el 30% de la malla curricular aporta desde diferentes perspectivas al indicador específico de la gestión educativa estratégica para la inclusión.

Si bien el concepto y perspectiva de gestión educativa que se considera en ambos planes de estudio es similar, los propósitos y formas de abordarlo con el estudiantado son diferentes. Las actividades de aprendizaje que coinciden son la revisión de textos, elaboración de organizadores gráficos o evidencias de lecturas, análisis de videos, aplicación de instrumentos para la recolección de datos y elaboración de narrativas que contengan el diagnóstico de los centros escolares. Sin embargo, se identifican algunas actividades en los planes 2022 que representan una diferencia significativa, lo que posibilita que el alumnado se implique en la búsqueda de la mejora educativa, haciendo uso de la gestión educativa como un insumo a favor de la inclusión educativa. Una de estas actividades es la que se establece en el curso *Gestión escolar para la inclusión: BAP* (4^o semestre) y que consiste en la recolección de información en los diferentes contextos (áulico, escolar, sociofamiliar), así como la situación actual que guardan las prácticas, las políticas y las culturas existentes en la institución educativa. Conocer con mayor profundidad las características de la escuela, las formas de organización, de administración, su vinculación, de trabajo docente, sus culturas, entre otros elementos relevantes, le permite al estudiantado identificar y determinar en qué ámbito o contexto se están generando limitantes que impiden que todo el alumnado participe o sea considerado en todos los procesos y acciones que se implementan en el aula, escuela y contexto sociofamiliar, desde la perspectiva de Fernández & Hernández (2013) en las instituciones educativas existen múltiples problemáticas que resultan inherentes a las dinámicas y elementos implicados, lo que representa que estas dificultades adquieran un carácter significativo, así mismo reconocen un incremento en la diversidad de la población que redundará en mayor diversidad del alumnado, lo que se convierte en un reto importante para educación.

Posterior a la determinación de estas limitantes, el alumnado genera un plan de mejora con el propósito de disminuir o eliminar las barreras identificadas, para lograrlo debe proponer un conjunto de acciones y apoyos necesarios para la puesta en marcha de un plan de trabajo que incida en los diferentes contextos e integrantes de la escuela, ello representa acciones con el profesorado, alumnado, padres de familia y comunidad en general, pero además en los diferentes procesos como los de enseñanza, aprendizaje, toma de decisiones, gestión organización y demás actividades que forman parte de la institución, ello demandará del alumnado normalista una serie de habilidades y saberes cognitivos, disciplinares, sociales, emocionales, lingüísticos, de liderazgo, entre otros que le permitan incursionar en las diferentes dimensiones y contextos institucionales.

Para que los niveles de concreción se logren progresivamente y se instaure la gestión educativa como un elemento a favor de la inclusión educativa, el alumnado normalista requiere desarrollar gradualmente un liderazgo educativo, así como un conjunto de competencias esenciales que le permitan la incidencia en los diferentes contextos; estas son la "competencia de pensamiento estratégico, competencia de gestión del aprendizaje,

competencia de relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo” (Fernández & Hernández, 2013, p. 31).

El abordaje de los elementos mencionados permite identificar la transición de las prácticas de autoridad hacia un liderazgo educativo, es decir, en la actualidad a los directivos escolares ya les resulta inoperable o conflictivo la imposición de normas, formas de trabajo, proyectos y demás acciones sin echar mano de habilidades del liderazgo. Si bien la autoridad se asigna normativamente al directivo, eso no asegura que la escuela funcione de manera armónica, con una visión compartida y un trabajo colaborativo eficazmente dirigido. En este sentido, es importante visualizar los posibles escenarios de quien egresa de la LIE y se incorpora al sistema educativo público. Por un lado, es posible que desarrolle funciones de acompañamiento como maestro de apoyo (USAER) a las escuelas de educación básica; por otro, que se desempeñe como maestro de grupo en un CAM y, finalmente, como director, supervisor o asesor técnico pedagógico en los servicios de educación especial. Ya sea en funciones docentes, de asesoría o directivas, resultará indispensable el ejercicio de un liderazgo inclusivo y compartido.

3.3 Inclusión/exclusión educativa

La inclusión educativa representa uno de los principales retos de casi todos los sistemas educativos: asegurar la inclusión, participación, aprendizaje, socialización y respeto irrestricto a las diferencias en una tarea a la que gradualmente las instituciones se han ido comprometiendo, y si bien, se han generado y documentado acciones en favor de la inclusión educativa, también es cierto que en la actualidad muchos sectores sociales y estudiantiles se siguen enfrentando a acciones, prejuicios, lenguajes, decisiones, prácticas y culturas dentro y fuera de la escuela que los excluyen, impidiendo así el ejercicio pleno del derecho educativo.

En contraparte, la inclusión educativa se asume como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13). La inclusión educativa representa un conjunto de acciones en favor del reconocimiento, aprecio y respeto de la diversidad presente en el aula, escuela y contexto social. Es posible identificar a la inclusión como un conjunto de acciones inmediatas que gradualmente colaborarán en la transformación de las instituciones y sistemas educativos para que estos sean inclusivos; es entonces una primera estrategia para materializar y alcanzar la educación inclusiva.

Cuando se hace referencia a la educación, de manera inherente ésta debe ser incluyente y para ello se requiere un proceso de identificación para “responder a la diversidad de las necesidades de todas las estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (González & Fernández, 2017, p. 442). En este sentido, la inclusión se vincula de manera directa con la calidad educativa, pues para que ésta se asegure, debe caracterizarse por ser universal, gratuita e inclusiva.

Desde hace más de tres décadas se han implementado políticas educativas de trascendencia que buscan generar cambios en los sistemas educativos, una de las principales acciones en favor de la inclusión educativa fue la Conferencia Mundial de Educación para Todos, desarrollada en Jomtiem, Tailandia en 1990, a partir de ella, se asumió el compromiso por parte de los países participantes para asegurar el acceso universal a la educación básica para lograrlo, una de principales medidas fue la implementación de acciones sistemáticas para disminuir las desigualdades y eliminar la discriminación sobre todo a la que se enfrentaban grupos en situación o riesgo de vulnerabilidad y que se vinculan principalmente con la pobreza, enfermedad, situación de calle, que están alejados del medio urbano, o que han sido desplazados por conflictos bélicos y políticos, o que se enfrentan a condiciones que los posicionan en una notoria desventaja en el acceso, permanencia y ejercicio pleno del derecho educativo.

En ese mismo tenor, López (2011) manifiesta que al referirse a la educación inclusiva se debe superar la idea de barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas, sino también barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo a este mismo autor, López (2012) menciona que hablar de inclusión implica construir una sociedad justa y esto puede ser posible desde el desarrollo de modelos educativos equitativos que permitan enfrentar los desequilibrios existentes. Desaprender para aprender puede ser la premisa básica de un cambio más profundo que puede iniciar en el ámbito educativo, rompiendo esquemas tradicionales e indagando más en aquellos aspectos innovadores que nos permitan transitar hacia escuelas cada vez más inclusivas. Resulta imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores asuman el compromiso moral de orientar los esfuerzos hacia la equidad, toda vez que la educación inclusiva implica aprender a vivir con las diferencias de las personas, es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia.

Además de los elementos teóricos y conceptuales que dan sustento a la inclusión educativa, existe también un marco normativo y referencial, tanto a nivel global como nacional. Ejemplo de ello es la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, la cual conceptualiza a la inclusión de la siguiente manera:

La inclusión defiende el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones, reconociendo la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos; el respeto a las diferencias; la valoración de cada estudiante; el compromiso con el éxito escolar, el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo. (SEP, 2019, p. 8)

Otro elemento de relevancia para esta temática resulta la Estrategia de Equidad e Inclusión, la cual menciona que “la inclusión en el ámbito de la educación no sólo postula el derecho de las personas a ser diferentes como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad y promueve el trato equitativo” (SEP, 2018b, p. 19).

Esta misma premisa ha sido considerada en el ámbito internacional; ejemplo de ello es la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2018), que en el Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas.

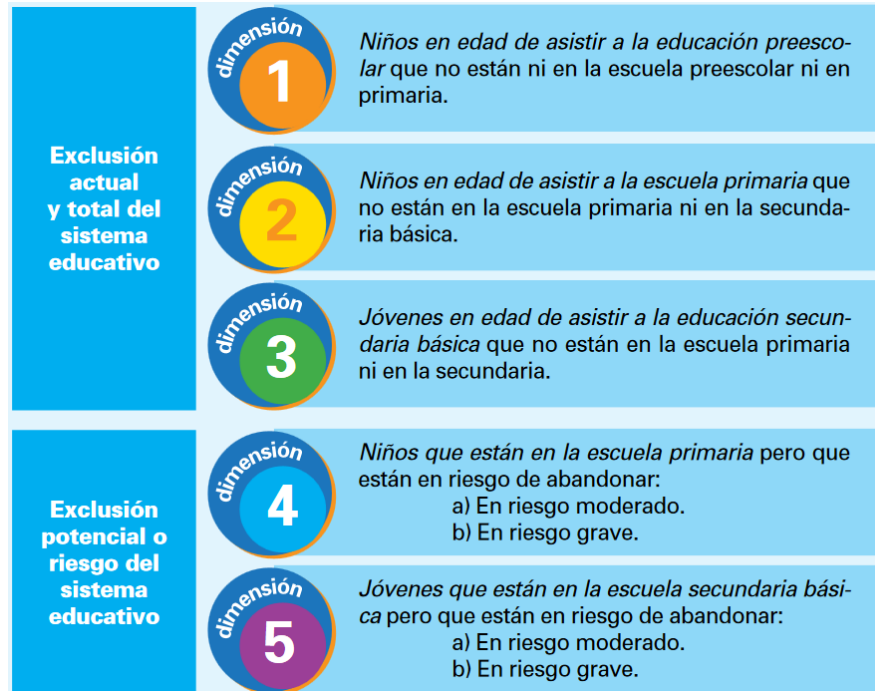
Desafortunadamente, la “educación es casi para todos y es de calidad para quienes cuentan con mejores condiciones” (Antúnez, 2021, p. 17), y si bien, se han emprendido múltiples políticas y acciones en distintos órdenes y niveles de concreción, es cierto que la exclusión radica en muchas instituciones y niveles educativos, y que son los mismos agentes de esa comunidad escolar quienes la legitiman, reproducen y perpetúan. Ante ello, resulta imperante la necesidad de reconocer y desplegar el liderazgo de agentes claves que incidan en las comunidades educativas, en la formación del profesorado y alumnado que garanticen la inclusión social de todas las personas sin importar qué tan diferentes puedan ser.

Una forma de aportar al campo epistemológico, normativo y filosófico de la inclusión educativa es visibilizando la exclusión, es decir, conocer e identificar los factores y agentes que la generan y reproducen y los mecanismos que la perpetúan en las instituciones escolares o fuera de ellas. Cuando se habla de exclusión educativa, “no se reduce únicamente a la imposibilidad de acceder a una educación escolar, sino que tiene múltiples expresiones, las cuales forman parte del funcionamiento y la lógica de los propios sistemas educativos” (Castellanos & Zayas, 2019, p. 3).

Visibilizar la exclusión implica reconocer que existen personas dentro y fuera de las instituciones educativas que se encuentran excluidas o en riesgo de estarlo. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) plantea cinco dimensiones (

Figura 2) para identificar y, en lo subsecuente, abatir la exclusión actual o potencial del sistema educativo.

Figura 2. Dimensiones de la exclusión.



Fuente: Instituto Desarrollo, Participación y Ciudadanía-UNICEF, 2015, p. 16.

4. Conclusiones

4.1 De la formación inicial (LIE) o campo profesional (USICAMM)

Los planes de estudios de la LIE 2018 y 2022, desde sus acuerdos correspondientes, muestran elementos relevantes como el enfoque de la licenciatura, las orientaciones curriculares, enfatizan sobre el aprendizaje en interdependencia con la comunidad, las sugerencias metodológicas y de evaluación del aprendizaje, los perfiles de ingreso y egreso de la Educación Normal, los dominios del saber, la malla y organización curricular y los trayectos formativos. Estos elementos resultan de vital importancia, pues describen de manera específica en qué consiste la formación de futuros licenciados y profesionales de la educación, así como la perspectiva desde la cual plantea la formación inicial docente.

Uno de los principales planes de estudio a los que se vincula o asocia la formación de docentes en inclusión educativa es el de educación especial, si bien sus fundamentos teóricos y enfoques de respuesta son diferentes, comparten algunos aspectos en común. La formación de profesionales de la educación especial se remonta entre sus principales antecedentes, al Instituto Médico Pedagógico en 1935, las diversas reformas a los planes de estudio de educación especial han buscado responder las demandas educativas sin dejar de lado los modelos de atención a la discapacidad propios de cada época que van desde los modelos asistenciales (1943-1970) como el desarrollado en la Escuela Normal de Especialización, institución que en sus inicios dependió del Instituto Médico Pedagógico así, los modelos rehabilitatorio y el médico-terapéutico de 1970 a 1979, el psicogenético-

pedagógico de 1980 a 1989, el de la integración educativa de 1990 a 1999 y el social o de educación inclusiva de 2000 a la fecha (Amigón & Fernández, 2019). Si bien estos enfoques se han caracterizado por ofrecer una respuesta y atención más cercana a grupos o estudiantes con alguna discapacidad o condición específica, la perspectiva de la inclusión educativa amplía su incidencia en otros sectores que también requieren de acciones precisas (como lo es la gestión) por encontrarse excluidos o en riesgo de exclusión y que no siempre se asociaron a alguna discapacidad o condición específica, buscando así garantizar el acceso y ejercicio pleno del derecho a la educación de todo el alumnado.

El plan de estudios de la LIE 2018 y 2022 permite la flexibilidad curricular, académica y administrativa, otorgando pertinencia y eficacia a su diseño e instrumentación. Es importante puntualizar que desde la fase de diseño de este plan se contó con la participación y experiencia activa de especialistas en diseño curricular y del profesorado normalista, quienes han planteado y fortalecido propuestas de formación inicial en estrecha relación con los contextos sociales y educativos inmediatos, de tal manera que la brecha entre la formación inicial docente y las realidades sociales y educativas ha disminuido.

El alcance que tiene la formación de profesionales de la Inclusión Educativa es muy amplio, puesto que una vez que egresan podrán incorporarse según el profesiograma 2024 de la USICAMM al Sistema Educativo Nacional en los servicios de Educación Especial, tanto a los CAM o a las USAER, lo que posibilita su incidencia en una o varias instituciones educativas en el estado de Zacatecas, las cuales ascienden a un total de 4,734 mismas que ofertan servicios educativos a 355,678 estudiantes y se encuentran compuestas por 18,279 maestras y maestros y cerca de 4,100 directivos según datos del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (SIGED) de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE, 2024).

Estos datos de referencia permiten dimensionar el contexto de incidencia de los futuros y futuras profesionistas en la inclusión educativa, pero, además, permiten asumir el compromiso de acortar las brechas educativas y desigualdades existentes en las aulas, instituciones y sistema educativo en los niveles y modalidades de Educación Básica, Media Superior y Superior, ya sean de sostenimiento público o privado.

Dentro de estas instituciones será donde las y los profesionales de la inclusión educativa buscarán garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, al tiempo que eliminan o minimizan las barreras a las que se pueda enfrentar el alumnado relacionadas con el acceso, permanencia, participación, egreso y el logro de los aprendizajes durante su tránsito por el Sistema Educativo.

El objetivo del Plan de la Licenciatura en Inclusión Educativa, es reconocer, valorar y responder educativamente a la diversidad del alumnado desde un enfoque centrado en las potencialidades que tienen todas las personas, en especial a quienes se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación para desarrollarse integralmente en un marco de derechos humanos como lo indica la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019a), con ello se pretende convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance,

permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en igualdad de condiciones y oportunidades, en un marco de respeto de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad.

Para alcanzar estos objetivos, el plan de estudios, a través del perfil de egreso de la Educación Normal, “plantea el conjunto de capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente” (DOF, 2024a, p. 5). El perfil de egreso de la Educación Normal se organiza en dominios de saber y desempeños en correlación con el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica de la USICAMM, instancia que determina los criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. En este sentido, es posible identificar rasgos del perfil de egreso (LIE) que se relacionan de manera directa con lo establecido por la USICAMM (Tabla 9):

Tabla 9. Aspectos relacionados con la gestión educativa LIE-USICAMM.

Perfil de egreso: De la Educación Normal	Criterios de gestión escolar USICAMM: Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el marco normativo y organizativo del sistema educativo nacional. • Asume sus principios filosóficos, éticos, legales y normativos. • Posee saberes y dominios para participar en la gestión escolar, contribuir en los proyectos de mejora institucional, fomentar la convivencia en la comunidad educativa y vincular la escuela a la comunidad. <p>De la Licenciatura en Inclusión Educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para favorecer ambientes inclusivos de aprendizaje y satisfacer las necesidades específicas del alumnado. • Colabora con diversos profesionales para que el alumnado reciba los apoyos necesarios para lograr su desarrollo integral. • Coordina la toma de decisiones en los procesos de gestión escolar y las intervenciones didácticas para 	<ul style="list-style-type: none"> • Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana. • Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia. • Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes. • Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad. • Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia. • Una supervisora, un supervisor escolar que favorece la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión

responder ante las barreras del aprendizaje y la participación en procesos de inclusión.

desde su ámbito de responsabilidad, para centrar su atención en la formación integral de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con datos de DOF, 2024a y SEP, 2019b.

Se reconoce que existe una articulación muy estrecha entre el Plan de Estudios de la LIE 2018 y 2022 y los Criterios del Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica, lo que es plausible, pues durante mucho tiempo existía una discrepancia entre la formación inicial en las escuelas normales y los programas de estudio de la Educación Básica.

4.2 Elementos teóricos y prácticos para la gestión

Un elemento importante es que el programa del curso considera la posibilidad de que el profesorado en formación desarrolle sus jornadas de práctica, ya sea en USAER o CAM, lo cual permite que se conozcan con mayor detalle las características, retos y oportunidades para desarrollar acciones de mejora a favor de todo el alumnado, ya sean servicios escolarizados de educación especial o instituciones regulares que cuentan con el apoyo de las USAER. Es posible identificar algunos aspectos que el curso no considera y son los relacionados con el análisis sistemático de dimensiones institucionales como los mecanismos o procedimientos administrativos, las características de las políticas y culturas institucionales (reglamentos, acuerdos de convivencia, acuerdos, toma de decisiones, prejuicios, estereotipos, actitudes, entre otros), pues estos aspectos resultan relevantes para el análisis y mejora, puesto que en algunas ocasiones son en estas dimensiones donde se perpetúa o reproduce la exclusión y la incidencia del profesional de la inclusión educativa no puede quedar al margen del aula de clases o comunidad educativa, la incidencia debe hacerse en una mayor profundidad, pues como lo menciona López (2011), la transformación de los sistemas educativos implica romper con las amarras que impiden el cambio en las prácticas, las políticas y las culturas escolares.

Esta investigación permitió corroborar que el plan de estudios de la LIE 2018 y 2022 tienen una notable correspondencia con las bases filosóficas legales y organizativas de la Nueva Escuela Mexicana como lo son el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2019 - 2024, el Plan Sectorial de Educación 2024, la Ley General de Educación Superior, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y en el ámbito internacional con los acuerdos suscritos por el Estado Mexicano en materia educativa entre los que destacan las dimensiones específicas del derecho a la educación que están plasmadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (DOF, 2020), la Declaración Mundial de Educación para Todos en

Jomtiem (1990) la Declaración de Salamanca (1994), la Declaración de Incheon (2015) producto de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que contempla la Educación de Calidad en el Objetivo 4 del Desarrollo Sostenible: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Esta vinculación permite hacer frente a uno de los principales retos de la formación docente, que radica en la necesidad de preparar al estudiantado de tal forma que se contribuya a su preparación pedagógica, didáctica y profesional como parte de los propósitos del Plan de Estudios y satisfagan las demandas de inclusión educativa —no solo en y desde la docencia, sino también en y desde la función directiva—. Es importante considerar que profesionales noveles de la inclusión educativa se integrarán a funciones directivas, de asesoría técnica o incluso de supervisión, por lo que resulta importante que los cursos que se vinculan de manera directa o indirectamente con la gestión escolar sean desarrollados de manera efectiva y vinculados con otros que aportan a este rasgo del perfil de egreso profesional. De igual forma, resulta vital que el personal académico de la LIE e IFD analice y vincule el trabajo docente con las dimensiones de la gestión escolar establecidas en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica y que se desarrollen actividades encaminadas a que el estudiantado analice y se apropie de los conceptos, referentes teóricos, normativos, habilidades y destrezas con el propósito de encauzar el liderazgo que, como agentes de transformación, se requiere para favorecer la inclusión desde los diferentes y posibles espacios laborales en los que podrá desarrollarse un profesional de la inclusión educativa.

Este análisis de contenido permite responder a la situación inicialmente planteada para esta investigación, que pretende identificar si en los planes de estudio de la LIE 2018 y 2022 existen cursos, propósitos y actividades de aprendizaje que aporten al perfil de egreso profesional, en este sentido es importante reconocer que en ambos planes de estudio sí existen elementos que aportan al estudiantado normalista conocimientos teóricos y prácticos para la gestión educativa, así mismo que cada plan de estudios asigna un curso específico sobre gestión educativa, que las actividades de aprendizaje con similares, sin embargo una diferencia significativa es que en el plan 2018 la información recopilada sobre la escuela, sus contextos y características se utiliza para realizar un estudio monográfico que de cuenta del funcionamiento, vinculación, incidentes críticos y relación con los servicios USAER, sin embargo no se utiliza como un insumo o punto de partida para proponer acciones hipotéticas o reales de mejora, lo que representa un área de oportunidad para los egresados, puesto que no logran determinar acciones y apoyos que incidan en los contextos necesarios. Otro elemento para analizar es que este curso se desarrolla en 7° semestre, periodo en el cual el estudiantado pasa la mayoría del tiempo en las instituciones de educación básica cubriendo sus prácticas profesionales, avanzando en su trabajo de titulación, asistiendo a clases y preparándose en su mayoría para las evaluaciones de ingreso de la USICAMM.

Para el plan 2022, el curso se desarrolla en 4° semestre, lo que representa una posibilidad de que el estudiantado aborde, reflexione y comprenda las temáticas relacionadas con la gestión educativa y logre considerarla como un insumo a favor de la

inclusión. En este curso se desarrollan actividades de aprendizaje similares; sin embargo, la incorporación de diversos recursos y referentes vinculados a la inclusión educativa permite ampliar la visión y se compromete con acciones de mejora que transformen los contextos y situaciones identificadas, ello con la idea central del curso de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de todo el alumnado, especialmente de quienes se enfrentan BAP.

Se considera que el curso se encuentra adecuadamente posicionado en la malla curricular, pues en este semestre sus jornadas de observación y práctica siguen siendo periodos cortos, de tal forma que de 6° a 8° incorporen los elementos adquiridos a las jornadas, servicio social y trabajo de investigación y titulación, reconociendo en la gestión educativa una herramienta estratégica que responde a la diversidad, elimina BAP en los contextos áulicos, escolares y sociales. De tal forma que el trabajo docente desarrollado por los estudiantes normalistas no se limitaría al acompañamiento o acciones propias de los servicios de educación especial, pero tampoco al trabajo en las aulas de apoyo, sino prioritariamente en las aulas de educación básica, en los colectivos docentes, planes de trabajo, acciones institucionales y trabajo con padres de familia.

Para el plan 2022, existen 11 cursos que se vinculan con el curso específico de gestión educativa, lo que representa que al menos un 20% de la malla curricular busca aportar al perfil de egreso en materia de gestión, por lo que resulta necesario que el colectivo docente se coordine para que desde diferentes espacios curriculares se emprendan diversas acciones que garanticen la comprensión e incorporación de la gestión educativa desde una perspectiva estratégica que transforma las instituciones educativas, sus integrantes y contextos.

Se propone de manera complementaria que se enriquezca el concepto de gestión educativa a partir de dimensiones, las cuales podrían ser: organizativa, administrativa y de dimensión de participación social. A continuación, se proponen una serie de elementos que pueden considerarse en cada una de ellas.

En la dimensión organizativa, se propone que sean capaces de desarrollar liderazgos compartidos y distributivos, así como de generar climas organizacionales basados en la comunicación y la confianza que den respuesta a las necesidades de los centros escolares desde la planeación institucional, así como autoevaluar los procesos de gestión; que sean capaces de desarrollar la escucha activa y la comunicación asertiva para la resolución de conflictos.

En la dimensión administrativa, que sean capaces de reconocer los recursos con los que cuenta el centro escolar y cómo optimizarlos para garantizar el funcionamiento, favorecer la inclusión y el logro de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, al tiempo que se procura fortalecer la infraestructura educativa y garantizar el control escolar adecuado y normativo, y que reconozcan las disposiciones normativas para atender incidencias relacionadas con el personal de la institución, el alumnado, los padres y madres de familia y la comunidad, según sea el caso.

Con relación a la dimensión de participación social, que sean capaces de conocer cuál es su papel dentro de la organización de los Consejos Escolares de Participación Social,

dentro de la Asociación de Padres de Familia y dentro de otros programas como el de Cooperativas Escolares, la Escuela es Nuestra, entre otros, en aras de contribuir a la transformación del Sistema Educativo Nacional, considerando de manera prioritaria la formación inicial docente y en congruencia con los preceptos de la Nueva Escuela Mexicana.

Finalmente, resulta de interés dar continuidad a esta investigación brindando seguimiento a los primeros egresados de la LIE plan 2022, quienes en 2026 habrán finalizado su formación inicial y pueden colaborar con información acerca de la pertinencia de ese curso, su posición en la malla curricular, los aprendizajes adquiridos, así como los principales retos a los que se enfrentaron y las maneras de resolverlos.

Referencias

- Amigón, R. & Fernández, J. (2019). La formación de educadores especiales. Una mirada histórica en México de 1943 a 2018. *Revista de Educación y Desarrollo*, 48. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/48/48_Amigon.pdf
- Antúnez, M. (2021). *Comunidades Profesionales de Aprendizaje, una posibilidad hacia la educación inclusiva*. [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.researchgate.net/publication/356109442_COMUNIDADES_PROFESIONALES_DE_APRENDIZAJE_UNA_POSIBILIDAD_HACIA_LA_EDUCACION_INCLUSIVA
- ATLAS.ti. (2024). *Diferencias entre análisis temático y de contenido*. Guía definitiva de la investigación cualitativa - Parte 2: Tratamiento de datos cualitativos. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/analisis-tematico-frente-a-analisis-de-contenido>.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 19-27.
- Castellanos, L. y Zayas, F. (2019). La exclusión entre pares: Sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.531>
- De la O Casillas, J. (2007). Gestión Escolar. *Nuevo Modelo Educativo*. <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf>
- DGPPyEE. (2024). *Principales Cifras 167*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

- Díaz, A., & Villafuerte, C. (2022). Planeamiento Estratégico de la Educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 161-171. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.681>
- DOF. (2024a). ACUERDO número 16/08/22. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- DOF. (2024b). ACUERDO número 16/08/22 (Anexo 7). Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- Farfán, M. y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: Una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- González, A. y Fernández, M. (2017). El Derecho a una Educación Inclusiva: El título como último de los obstáculos. *Derechos en Acción*, 4. <https://doi.org/10.24215/25251678e083>
- INEE. (2016). *Panorama educativo de México 2015. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior* (1a ed.). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B114.pdf>
- Instituto Desarrollo, Participación y Ciudadanía-UNICEF. (2015). *Perfiles de la exclusión educativa: Situación educativa de la niñez del Distrito Teniente Í Manuel Ira Fernández*. Desarrollo, Participación y Ciudadanía-UNICEF.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 37-54.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 131-160.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas-CEPAL.
- PEC. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica (2º)*. SEP.

- Pérez, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: Una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores*, 17(2), 357–369. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.9>
- Pineda Henao, E. & Tello-Castrillón, C. (2018). ¿Ciencia, técnica y arte?: Análisis crítico sobre algunas posturas del problema del estatus epistemológico de la Administración. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(4), 112–130.
- Rodríguez, C. L. (2009). *Gestión pedagógica de instituciones*. Astra.
- SEEZ. (2024). *Listado Centros de Trabajo [Gubernamental]*. [https://centros-trabajo.seduzac.gob.mx/site/infovarios?SICSearch\[CV_CCT\]=&SICSearch\[C_NOMBRE\]=&SICSearch\[C_TURNO_1\]=&SICSearch\[C_ESTATUS\]=ACTIVO&SICSearch\[INMUEBLE_C_NOM_MUN\]=&SICSearch\[INMUEBLE_C_NOM_LOC\]=&nombreCt=&municipio=&nivel=CAM&localidad=&page=4&per-page=10](https://centros-trabajo.seduzac.gob.mx/site/infovarios?SICSearch[CV_CCT]=&SICSearch[C_NOMBRE]=&SICSearch[C_TURNO_1]=&SICSearch[C_ESTATUS]=ACTIVO&SICSearch[INMUEBLE_C_NOM_MUN]=&SICSearch[INMUEBLE_C_NOM_LOC]=&nombreCt=&municipio=&nivel=CAM&localidad=&page=4&per-page=10)
- SEP. (03 de agosto del 2018a). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjl8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf
- SEP. (2018b). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: Para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basicaa-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- SEP. (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo educativo nacional*. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- SEP. (2019b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. USICAMM. https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/10/perfil_docente-20-21.pdf
- Tapia, G. (2003). *Autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela. Documentos de Trabajo*. SEP.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Claves para pensar la crisis actual de la Universidad Autónoma de Nayarit

Keys to thinking about the current crisis of the University
Autonomous of Nayarit

Carlos Rafael Rea Rodríguez
Universidad Autónoma de Nayarit
México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4208-9042>

Regina Ascencio Ibáñez
Universidad Autónoma de Nayarit
México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4536-062X>

<https://doi.org/10.71770/f9w4rk81>

Recibido: 14/04/2024 | Aceptado: 21/11/2024

RESUMEN

En este trabajo analizaremos el surgimiento y la historia de la Universidad Autónoma de Nayarit, para situar la crisis por la que la institución atraviesa abiertamente desde el año 2014. Ese año se evidenció la incapacidad de la administración rectoral para cubrir los pagos de salarios y prestaciones de fin de año, situación que se ha repetido, de forma cada vez más crítica, hasta 2023. Proponemos que, para entender las causas, la naturaleza, la profundidad y las consecuencias de la actual crisis de la UAN, necesitamos remontarnos en el tiempo, poniendo en juego la relación de la universidad con su entorno económico, político y sociocultural. Sostenemos que, entender el contexto histórico en que surge la Universidad de Nayarit y los propósitos para los cuales fue creada, permitirá entender el transcurso de su joven historia y situar en ella el periodo crítico que actualmente vive. Para la elaboración de este trabajo, empleamos una perspectiva histórico-política en la que se articulan aspectos estructurales del entorno internacional, nacional y estatal, con la dimensión de la cultura y la subjetividad política en la comunidad universitaria de la UAN. Para orientar nuestra interpretación, acudimos a elementos teóricos propuestos por Collins, Santos, Modonesi y Giraldo. Recurrimos a una revisión de bibliografía histórica y de documentos oficiales. Asimismo, nos valimos de una intensa observación participante desarrollada durante la experiencia de quienes escriben como docentes universitarios adscritos a la UAN, así como durante episodios de participación política dentro de la misma, de los que formamos parte.

PALABRAS CLAVE: Universidad Autónoma de Nayarit; crisis; corporativismo; subjetividad política

ABSTRACT

In this paper, we analyze the emergence and history of the Autonomous University of Nayarit in order to situate the crisis that the institution has been openly going through since 2014. That year, the inability of the rector's administration to cover the payments of salaries and end-of-year benefits became evident a situation that has been repeated, in an increasingly critical way, until 2023. We propose that, in order to understand the causes, nature, depth and consequences of the current crisis of the UAN, we need to go back in time by bringing into play the relationship of the university with its economic, political and socio-cultural environment. We argue that understanding the historical context in which the University of Nayarit emerged and the purposes for which it was created, it will allow us to understand the course of its history and to situate in it the critical period it is currently experiencing. In this work, we use a historical-political perspective in which structural aspects of the international, national and national environment are articulated, with the dimension of culture and political subjectivity in the university community of the UAN. To guide us, we turn to theoretical elements proposed by Collins, Santos, Modonesi and Giraldo. We resorted to a review of historical bibliography and official documents. We make use of an intense participant observation developed during the experience of those who write as university professors attached to the UAN, as well as episodes of political participation within it, of which we were part.

KEYWORDS: Autonomous University of Nayarit; crisis; corporatism; political subjectivity

1. Introducción

Para la consolidación y expansión de las universidades -según Randall Collins (1996)-, históricamente, ha sido necesario que aparezcan escenarios económicos, políticos y culturales propicios. En unos casos, la variable relevante ha sido la existencia de una demanda gubernamental de cuadros burocráticos profesionales para garantizar el funcionamiento de las instituciones estatales y para generar e implementar políticas públicas que permitan atender las problemáticas sociales existentes o emergentes. En otros casos, han sido requerimientos prácticos propiciados por el dinamismo y la competitividad de la vida económica, que ameritan la sistematización de procesos, la creación y aplicación de tecnologías y modelos organizacionales, y que demandan mano de

obra con distintos perfiles y grados de cualificación para funcionar. Otra de las circunstancias importantes para el surgimiento y consolidación de la dinámica universitaria es la formación de una comunidad especializada en la generación, sistematización, aplicación y transmisión del conocimiento científico, que permita la reproducción y la institucionalización de la actividad académica orientada a formar a la sociedad en este dominio.

Retomando esa tesis como nuestra premisa general, en este trabajo nos planteamos como objetivo central explicar las causas fundamentales de la crisis por la que la Universidad Autónoma de Nayarit atraviesa abiertamente desde 2014,¹ cuando se evidenció la incapacidad de la administración rectoral para cubrir los pagos de salarios y prestaciones de fin de año -el aguinaldo incluido-, situación que se ha repetido, de forma cada vez más crítica, hasta el año de 2023.

Para entender las causas, la naturaleza, la profundidad y las consecuencias de la actual crisis de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), consideramos necesario remontarnos en el tiempo, poniendo en juego la relación de la universidad con su entorno económico, político y sociocultural. Sostenemos que es preciso entender el contexto histórico en que surge la Universidad de Nayarit y los propósitos para los cuales fue creada, para poder entender el transcurso de su joven historia y situar en ella el periodo crítico que actualmente vive. De la misma forma, esto permitirá poner en perspectiva cuál tendría que ser su papel actual frente a las nuevas realidades estatales y nacionales, de manera que justifique y legitime adecuadamente su existencia, esté en condiciones de remontar la crisis que hoy enfrenta y pueda avanzar hacia su consolidación institucional.

Por tanto, para la elaboración de este trabajo, empleamos una perspectiva histórico-política en la que se articulan aspectos estructurales del entorno internacional, nacional y estatal, con la dimensión de la dinámica institucional y, por último, con la dimensión de la cultura y la subjetividad política en la comunidad universitaria de la UAN. Para orientar nuestra interpretación, acudimos a elementos teóricos propuestos por Collins, Santos, Modonesi, Giraldo, y Rea y Arias. Recurrimos a una revisión de bibliografía histórica y de documentos oficiales (de dependencias federales y de la propia universidad). Asimismo, nos valimos de una intensa observación participante desarrollada durante la experiencia de quienes escriben, como docentes universitarios adscritos a la UAN, así como durante episodios de participación política dentro de la misma, de los cuales formamos parte. Esa condición implicó la participación activa en reuniones, asambleas, manifestaciones dentro y fuera de la Universidad, así como en numerosas discusiones con pares universitarios en periodos conflictivos y ordinarios de la vida de la institución.

2. Antecedentes

La UAN nace en un periodo nacional convulso, específicamente en el contexto de las movilizaciones estudiantiles y populares de los años 60 y 70 del siglo XX. Esos

¹ Evidentemente reconocemos en la historia de la UAN el registro de capítulos y procesos sumamente positivos y dignos de encomio; sin embargo, el propósito de este trabajo es analizar la crisis actual de esta institución, sus orígenes y sus manifestaciones. Para otros análisis sobre este tema, ver Guerrero (2020), Saforcada (2022), Castillo (2024).

acontecimientos alertaron al Estado mexicano sobre los riesgos que representaba para el régimen autoritario la articulación del estudiantado con otros sectores de la sociedad en las distintas regiones del país, en su reclamo legítimo de democratización del conjunto de la vida nacional (Zermeño, 1978). Frente a esa amenaza, el Estado mexicano tomó –entre otras medidas– la decisión de crear instituciones de educación superior en las diversas regiones del país para promover su modelo de desarrollo, al mismo tiempo que para impedir que los jóvenes se siguieran concentrando en la Ciudad de México en la búsqueda de opciones de formación profesional para mejorar sus condiciones de vida y las de las regiones de las que provenían, lo cual incrementaba el riesgo de nuevos estallidos sociales.

Lo anterior creó las condiciones de posibilidad para que en Nayarit, el doctor Julián Gascón Mercado² tomara la determinación de crear la Universidad de Nayarit en el año de 1969. Esta universidad surge, tal y como su fundador lo ha aseverado en reiteradas ocasiones, para que ya no fuera necesario que las y los jóvenes nayaritas salieran hacia universidades de otras regiones del país, como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Guadalajara, entre otras; Esta movilidad provocaba la fractura de las familias. Además, la nueva universidad estatal haría posible la formación de cuadros profesionales especializados en distintas áreas de la vida económica, social, política y cultural, para impulsar el mejoramiento de la calidad de vida de la población del estado. Como propone Collins (1996), el contexto local demandaba la formación de cuadros universitarios para dar rumbo a la vida económica en la entidad.

La UAN es una institución que en su nacimiento estuvo abocada a responder a las necesidades más apremiantes de los sectores populares de la entidad, lo cual implicó una orientación muy específica de las carreras ofertadas.³ No se trataba de constituirse en una instancia formadora de cuadros de élite; –estos siempre se han formado mayoritariamente fuera del estado–, tampoco –en los hechos– de ser un espacio de generación de proyectos para el desarrollo estatal a mediano y largo plazo. Se trataba de operar como formadora de cuadros en carreras de vocación productiva agropecuaria y en carreras liberales tradicionales orientadas fundamentalmente al sector servicios. Con el tiempo, la universidad fue cumpliendo además una importantísima función de generación de empleo para sectores populares y de la clase media local.

3. El papel de la UAN en la vida estatal

3.1. La participación en la dinámica económica

La dinámica de la institución universitaria se ha visto en buena medida condicionada por la impronta de la dinámica de la economía local. Nayarit fue un estado fundamentalmente agropecuario hasta la década de los noventa, pero esta condición se encuentra claramente en reflujó. Así:

² Personaje político priista vinculado a grupos políticos instalados en el centro del país, con una vocación modernizadora en términos políticos y económicos. Julián Gascón era además hermano de Alejandro Gascón Mercado, líder histórico de la izquierda nayarita y, por un tiempo, uno de los principales dirigentes de la izquierda a nivel nacional.

³ Que, en un primer momento fueron las de Derecho, Agricultura, Comercio y Administración, Odontología, Enfermería y Obstetricia (Morales et al., 2000).

[...] la agricultura, la ganadería, la pesca y la minería están en franca decadencia: de 36 mil hectáreas que llegaron a plantarse de tabaco, ahora se trabaja con unas 5 ó 6 mil; la pesca de camarón cada día se reduce más; la producción minera cada vez es menos significativa. La industria, además de ser mínima, micro – pequeña – mediana y concentrarse en la rama de alimentos, bebidas y tabaco, se vio seriamente afectada por el cierre de la planta de Cigarrera La Moderna y por la suspensión de actividades de las plantas desvenadoras, total o parcialmente, en Tepic; de las plantas de hornos para el secado de tabaco en Santiago Ixcuintla y Acaponeta; así como en esta última población de la mayoría de plazas laborales en la fábrica de harina de maíz (Maseca) (Chumacero, 2012, p. 18).

El sector que ha vivido un crecimiento más significativo en la entidad durante los últimos 30 años es claramente el terciario. En 2004 y 2006, los datos disponibles sobre producción y empleo, indican que Nayarit es:

una entidad donde las actividades dominantes se encuentran en el sector terciario de los servicios, debido a lo cual el 83.5% del producto interno bruto del estado (PIBE) está relacionado con este sector (INEGI, 2006) [...] Es de destacar que, de entre los servicios, son las actividades de servicios comunales, sociales y personales, el empleo público y las actividades de comercio, restaurantes y hoteles, las que en conjunto contribuyen con una cifra cercana al 50% del producto bruto (Villaseñor y Álvarez, 2012, p. 65).

En el estado, el funcionamiento del capital se ha caracterizado históricamente por el predominio de formas monopólicas.⁴ Esto ha implicado, por un lado, la presencia de pocos grupos económicos en la entidad con una escasa competencia entre ellos y, por otro, el cierre de las fronteras de la economía local a nuevos capitales externos.⁵ Estos factores, entre otros, han impedido que los grupos locales adquieran rasgos más modernos, más proclives a la inversión de riesgo, generadora de empleos, introductora de nuevas tecnologías, de nuevos modelos organizacionales, diversificadora de las actividades económicas en general. Los capitales locales han sido y siguen siendo, básicamente, rentistas.

En consecuencia, la necesidad del mercado local de cuadros profesionalizados, de investigaciones y estudios especializados, de ideas que apuesten al dinamismo, a la innovación, a la organización más sistemática de las distintas actividades económicas, no ha sido considerable hasta este momento. Por lo tanto, la demanda en ese sentido de la esfera económica hacia la universidad ha sido poco relevante, lo que implica que ésta no ha operado como variable que exija de forma significativa mayor vitalidad y pertinencia económica por parte de la institución educativa.

⁴ Como muestra de esta dinámica, tenemos las casas comerciales que marcaron la economía local durante la primera mitad del siglo XIX, de entre las cuales destacan, las de Barrón, Forbes, Castaños, Delius y Aguirre. A mediados del siglo XX encontramos el violento cacicazgo de Gilberto Flores Muñoz como articulador principal de la economía local. Más contemporáneamente, las familias Menchaca y Echevarría constituyen algunos de los grupos económicos más notables en la entidad.

⁵ Como excepciones importantes tenemos la presencia de capitales transnacionales en el sector tabacalero durante un tiempo, destacándose la participación de Tabaco en Rama (Tersa), filial de la British American Tobacco Co. (Madera, 2003) y, más recientemente, la empresa embotelladora Coca-Cola y la agroindustrial Monsanto.

De hecho, podemos afirmar que, con el paso del tiempo, la función más clara y relevante que ha cumplido la universidad es la de operar como un espacio de empleo, el que, junto con la educación básica y media y el sector gubernamental, representan para la ciudad de Tepic (que ha sido la máxima concentradora de población) y para algunas regiones del estado una de las fuentes de trabajo más significativas.⁶

3.2. Una universidad atravesada por el corporativismo

Desde el punto de vista político, encontramos igualmente que en la entidad, como en el resto del país, y en nuestra universidad, como en buena parte de las universidades del país, ha prevalecido un tipo de organización política de carácter corporativista. Después de un nacimiento relativamente tardío de la universidad en 1969 y, tras periodos convulsos, inestables, violentos, durante la década de los 70, se instaló como mecanismo de respuesta y estabilización de la vida universitaria un sistema de gobernabilidad informal de carácter corporativista-clientelar y patrimonialista. Este sistema está anclado en el predominio de los denominados "sectores" (grupos de poder fáctico organizados en torno a los sindicatos y a la representación estudiantil), los que, junto con el rector en turno, constituyen la élite desde la cual se toman realmente las decisiones fundamentales de la vida de la institución, por encima de la comunidad universitaria y de sus órganos formales de decisión (Rea y Arias, 2019).

Desde ese nivel cupular, las decisiones permean hacia abajo, por medio de sólidos mecanismos de control formal (básicamente, a través del Consejo General Universitario y las direcciones y Consejos de Unidad Académica, igualmente controlados por los sectores) e informal (a través de los condicionamientos operados en toda la universidad, desde los sindicatos y la federación de estudiantes, los cuales recurren a la lógica de intercambio de favores por lealtad incondicional), constituyéndose en un verdadero sistema de dominación sociopolítica y cultural.

Esta forma de organización de las relaciones de poder se ve institucionalizada a través de la ley orgánica de la universidad. Sin embargo, el factor que ha mantenido blindada esta forma de funcionamiento institucional por muchos años, es el acuerdo tácito con los grupos políticos estatales. Esto ha permitido que la universidad se autorregule de forma antidemocrática, discrecional y opaca en el uso de los recursos, a cambio de asegurar internamente el control de las bases universitarias y la subordinación sistemática de la institución a las esferas del poder externo, tradicionalmente a través del PRI y sus gobiernos y, posteriormente, en alguna medida, del PRD. Posteriormente, durante el periodo 2017-2021, la relación con el gobierno estatal panista y el Congreso del estado, dominado también por el PAN, se mantuvo relativamente tensa, pero dentro de límites manejables para las dos partes. Actualmente, el gobierno morenista de Miguel Ángel Navarro Quintero (2021-2027) ha impuesto una dinámica de presión política sobre la universidad, que ha trastocado el orden político interno, al poner en jaque a los grupos de poder tradicionales por medio de

⁶ Como muestra, resultados de la STPS colocan a la UAN en la segunda posición de un listado de 15 establecimientos que ocupan un mayor número de trabajadores en actividad económica, con un total de 4650 trabajadores (Secretaría de Trabajo y Previsión Social, 2021).

acciones judiciales,⁷ al tiempo que ha contribuido a profundizar el deterioro de los derechos de los trabajadores universitarios.⁸

Por lo tanto, la UAN tampoco ha cumplido una clara función en la dinámica política estatal en términos de provisión de cuadros profesionales especializados y proyectos de estado, para alimentar la vida pública, partidista o gubernamental de la entidad, lo cual constituye otra de las razones consideradas por Collins (1996) para explicar el nacimiento y consolidación de una universidad. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que no es sino hasta finales del año 2006 (Universidad Autónoma de Nayarit, 2024) que surge el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, con carreras como Ciencia Política, Comunicación y Medios y Filosofía, entre otras, que tendrían que estar orientadas a cumplir con esos requerimientos. En cambio, la UAN sí ha cumplido una función de control corporativista-clientelar, asegurándole al Estado, a los partidos oficiales en turno y a ciertos grupos políticos locales, el control de las bases universitarias a cambio de privilegios, canonjías y del control patrimonialista de los recursos universitarios.

4. Las razones de la crisis

Para entender la crisis que actualmente vive la UAN, es necesario considerar al menos tres dimensiones de análisis: la función de la universidad pública en el contexto de la realidad estatal; los cambios políticos, económicos y en materia educativa a nivel nacional, debido a la implementación del proyecto neoliberal; y los procesos internos que trastocaron la estabilidad en su interior durante la década reciente. Igualmente, es necesario distinguir en el análisis de la crisis actual el impacto del prolongado periodo neoliberal y, a pesar de su brevedad, el tiempo transcurrido bajo el gobierno lopezobradorista⁹.

4.1. La función cumplida en el contexto estatal

En primer término, debemos partir por reconocer que, en términos generales, la UAN sigue sin ser la instancia educativa donde se forman los grupos dirigentes económicos y políticos del estado, a pesar de que en años recientes ha diversificado más su oferta y ha incorporado la formación de posgrado.¹⁰ Igualmente, hay que hacer mención de que, poco a poco, más cuadros egresados de sus aulas se incorporan a posiciones políticas relevantes, sin que

⁷ Que se han vuelto casi indiscriminados y se han convertido en un recurso de persecución política con fines intimidatorios.

⁸ A través de la ratificación de convenios tripartitas firmados por la UAN con el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado desde 2018, los cuales imponen la supresión gradual de derechos no contractuales y la disminución de la nómina de la institución, como una de las condiciones fundamentales para resolver la insolvencia financiera de la misma.

⁹ El término lopezobradorista hace alusión al periodo de gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024).

¹⁰ Actualmente, la UAN oferta 21 programas de maestría y doctorado, así como especialidades; de ellos, siete se ofertan en las áreas de Sociales y Humanidades y Económicas Administrativas; cuatro en el área Biológico-Agropecuarias; dos en el área de Ciencias de la Salud y una en Ciencias Básicas e Ingenierías. En tanto que las especialidades ofertadas corresponden todas al área de la salud (Universidad Autónoma de Nayarit, 2024).

éstas lleguen a ser todavía fundamentales para la dinámica local.¹¹ Las élites del estado se siguen formando en las universidades de Guadalajara –a las que ahora se han sumado universidades privadas como el ITESO y otras–, así como de la Ciudad de México, Monterrey e incluso del extranjero. En cuanto a la pertinencia económica de las carreras y los perfiles ofertados, con excepción de un giro informático–comunicacional que vivió la institución en su conjunto a principios de los 2000, no podemos sostener que la oferta de la UAN esté fungiendo aún como una instancia que suscite innovación en el estado. La matrícula del ciclo escolar 2022–2023 indica que la mayor parte se concentra en los programas de Derecho, Contaduría y Medicina (médico cirujano), con 1614, 1456 y 1240 estudiantes, respectivamente. Tan solo la suma de los tres programas asciende al 26.6% de la matrícula total, que es de 16,185 estudiantes. (Universidad Autónoma de Nayarit, 2023).¹²

En lo que respecta a la función de generación de empleo que la institución sí ha cumplido históricamente, ésta ha visto agotadas sus capacidades, debido al crecimiento desregulado y excesivo de la nómina universitaria.¹³ Esta saturación responde al predominio de la lógica corporativista–clientelar, dado que un número importante de estudiantes que ingresa a las aulas universitarias, lo mismo que un número creciente de trabajadores que se incorporan a laborar en la institución (como docentes o administrativos), lo hacen por la mediación directa de los grupos de poder.¹⁴ Esto ocurre a partir de un mecanismo de ingreso como otorgamiento de favores a cambio de la lealtad política incondicional, que es el lubricante básico para la dinámica corporativista–clientelar al interior de la institución. Esta capacidad de garantizar empleo, al verse considerablemente sobrepasada, expresa como su manifestación más crítica la incapacidad para solventar los salarios y prestaciones de los trabajadores universitarios cada fin de año desde 2014.¹⁵

¹¹ En cambio, es notable la incidencia de la UAN, a través de sus estudiantes y egresados, lo mismo que de algunos de sus cuadros docentes, en la dinámica de la sociedad civil, con la participación en colectivos, movimientos y proyectos de carácter comunitario (Rea, 2015).

¹² Recientemente se han creado los programas de Biomedicina Ambiental Traslacional, Diseño Urbano y Edificación y Estudios Coreanos, que son únicos en el estado. No obstante, estas iniciativas no parecen marcar aún una tendencia dentro de la dinámica de la institución.

¹³ El personal docente corresponde a un total de 1,896. Mientras tanto, el número de estudiantes asciende a 27,293. El número de programas académicos es de 120: 15 de bachillerato, 1 de profesional asociado, 75 de licenciatura, 10 de especialidad, 15 de maestría y 4 de doctorado (Universidad Autónoma de Nayarit, 2023). Debemos señalar que, en la misma fuente, el número total de empleados administrativos no está especificado.

¹⁴ En el caso de los estudiantes, este ingreso clientelar ocurría por medio del “Programa de apoyo adicional” a cargo de la Federación de Estudiantes de la UAN, ofrecido a aspirantes que no aprobaban o no alcanzaban el puntaje en el examen de ingreso correspondiente. En el caso de los trabajadores docentes y administrativos, esto ocurría de manera discrecional a través de los respectivos sindicatos mayoritarios (Sindicato de Personal Académico de la UAN y el Sindicato de Empleados y Trabajadores de la UAN, respectivamente). Son extraordinarios los ingresos de personal docente sucedidos tras un concurso de oposición, como lo estipula el contrato colectivo de trabajo de la institución.

¹⁵ Esto se expresó previamente en el problema del reconocimiento de plazas ante la SEP, lo cual implicaba que, con un determinado número de plazas con cierto sueldo reconocido, se cubriera un número mayor de empleados, con la consecuente reducción salarial para ellos. A esto se debe sumar la asignación de sueldos mayores que los de los docentes para segmentos privilegiados entre el personal administrativo, cercanos al ex líder del Sindicato de Empleados y Trabajadores Administrativos de la Universidad Autónoma de Nayarit (SETUAN), Luis Manuel Hernández Escobedo, hoy en prisión.

Pero la crisis de la UAN no solo representa su incapacidad para seguir empleando trabajadores por falta de solvencia económica, sino también para asegurar la inserción de sus egresados en el mercado laboral. El mercado estatal ha ido mutando, terciarizándose de forma acelerada, adquiriendo niveles de complejidad, flexibilidad y dinamismo, frente a los cuales la universidad no tiene hasta hoy una oferta de carreras ni de perfiles formativos que sean lo suficientemente pertinentes para adaptarse creativa y propositivamente, menos para producir alternativas. Con contadas excepciones, las carreras tradicionales siguen siendo las que concentran la mayor demanda, lo que, para las condiciones actuales del mercado local, supone saturación excesiva de egresados en esos campos, provocando a la postre desempleo o subempleo.

Pero más allá, la crítica situación que atraviesa la máxima universidad pública en Nayarit representa uno de los síntomas más elocuentes del agotamiento de la forma cómo funciona la economía en el estado: monopólica, cerrada, inflexible, rentista, no productiva, no generadora de empleos, y que está viéndose desafiada al mismo tiempo por su anquilosamiento y agotamiento interno, como por fuerzas externas que ven en la riqueza natural de la entidad una posibilidad importante de generación de ganancias.¹⁶

En ese contexto, la universidad se sitúa, sin embargo, más en una condición de seguidismo que de vanguardia, por su falta de visión para contar con un proyecto de universidad definido y consistente y para generar una oferta académica creativa y propositiva. De la misma forma, la ausencia de respaldo institucional dificulta sobremanera la conformación de cuerpos académicos sólidos, innovadores, con líneas y dinámicas de investigación precisas y estratégicas, suficientemente articulados en sus procesos de generación, sistematización, aplicación y socialización de conocimiento, con los sectores social, comunitario, productivo y gubernamental (Collins, 1996).

Todo esto limita la incidencia universitaria en la generación de análisis, estudios y propuestas para impactar en la realidad social local y nacional, lo mismo que de espacios de reflexión y de discusión que incidan positivamente sobre la opinión pública, sobre la agenda política y sobre la elaboración de proyectos socioeconómicos a nivel comunitario, social y empresarial. Con mayor razón, dejan al descubierto las limitaciones de la institución para proponer proyectos integrales de estado para el mediano y el largo plazo. En resumen, la UAN no ha podido consolidar aún una comunidad de generación, transmisión y aplicación de conocimiento científico, que sea lo suficientemente madura como para generar una dinámica vanguardista e innovadora en la vida del estado (una razón más propuesta por Collins (1996) para explicar el origen y consolidación de una universidad).

4.2. Cambios en el contexto internacional y nacional

Los procesos estatales y los nuevos desafíos que enfrenta la Universidad Autónoma de Nayarit en años recientes están, desde luego, vinculados también a los cambios experimentados en los contextos nacional e internacional. Partamos del cambio de modelo

¹⁶ Recientemente se registra la actividad de capitales en los sectores inmobiliario, turístico, hídrico, geotérmico, agroindustrial, entre otros, que impulsan megaproyectos que tienen un impacto negativo considerable en términos ambientales y socioculturales, y que, sin embargo, no alcanzan a dinamizar de manera sensible la actividad económica del estado.

de Estado en México, a partir de 1982, cuando inicia el proyecto que colocaría al país en sintonía con los procesos de globalización neoliberal, para supuestamente estar en condiciones de introducirnos a las filas del llamado primer mundo. En este marco general, las universidades públicas, junto con el conjunto de las instituciones de educación pública, son visualizadas por los grandes capitales nacionales y transnacionales como un potencial mercado de escala global, sumamente rentable. Desde ese momento se presentan distintas arremetidas desde el Estado para avanzar en la mercantilización de los perfiles y contenidos de las carreras universitarias, y en la privatización y la posterior transnacionalización de las instituciones de educación superior pública, dando forma a lo que Boaventura de Sousa Santos y otros autores han denominado como “capitalismo cognitivo” (Santos, 2005).

Estas tendencias se tradujeron en nuestro país en políticas educativas impulsadas desde el Estado, que promovieron primero la llamada reconversión educativa, a partir del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado. Más tarde, particularmente durante los gobiernos panistas de Fox y Calderón, se puso en marcha una política de condicionamiento presupuestal a partir de criterios productivistas propios del ámbito empresarial, como son la formación y la productividad docente, la acreditación de carreras, la disputa por bolsas de recursos para proyectos de investigación, etc. Esto fue aparejado al impulso del modelo por competencias al seno de las instituciones de educación superior, que ha sido la punta de lanza para la mercantilización, flexibilización e individualización de los procesos y contenidos formativos, y que es preparatoria para el futuro desempeño laboral de los egresados en los mercados globales, también flexibles y cada vez más precarios, del capitalismo neoliberal. Durante el gobierno peñanietista, se procedió abiertamente a implementar políticas de restricción presupuestal, mismas que, aparentemente por razones distintas, parecen estar siendo prolongadas por el actual gobierno lopezobradorista.

Esas políticas han arrojado a la postre como saldo, que miles de aspirantes se queden sin la posibilidad de ingresar a la universidad pública por falta de espacios y presupuesto, viéndose por tanto forzados a buscar esas opciones en universidades privadas o siendo arrojados de plano a las filas de la desocupación.¹⁷ Otra de las consecuencias negativas de dichas políticas tiene que ver con el retroceso real de los salarios y demás derechos y prestaciones de los trabajadores universitarios, así como el deterioro de sus condiciones cotidianas de trabajo, lo cual acaba inevitablemente repercutiendo de forma negativa sobre el conjunto de los procesos académicos desarrollados por la universidad pública.

Muy íntimamente relacionado con el punto anterior, tenemos la crisis del modelo corporativista-clientelar a nivel nacional. Para el proyecto económico neoliberal, el sindicalismo antidemocrático, que durante décadas constituyó uno de los ejes del control sociopolítico que aseguraba la vigencia y reproducción del régimen nacional-revolucionario priista (Santos, 2011), dejaba de ser funcional en la forma que había tenido hasta entonces. En lo sucesivo debía ser desmontado o, en todo caso, refuncionalizado, sobre todo en las áreas fundamentales de la economía nacional, para poder avanzar con determinación en los procesos de privatización. Y así sucedió.

¹⁷ Eso ha cambiado en el gobierno lopezobradorista, que comprometió a la UAN a ampliar su cobertura, como una de las condiciones del rescate financiero de la institución (ver al respecto el convenio firmado con la Secretaría de Educación Pública, el año de 2018).

Este cambio de política ocasionó que el papel que anteriormente jugaba la universidad pública se viera sustancialmente modificado. En lo sucesivo, la formación que ofrecía tenía que ponerse al servicio del mercado de forma franca, y tenía que convertirse ella misma en un mercado rentable, dejando poco a poco de ser un bien público fundamental para la vida nacional que justificaba a plenitud los recursos que el Estado le destinaba. Por su parte, los sindicatos universitarios tenían que verse subordinados a los nuevos propósitos o ser sustituidos en caso de ofrecer resistencia.

Con el paso de los años, después de resistencias muy destacadas por parte de los movimientos estudiantil, magisterial y de trabajadores independientes, para impedir el avance de las lógicas de mercantilización y privatización educativas, el Estado mexicano recurre a nuevas estrategias que han sido sumamente eficaces. Especialmente empieza a crear y a multiplicar otros tipos de instituciones educativas de nivel técnico-profesional, que contaban con un perfil más práctico, eficientista, productivista y con una frágil visión crítico-humanística.¹⁸ Dichas instituciones vinieron a competir y, en no pocas ocasiones, a desplazar a las universidades que no habían sido capaces de articularse de forma consistente con la dinámica económica, social, política y cultural, regional y nacional. Esto mermó aún más el grado de pertinencia y relevancia sociales de esas universidades públicas en los contextos locales y nacional.¹⁹

Simultáneamente, las nuevas instituciones fueron muchas veces sometidas a la autoridad de los gobiernos de los estados y despojadas o limitadas sensiblemente en su actividad sindical. Lo anterior, junto con los recortes presupuestales, las modificaciones a la ley federal del trabajo y a leyes secundarias en los estados, así como las correspondientes amputaciones a los derechos y prestaciones contemplados en los contratos colectivos de trabajo, fueron poco a poco acorralando al sindicalismo universitario, sin importar si este fuera charro, blanco o independiente y democrático. Así, podemos afirmar que el avance de las políticas neoliberales fue mermando la viabilidad del sindicalismo -no sin resistencias, evidentemente-, incluido el subordinado al Estado, en la medida en que se exigía de éste su sometimiento irrestricto a las directrices privatizadoras.

En el caso de la vida sindical en la UAN, ésta operó bajo una lógica de control corporativista. Es cierto que la UAN ha proporcionado ideas relevantes y cuadros profesionistas para la vida política del estado, pero fundamentalmente ha aportado cuadros, votos y recursos (funcionando como caja chica del partido político en el poder en la entidad, sobre todo del PRI) para contribuir durante décadas a la vigencia y reproducción del régimen político corporativista.

Sin embargo, con el avance del neoliberalismo en la educación superior pública, tanto las tres últimas administraciones rectorales de esta universidad (incluida la actual), como el sindicato de profesores y la federación de estudiantes de la misma, se han subordinado y abrazado las políticas neoliberales, aunque buscando la manera de obtener ganancias particulares de su posición. En lo que respecta al sindicato de trabajadores administrativos, éste se ha visto forzado a ceder ante tal arremetida para no verse desarticulado; pero ha

¹⁸ Aquí se ubican los sistemas de bachilleratos y luego de universidades tecnológicas, como ejemplos.

¹⁹ Dicha situación parece agravarse con la aparición de las universidades "Benito Juárez", las cuales, si bien cubren sectores no atendidos por las universidades previamente existentes, representan un ámbito de asignación de recursos que hacen falta para sanear las universidades en crisis.

finalmente visto en riesgo sus intereses particulares por la incesante arremetida estatal para avanzar al desmantelamiento sindical (durante los gobiernos neoliberales) o al saneamiento financiero de las instituciones universitarias y a la democratización de sus sindicatos (durante el gobierno lopezobradorista).²⁰ Esto es, las agresivas políticas neoliberales crearon condiciones de posibilidad para el desfase y la eventual desarticulación de las relaciones corporativistas que dieron sustento al pacto político nacional-revolucionario en el terreno sindical de nuestro país y, particularmente, del sindicalismo universitario. Paradójicamente, este proceso ha servido como condición de posibilidad para que, durante el gobierno lopezobradorista, se pueda plantear la lucha por la libre sindicación y el sindicalismo democrático. Aunque esta política tenga igualmente efectos que siguen siendo lesivos para el conjunto de los trabajadores universitarios y, en cierto sentido, para el conjunto de las universidades públicas.

Así, los grupos de poder que han estructurado y dado vida al corporativismo al interior de la UAN fueron cobijados desde el Estado mexicano y desde el propio gobierno estatal por muchos años, para cumplir con la tarea de desmovilización, de control político de las bases universitarias y para impedir la ampliación del movimiento popular desde la década de los 70; más tarde, para movilizar esas bases con propósitos electorales y, recientemente, para impedir acciones de resistencia en el contexto del avance de la privatización de facto de la educación superior. Sin embargo, esos mismos grupos han visto ahora en riesgo sus privilegios,²¹ su capacidad de disposición patrimonialista de los recursos universitarios, ante lo cual ciertamente han intentado adaptarse, pero no sin dejar de presentar resistencias importantes, ya que se niegan rotundamente a perder sus privilegios. Por lo tanto, la reacción defensiva que han tenido ha implicado, a pesar de los conflictos que protagonizan entre sí, el cierre de filas entre ellos, en torno a la supuesta defensa irrestricta de la educación superior pública, de la autonomía universitaria y de los derechos laborales. En realidad, este discurso solamente constituye un velo discursivo para proteger sus intereses particulares frente al cuestionamiento radical de su hegemonía provocado por los cambios económicos y políticos nacionales (neoliberales, primero, y antineoliberales después), frente a los cuales ya no poseen capacidad de adaptación ni de oposición suficientemente relevantes. Todo esto supone la crisis del pacto interno entre los grupos de poder que había servido para garantizar el orden y la estabilidad de la institución. Dicho pacto se ve rebasado, agotado, lo que tiene también como una de sus consecuencias lógicas la crisis de su expresión formal: la ley orgánica de la institución.

4.3. Los procesos internos

²⁰ Sin embargo, debemos reconocer los efectos a fin de cuentas similares de ambas políticas hasta hoy, pues ambas son lesivas para los derechos y prestaciones de las bases trabajadoras y fragilizan las instancias sindicales. Por lo menos es así en el contexto nayarita, como lo atestigua la amplia alianza sindical surgida en la entidad, en la que se encuentran organizaciones tradicionalmente corporativistas y organizaciones democráticas que se enfrentan al gobierno del Estado de signo partidista morenista, a raíz de la reforma laboral impulsada por éste y ratificada por el Congreso del estado.

²¹ El mecanismo para contrarrestar a los grupos de poder interno ha sido la apertura de numerosas carpetas de investigación por parte de la Fiscalía General del Estado, para judicializar como corresponde los delitos que se les imputan y, en casos extremos, procediendo a la detención y procesamiento penal de algunos de los implicados. Pero este también ha sido un recurso de intimidación y condicionamiento político.

En el marco del primer gobierno estatal no priista en Nayarit (1999-2005), así como de la llegada a la rectoría de un economista con ideología de izquierda (Francisco Javier Castellón Fonseca), se vio trastocada la unidad política tradicional que disciplinaba en un mismo bloque a las fuerzas políticas universitarias y las subordinaba al Partido Revolucionario Institucional (o a alguna corriente dentro del mismo partido). Esto provocó la apertura de márgenes de autonomía antes inexistentes en la relación entre los distintos actores universitarios, que hizo posible, por ejemplo, el desacuerdo entre la Rectoría de la UAN y el Gobierno del Estado, así como el fin del monolitismo al interior de la casa de estudios.

La desaparición de una línea que disciplinara plenamente a los grupos de poder universitarios se manifestó, por un lado, en la fortificación del líder del gremio de trabajadores administrativos. Éste sintió que era la oportunidad para impulsar objetivos propios dentro y fuera de la universidad, apoyado en la fuerza numérica y disciplinada de su sector. Igualmente, ante la necesidad práctica que tuvo el rector Francisco Castellón para contener la influencia creciente del sector administrativo, la federación estudiantil se vio igualmente robustecida, aunque ésta tuvo que atemperar sus prácticas porriles y gangsteriles tradicionales. Con la apertura de este juego de fuerzas, el rector buscaba mantener un equilibrio básico para poder gozar de un margen adecuado de maniobra al interior de la casa de estudios.

Sin embargo, la mencionada tensión durante ese período entre el rector Francisco Castellón y el Gobernador Antonio Echevarría Domínguez condujo a que los grupos de poder universitarios cerraran filas, a pesar de las contradicciones entre ellos, en respaldo a la autoridad rectoral. Esta situación acrecentó, paradójicamente, la asimetría de fuerzas entre aquéllos y el titular del gobierno universitario, a favor de los primeros. A fin de cuentas, el robustecimiento de los poderes fácticos administrativo y estudiantil tuvo el efecto perverso para la vida institucional de que la figura rectoral quedara disminuida frente a estos poderes.

A la salida de Francisco Castellón, con el capital político acumulado por haber sido el impulsor de la reforma universitaria de 2003, su carrera política por la vía partidista era inminente. Para avanzar en esta dirección, puso en juego una alianza estratégica que hasta ahora se mantiene, con el dirigente del sector administrativo universitario. Esto abonó a la proyección extra-universitaria de ambos personajes y, simultáneamente, al incremento del poderío del dirigente de los administrativos al interior de la universidad.

Es cierto que durante el periodo de Francisco Castellón se vivió el intento por acotar la dinámica corporativista con la Reforma Universitaria, como condición para dinamizar la institución y dotarla de mayor pertinencia económica, social y política.²² Sin embargo, a la

²² Asimismo, en ese periodo, la UAN amplió cuantitativa y cualitativamente su oferta de carreras y estudios de posgrado, impactando en el incremento de la matrícula universitaria. Sin embargo, no avanzó en la efectiva integración académico-administrativa de las áreas de conocimiento, como planteaba la reforma universitaria, lo que permitiría el trabajo de articulación investigación-docencia-vinculación, lo mismo que la multi, inter y transdisciplina. De la misma forma, esta lógica de integración haría posible la movilidad docente y estudiantil y erosionaría las bases del control cuasi feudal de las facultades y unidades académicas. Al contrario, en los años recientes, la UAN ha retrocedido en cuanto a la definición de su estructura de gestión académica, para volver a fortificar las unidades académicas, en detrimento de las áreas de conocimiento, bajo prioridades de carácter eminentemente político y desde formas autoritarias. Asimismo, la nueva oferta de carreras sigue

postre, la reforma quedó trunca y a fin de cuentas fracasó, pues no alcanzó a modificar los ejes de la normatividad universitaria. Tampoco desarticuló a los grupos de poder fáctico, reproduciendo más bien, en los hechos, los mecanismos corporativistas-clientelares y patrimonialistas de los mismos (aunque en versiones más medidas en lo públicamente visible), como condición para preservar estabilidad y legitimidad.

En resumen, la consolidación de los grupos de poder administrativo y estudiantil, tuvo dos consecuencias importantes. La primera de ellas fue el bloqueo, por la confrontación entre ellos, del proceso de reforma universitaria. Debido a dicho enfrentamiento, impidieron que ésta se tradujera en modificaciones estructurales que replantearan los términos de la ley orgánica para cambiar los procesos de elección, la composición del CGU, las estructuras de organización y gestión académica, etc. El segundo efecto fue la disputa franca de los recursos universitarios y de las posiciones de poder como vía para lograrlo. El capítulo más álgido en ese sentido se vivió en el proceso electoral de 2016 por la Rectoría, en el que la confrontación entre los dos grupos alcanzó un nivel de intensidad abierta y sumamente beligerante.

Evidentemente, tenemos que sumar a este análisis el escenario político estatal bajo el gobierno de Roberto Sandoval Castañeda que, con su sello represivo, corrupto y la vinculación que sostenía con el crimen organizado, permeó también en la institución universitaria.²³ A la baja pertinencia de la institución universitaria respecto de la realidad local, a su secuestro por grupos de poder interno y a los efectos de la confrontación de los mismos, se añaden dos factores más de enorme relevancia: los condicionamientos y restricciones presupuestales de la política educativa neoliberal mencionadas en el apartado anterior y la contaminación por la delincuencia organizada subordinada a actores políticos locales.

5. La subjetividad política de los universitarios

A la explicación de la crisis que se manifiesta en la insolvencia financiera que prevalece en la institución desde hace casi 10 años, a partir de la baja pertinencia y relevancia frente a la vida del Estado, del secuestro de los grupos de poder corporativistas y de la delincuencia organizada, del notable desfase respecto de los cambios políticos y económicos del entorno nacional e internacional de los años recientes, debemos añadir un factor crucial que es de naturaleza cultural-política.

Debido al prolongado arraigo de las formas corporativistas de relación sociopolítica en el seno de la institución, se ha instalado y desarrollado en ella una forma de cultura política autoritaria, clientelar, que está en sintonía con la dinámica estatal y nacional. Esta cultura política ha permeado poderosamente entre los distintos sectores de la comunidad universitaria, generando una forma específica de subjetivación política. Dicha cultura está caracterizada por la no exigencia de derechos y una clara actitud de subordinación

reproduciendo, a pesar de su ampliación, formas disciplinares rígidas y perfiles formativos y de egreso que no alcanzan a constituir innovaciones para la vida del estado.

²³ Presunción que se deriva de testimonios que afirman que el gobierno estatal habría presionado a las autoridades universitarias a través del entonces fiscal del Estado, Edgar Veytia -quien ahora se encuentra en una cárcel de los Estados Unidos, purgando una condena de 20 años-, para que el rector se involucrara en prácticas delictivas.

(aceptación inequívoca de la dominación) y eventualmente de subalternidad (aceptación de la dominación al lado de cierta inconformidad intermitente que no adquiere, sin embargo, la forma de resistencia ni de antagonismo –ver Modonesi, 2010–). Esta cultura, que al mismo tiempo produce y persiste gracias a esta forma de subjetivación política, representa quizás el obstáculo mayor para que surjan procesos consistentes de cambio al interior de la casa de estudios. Dicha cultura política impide que se desarrolle la capacidad para formular y expresar abiertamente críticas, reclamos fundamentados y enérgicos, reivindicaciones y propuestas alternativas, lo mismo que para esgrimir la defensa resuelta de los derechos de los trabajadores y estudiantes.

Por otro lado, estas falencias obstaculizan igualmente la consolidación de una identidad universitaria positiva (actualmente hay identidades sectoriales fuertes en la federación estudiantil y entre los trabajadores administrativos, no así en el sector docente), dado que impiden que se tenga claro cuál es el papel que debe cumplir la universidad en el estado. Esto provoca que la institución carezca de una visión de presente y futuro definida y consistente, con la cual el conjunto de los universitarios pueda identificarse y comprometerse.

Ante el optimista discurso oficial que ha asumido la universidad durante las más recientes gestiones, celebratorio de una supuesta elevación sustancial de la productividad y la calidad,²⁴ los hechos presentan en sentido opuesto la persistencia de prácticas discrecionales, antidemocráticas y poco eficientes. Tales prácticas producen el efecto de una ineludible disonancia cognitiva entre los miembros de la comunidad universitaria y entre la población del estado en general, dificultando el desarrollo de identificaciones positivas con la casa de estudios.

Una de las consecuencias de dicha disonancia es que se complica sobremanera la institucionalización de rituales creíbles y emocionalmente efervescentes, de emblemas sintetizadores del sentimiento colectivo, de símbolos que cristalicen una memoria colectiva común a los miembros de la comunidad universitaria y que permitan proyectar sus anhelos compartidos hacia el futuro. Además, por encima del trabajo de creación de identidad a escala universitaria, se encuentra el de la construcción identitaria de los grupos

²⁴ Existen logros cuantitativos y cualitativos de la comunidad universitaria que son dignos de reconocerse, a pesar de la fragilidad institucional y la vulneración creciente de sus derechos y prestaciones laborales. Entre ellos podemos señalar el incremento sensible de los niveles formativos de la planta docente y de la calidad de su desempeño. Datos del Informe Rectoral correspondiente al año 2022-2023, dan cuenta del crecimiento numérico de los perfiles PRODEP: 417 profesores de tiempo completo obtuvieron el reconocimiento para el tipo superior. De 89 cuerpos académicos reconocidos por PRODEP, 25 se encuentran en formación, 33 en consolidación y 31 consolidados. En cuanto al Sistema Nacional de Investigadores, se contaba a la fecha con 165 miembros, de los cuales 37 eran candidatos, 117 se encontraban en el nivel I, 9 en el nivel II, 1 en el nivel III y una distinción de emérita. Asimismo, destaca la diversificación de los programas académicos ofertados, incluyendo los programas de posgrado, varios de los cuales están reconocidos en el Padrón de Posgrados de Calidad de Conacyt. Así, se cuentan los programas de Doctorado Clásico en Ciencias Biológico-Agropecuarias, el Doctorado en Gestión de las Organizaciones, el Doctorado en Ciencias Sociales, el Doctorado Interinstitucional en Derecho, la Maestría en Ciencias Biológico Agropecuarias, la Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo, la Maestría en Desarrollo Económico Local, la Maestría en Terapia Sistémica, la Maestría en Ciencias Biomédicas, la Maestría en Salud Pública, la Especialidad en Ortodoncia y la Maestría en Ciencias (Universidad Autónoma de Nayarit, 2023). Igualmente, se cuenta con el Doctorado Interinstitucional de Psicología (Universidad Autónoma de Nayarit, 2024). Sin embargo, estos datos no son suficientes para alterar de forma cualitativa el proceso de crisis de la institución.

de poder corporativistas, que se superponen claramente a la primera, subordinándola, fragmentándola y, por tanto, saboteándola.

Esta cultura autoritaria y esta forma de subjetivación política de subordinación y eventual subalternidad son el abrevadero fundamental que ha permitido a los grupos de poder fáctico resistir ante la presión ejercida desde las esferas políticas gubernamental y económica e incluso social. Ante la diversidad de escándalos en que la institución se ha visto sumida durante los años recientes,²⁵ los cuales revelan la profundidad de la crisis que atraviesa, se ha hecho públicamente manifiesta cierta pérdida de credibilidad. La misma se ha traducido en reclamo de algunos grupos universitarios y en cuestionamiento por parte de amplios sectores de la población nayarita. Así, se ha hecho una constante dentro y fuera de la institución la exigencia de legalidad, transparencia y rendición de cuentas, de democracia, de apertura de sus puertas a la juventud nayarita, de inclusión de la diversidad, etc. Ante estos reclamos, la universidad no ha tenido hasta ahora la capacidad institucional de responder de forma adecuada, oportuna, innovadora y propositiva.

Resta señalar que, a pesar del abrumador predominio de formas subordinadas y subalternas de subjetivación política, sí ha habido expresiones de inconformidad y resistencia, en coyunturas excepcionales, que han sido capaces de antagonizar con la autoridad rectoral -en ocasión de la huelga con la que se logró la caída de Salvador Villaseñor-, o la autoridad sindical en turno -el caso del SPAUAN cuando surgió el grupo encabezado por Antonio Serrano-. Sin embargo, la mayor parte de las veces, sobre todo en los años posteriores a 2014, se ha tratado de expresiones de manifestación y lucha que, si bien se han activado por causas eminentemente justas, enarbolando una postura independiente y enfrentándose decididamente a la rectoría y a los grupos de poder universitarios, han sido todavía formas coyunturales, intermitentes y fragmentarias de coagulación del malestar colectivo.

Este relativo aislamiento de la inconformidad en reductos limitados de la comunidad universitaria, a pesar de la profundidad de una crisis institucional que es estructural e integral, da cuenta de que los mecanismos de control corporativistas-clientelares tradicionales siguen, a pesar de todo, funcionando con una eficacia considerable. Además, dichos mecanismos se ven fortalecidos en los años recientes por otros de carácter administrativo que la actual lógica tecno-burocrática con que opera la administración central ha impuesto para implementar la lógica educativa neoliberal y para intentar contener y erradicar los brotes de resistencia y oposición.

El abigarrado conjunto de mecanismos de control y disciplinarios (Giraldo, 2006) con que la administración rectoral funciona, superpuestos a, y potenciados recíprocamente con los de control clientelar corporativistas tradicionales, tiene como impacto central la fragilización y precarización de la experiencia cotidiana de los trabajadores universitarios, sobre todo de los docentes. Este es el sector sobre el cual el control se ejerce de manera más abierta y que menos mecanismos de resistencia eficaz posee debido a la notoria debilidad de su sindicato mayoritario (el SPAUAN). La vulnerabilidad permanente a que la

²⁵ La desaparición del ex-rector Juan López Salazar, el mega-fraude contra las arcas universitarias que se le imputa y el incendio del edificio que alberga a la Secretaría de Finanzas, son botones de muestra recientes de este deterioro institucional.

condición docente se ve expuesta instala como permanentes la incertidumbre, el riesgo y el consecuente temor ante la eventualidad de sanciones directas por parte de la autoridad -que en el caso extremo implican la pérdida del empleo-, con los efectos disuasivos que esto tiene entre los universitarios.

Sin embargo, a pesar de todo, poco a poco queda también evidenciada la incapacidad de los mecanismos corporativistas-clientelares tradicionales y los mecanismos tecno-burocráticos para procesar a plenitud los desafíos que la institución enfrenta como consecuencia de los cambios en el entorno, del agotamiento del pacto político corporativista a su interior y del desfondamiento a que han conducido los propios grupos de poder fáctico y un muy mal manejo administrativo-financiero. Asimismo, a pesar de la inacción aparente del grueso de la base universitaria, esos mecanismos se revelan como incompetentes para encuadrar y controlar en su totalidad y de forma permanente las relaciones y dinámicas al interior de la institución.

Conclusiones

La Universidad Autónoma de Nayarit no ha logrado consolidar desde su nacimiento un papel que sea neurálgico para la vida estatal. Si bien nació para responder a un desafío político nacional y a una demanda económica estatal, no ha conseguido históricamente una articulación sólida y dinamizadora con la sociedad, la cultura, el mercado y la política locales (Collins, 1996). Ahora, se encuentra envuelta en una profunda crisis institucional, la cual no se circunscribe -como el discurso oficial lo pretende- a la insuficiencia de recursos presupuestales. Esta situación que los universitarios padecen cada fin de año desde 2014 es tan sólo la manifestación sintomática más evidente de la condición general que la institución atraviesa.

Además de la condición que supone la insuficiencia de recursos, lo que se encuentra cuestionada es la pertinencia de la institución frente a las dinámicas económica, política, social, cultural, científica y tecnológica contemporáneas en esta región del país. En ese sentido, la UAN ve en entredicho su capacidad y legitimidad como creadora de conocimiento científico, sistematizado, con solidez teórica y metodológica, con aplicabilidad práctica y resonancia social, a partir de procesos eficaces de vinculación y extensión.

Al mismo tiempo, la actual situación revela que el papel que la institución jugaba en favor del sistema de dominación económica-política local empieza a quedar desfasado, pues ante la derrota del PRI a nivel federal y estatal, no existen los referentes tradicionales que organizaban las relaciones entre los grupos de poder fáctico al interior de la UAN para preservar antidemocráticamente su estabilidad y cohesión.

De la misma forma, el rol privilegiado en el contexto estatal, como formadora universitaria, empleadora y generadora de cuadros profesionales, está cada vez más limitado por la insuficiencia de recursos financieros, con lo que su importancia en la vida social y económica estatal disminuye. Estas limitaciones se ven agravadas en el periodo neoliberal globalizado, por el impacto del capitalismo cognitivo en la educación superior (Santos, 2005).

En ese contexto general, los grupos de poder fáctico al interior de la universidad se han encontrado paradójicamente en condiciones para liberar sus apetitos particulares de las

trabas que les significaba el pacto interno de poder, el que a su vez los sujetaba en última instancia a las directrices emanadas unívocamente del priismo. En lo sucesivo, dichos grupos habrían de enfrentarse de forma abierta -articulados con intereses externos ya de signo diverso- contra sus adversarios en la disputa por los bienes universitarios, convertidos ahora en bienes escasos, valiosos e indispensables para perpetuar sus privilegios y para hacer viables ambiciones de naturaleza extra-universitaria. Esto inevitablemente se ha traducido en el saqueo acelerado de las finanzas universitarias.

Un último elemento que ha incidido de manera importante en esta aguda problemática ha sido el crecimiento en la entidad de las actividades ligadas a la delincuencia organizada, particularmente las relativas a la narcoeconomía. Estas han terminado por permearse en buena parte la vida institucional, económica, política y social del estado; realidad de la cual la UAN no escapa.²⁶ Dicha circunstancia volvió más salvajes, menos eufemizadas, menos cuidadas en las formas, las prácticas de corrupción al seno de la institución, involucrando en las mismas a las altas esferas de la vida universitaria y seguramente de la vida del estado, lo que se volvió particularmente evidente durante el gobierno de Roberto Sandoval Castañeda.

Por supuesto, el cambio de reglas en la vida política nacional permitió que todos los actos de corrupción, de manejo discrecional y opaco de los recursos universitarios, fueran más visibles y denunciados, dando lugar a exigencias de transparencia y rendición de cuentas por parte de la comunidad universitaria y de la sociedad en general. No obstante, estas exigencias no han alcanzado el punto de volverse efectivamente justiciables, debido a que el contexto de corrupción, de uso faccioso y político de la ley al exterior de la UAN y al interior de la misma, sigue obstaculizando que las denuncias universitarias y sociales lleguen al punto de la asignación de responsabilidades, reparación del daño y castigo a los culpables.

Por último, el predominio prolongado de arreglos corporativistas-clientelares de poder en la universidad ha dejado como secuela una cultura autoritaria y formas de (inter)subjetivación política de subordinación y en alguna medida subalternas (Modonesi, 2010). Esto se ha reforzado recientemente con el incremento de dispositivos disciplinarios y de control (Giraldo, 2006), que se refuerzan mutuamente y vuelven más y más precaria la cotidianidad laboral de los académicos universitarios. No obstante, hay atisbos de cansancio, hastío, indignación que, aun de forma esporádica, intermitente y desarticulada, se manifiestan como resistencias puntuales y relativamente aisladas, pero que representan potencialmente posibilidades futuras de construcción de alternativas democráticas, que eventualmente conduzcan a un proyecto de universidad más consistente. En condiciones más favorables, estos embriones de lucha colectiva podrían aspirar a convocar y a involucrar a sectores más amplios de la comunidad universitaria y de la sociedad nayarita, en la tan necesaria transformación de la máxima casa de estudios de educación superior pública en el estado de Nayarit.

²⁶ Ya existían pasajes de la vida universitaria en los que el narcotráfico y otras prácticas delincuenciales formaban parte del paisaje universitario. Sin embargo, durante la gestión del rector Juan López Salazar, el agravamiento del problema fue sensible. Un ejemplo fehaciente de tal situación es la presunción de lavado de dinero y asociación delictuosa que se hizo pública en ocasión de cuantiosos depósitos a las arcas universitarias que luego se hicieron llegar en sumas exorbitantes a algunos trabajadores universitarios.

Consideramos que, para avanzar a la construcción de una solución de fondo de los problemas estructurales de la UAN, es preciso generar una salida negociada entre todos los actores (tanto universitarios como estatales), aceptando redefinir el pacto de poder interno, la ley orgánica y el modelo académico, obteniendo a cambio los recursos necesarios para el despegue de la institución. Este proceso tendría que realizarse además con apertura a la ciudadanía y los actores de la sociedad civil de la entidad en dicho proceso de redefinición.

Estimamos necesario que se convoque a una refundación profunda de la institución, a partir de la redefinición de aspectos cruciales de la ley orgánica, mediante un mecanismo de parlamento abierto que involucre a las y los universitarios, lo mismo que al conjunto de la sociedad nayarita. Esto tendría que traducirse en la modificación sustancial de los criterios de conformación del Consejo General Universitario, así como de los mecanismos de designación de directivos y de la toma de las decisiones fundamentales para la vida de la institución. De aquí podría desprenderse una nueva reforma académica que permitiera definir un proyecto de universidad claro, que coloque por fin a la vida académica en el centro de la institución y que asuma con seriedad el desafío de la pertinencia social y la innovación educativa. Asimismo, es indispensable la democratización efectiva de las instancias de representación sindical, así como la desaparición de la federación estudiantil, actualmente posesionada del control político-administrativo de la institución. Por último, un proceso así permitiría construir de forma participativa las decisiones requeridas para sanear la vida administrativa y financiera institucional de manera clara, transparente y profunda, apelando al mismo tiempo a una mayor responsabilización del Estado en dicha tarea.

Sea cual sea el escenario que finalmente prevalezca, la UAN debe ser capaz de repensarse y redefinirse de forma mucho más pertinente de cara a los desafíos de innovación y dinamismo que representan la globalización, las TIC y los campos emergentes de la vida social, cultural, económica y política. Al mismo tiempo, tiene que asumir los retos de pensar y contribuir a enfrentar el desempleo, la pobreza, la precarización, la migración, la violencia, la injusticia y la desigualdad, la destrucción del tejido social y del medio ambiente, valiéndose de lo que Zermeño (2010) denomina "la ciencia de la puerta de atrás" en contraste con la llamada "ciencia de frontera".

Por lo tanto, sigue siendo crucial hoy como ayer preguntarnos y ensayar respuestas ante las siguientes preguntas: ¿cuál es el modelo de universidad que habremos de impulsar? ¿Cuál es el perfil de universitario/a que necesitamos formar? ¿Cuál es la concepción de educación que habrá de guiar sistemáticamente el conjunto del proceso? La moneda está en el aire y no es mucho el tiempo que aún nos queda.

Referencias

- Castillo, N. (2024). Perspectivas teóricas, educación superior y mercado. *Revista digital FILHA*, 19(31), 1-39. <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2024-07/perspectivas-teoricas-educacion-superior-y-mercado-por-nydia-maria-castillo-perez>
- Chumacero, A. (2012). Situación y perspectivas de la Economía en Nayarit (Hacia un programa integral para el desarrollo de sus capacidades productivas). En K. Barrón, J.

- Madera y L. Pacheco (Coords). *Nayarit: Economía y Sociedad*. (pp. 15-38). Universidad Autónoma de Nayarit. <http://dspace.uan.mx:8080/bitstream/123456789/1878/1/NAYARIT%20ECONOMIA%20Y%20SOCIEDAD.pdf>
- Collins, R. (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Guerrero, S. (2020). La neoliberalización de la universidad pública mexicana y su etapa de crisis. *Revista digital FILHA*, 15(22), 1-39. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1372>
- Giraldo, R. (2006). Poder y Resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122. <http://www.revistatabularasa.org/numero-4/giraldo.pdf>
- Madera, J. (2003). El cultivo de tabaco en Nayarit: viejos esquemas de producción, repercusiones en la organización del. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 10 (31), 222-250. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503111.pdf>
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. CLACSO.
- Morales, E., Nolasco, M. C. y Ríos, B. (2000). *La conciencia histórica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Dirección Editorial Universitaria UAN.
- Rea, C. (2015). Democratizar la democracia en Nayarit (México). La posible emergencia de una contrahegemonía regional. En T. Cunha y D. S. Boaventura (Eds). *International Colloquium Epistemologies of the South: South-South, South-North and North-South Global Learnings-Proceedings*. (pp. 1041-1054). Centro de Estudios Sociais.
- Rea, C. y Arias, A. (2019). Gobierno y poder en la UAN. Gobernabilidad vía "sectores" y "política neoliberal". En A. Toscano, y A. Arias (Coords.). *Pensar la universidad pública en tiempos de crisis. Contribuciones a propósito de la gobernabilidad institucional*. (pp. 148-162). Ecorfan. https://www.ecorfan.org/collections/nayarit-2019/T5Pensarlauniversidadp%C3%BAblicaentiempos_de_crisis/T5Pensarlauniversidadp%C3%BAblicaentiemposdecrisis.pdf
- Saforcada, F., Atairo, D. y Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- Santos, H. (2011). El sindicalismo en México: resistencia proletaria y marco neoliberal. *Alegatos*, 197- 226. <https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/306>
- Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Sociedad*. CEIICH-UNAM.

Secretaría de Trabajo y Previsión Social. (2021). http://siel.stps.gob.mx:304/perfiles/perfiles_resumido/Nayarit.pdf

Universidad Autónoma de Nayarit. (2023). *Anuario Estadístico 2022-2023*. Universidad Autónoma de Nayarit. <https://planeacion.uan.mx/anuario/Anuario-Estadistico-2022-2023.pdf>

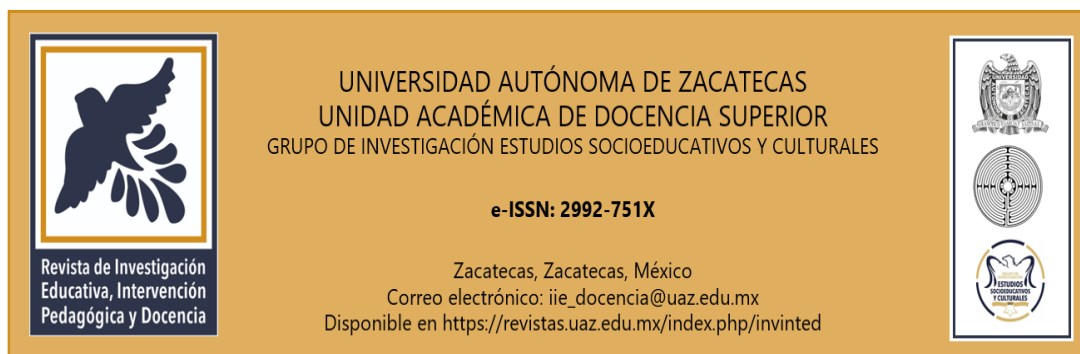
Universidad Autónoma de Nayarit. (10 de marzo de 2024). Universidad Autónoma de Nayarit. <https://www.uan.edu.mx/es/posgrado>

Universidad Autónoma de Nayarit. (12 de marzo de 2024). Universidad Autónoma de Nayarit. <https://www.uan.edu.mx/es/posgrado>

Villaseñor, B. y Álvarez, F. (2012). Nayarit: Un estado en transición. En K. Barrón, J. Madera, y L. Pacheco. (Coords.). *Nayarit. Economía y Sociedad*. (pp. 63-78). Universidad Autónoma de Nayarit.

Zermeño, S. (1978). *México: una democracia utópica*. Siglo XXI Editores.

Zermeño, S. (2010). *Reconstruir a México en el siglo XXI*. Océano.



Proyectos de educación basada en el lugar de una división académica STEM para generar bienestar social. Estudio de caso, fase 2

Place-based education projects of a STEM academic division, to generate social well-being. Case of study, phase 2

Juan Carlos Ortiz Navarro
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8739-1312>

Deneb Eli Magaña Medina
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-596X>

<https://doi.org/10.71770/8s0crv23>

Recibido: 02/07/2024 | Aceptado: 21/11/2024

1. Introducción

Tomando como referencia la agenda de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la E2030, la cual dentro de su capítulo relativo a "Educación y Habilidades para el S. XXI" establece que la educación es motor de desarrollo social de comunidades de escasos recursos; por tal motivo, tanto las y los alumnos como los docentes deben ser considerados catalizadores para erradicar la pobreza, contribuir al desarrollo económico y al bienestar social. Este principio refiere que los docentes y los alumnos son actores clave de cambio social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología [UNESCO], 2017); con base en el planteamiento anterior y en el problema de investigación definido en la primera fase del presente proyecto, el cual menciona que los proyectos universitarios que ejecutan los estudiantes de la División Académica bajo estudio tienen poco impacto en el bienestar social de la población de la región de la Chontalpa, Tabasco, México. Se tomó la decisión de llevar a cabo la fase 2 del proyecto de investigación.

Para definir el problema de investigación mencionado en el párrafo anterior durante la primera fase del proyecto que inició el 01 de octubre de 2022 y concluyó el 30 de septiembre de 2023, fue necesario ejecutar una investigación cualitativa, naturalista, aterrizada en un estudio de caso en una División Académica de ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y salud ubicada en la región de la Chontalpa, Tabasco, México. Esta División cuenta con una oferta académica de pregrado que incluye las carreras de: Ingeniería en Petroquímica, Ingeniería en Nanotecnología, Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Genómica, así como una Maestría en Ciencia y Tecnología (División Académica Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez [DAMJM], 2021). Las actividades de la primera fase del proyecto de investigación fueron: la definición del problema de investigación, el planteamiento de los objetivos de la primera fase de la investigación, el diseño metodológico de la primera etapa de la investigación, la investigación de campo de la primera fase de la investigación y la entrega de resultados de la primera fase del proyecto.

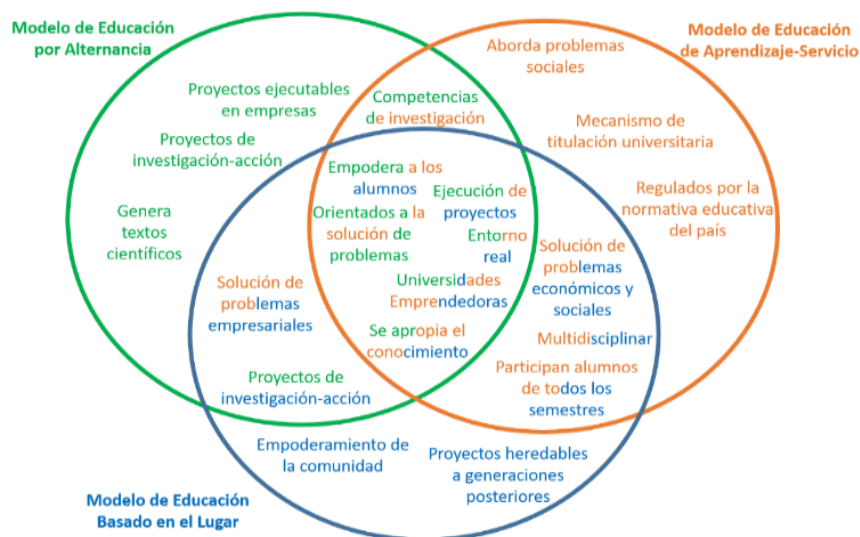
Los hallazgos de la primera fase del proyecto fueron: 1. A pesar de que la División estudiada cuenta con las características de una institución de educación superior emprendedora como lo manifiesta Mihalacher (2013), por la gran cantidad de proyectos universitarios que se ejecutan, estos no impactan en el bienestar social de la región de la Chontalpa por no vincularse con los problemas comunitarios como lo sugieren Georgieva (2019) y Ortiz y Magaña (2024); 2. Los alumnos de la Licenciatura en Enfermería, generan impacto social en los hospitales y comunidades indígenas de la región gracias a las prácticas profesionales que ejecutan como lo sugiere Mendez-Ochaita (2023) en sus estudios; 3. Ninguno de los proyectos académicos de emprendimiento ha logrado convertirse en emprendimientos reales, a pesar de que varios de ellos han tenido el potencial para lograrlo acorde al criterio de Mihalacher (2013); 4. La División Académica estudiada en concordancia con lo que determinan sus lineamientos, ejecuta un modelo de enseñanza basada en el desarrollo por competencias. Sin embargo, este modelo ha evolucionado para convertirse en un modelo de enseñanza basado en la ejecución de proyectos (EBP) acorde a los postulados de Morales-Bueno (2018); 5. Con base en las investigaciones realizadas por Díaz (2002), este esquema de enseñanza-aprendizaje

empodera a los alumnos, los hace más capaces y seguros para ser exitosos en el ámbito profesional.

A partir del problema definido y sus causales delimitadas en la primera fase de la investigación, se planteó la conveniencia de ejecutar una segunda fase del proyecto que inició el 01 de octubre de 2023 y concluirá el 30 de septiembre de 2025. La segunda fase tiene el objetivo de lograr que los proyectos universitarios que se ejecuten en la División Académica bajo estudio mejoren la calidad de vida de la población cercana al Campus generando bienestar social. Las actividades que involucran la segunda fase de la investigación son las siguientes: redefinición del problema de investigación, el planteamiento de la hipótesis, el replanteamiento de los objetivos de investigación, el rediseño de la metodología de investigación, intervenciones de campo y la presentación de resultados de la segunda fase de la investigación.

Por tal motivo, para la segunda fase del proyecto se propone: 1. Asignar un responsable que vincule los proyectos universitarios con las empresas, el gobierno y la sociedad civil para incidir de manera más significativa en el bienestar social de la región; 2. Permitir que la comunidad universitaria (Docentes y Alumnos) ejecuten proyectos de investigación interactiva encaminados a solucionar problemas empresariales y/o sociales, tomando como referencia las necesidades encontradas en las empresas y las comunidades de la región; 3. Aterrizar los proyectos de investigación interactiva en proyectos de Educación por Alternancia (EPA), Aprendizaje-Servicio (ApS) y/o Educación Basada en el Lugar (EBL) para impactar positivamente a las comunidades cercanas al Campus (Ortiz y Magaña, 2023). Las características de los proyectos EPA, ApS y EBL se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Características de los modelos educativos por alternancia, aprendizaje-servicio y educación basada en lugar



Fuente: Elaboración propia con datos de García y Yague (2011); Corredor (2017); Sobel (2004).

Siendo congruentes con los lineamientos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que manifiesta la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), el cual menciona que “en la formación académica de los estudiantes es indispensable poner en práctica los conocimientos y habilidades que estos han adquirido en las aulas, a través del Servicio Social y Prácticas Profesionales” (DAMJM, 2024, p. 44). Las autoridades de la División Académica permitieron llevar a cabo la segunda fase del proyecto de investigación bajo la metodología de investigación interactiva dentro de sus instalaciones con la visión de dejar un legado que permita trascender los proyectos EPA, ApS y/o EBL más allá de su gestión, para contribuir de manera permanente a la solución de problemas empresariales, económicos y/o sociales de la región, como lo sugieren Coughlin y Kirch. (2010); García y Yague (2011); Corredor (2017); Sobel (2004).

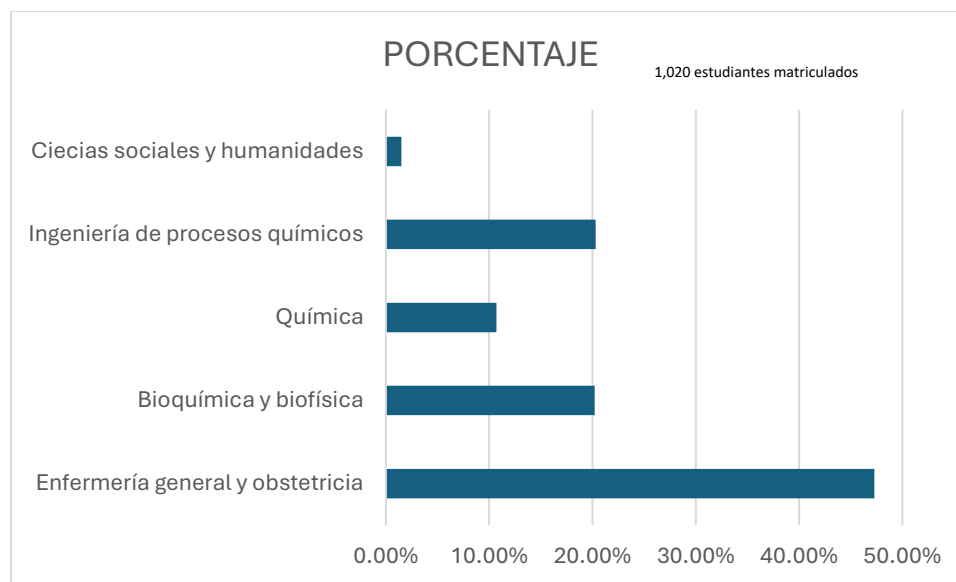
Con el propósito de solucionar el problema planteado en la primera fase de la investigación, se consideraron los planteamientos propuestos por Del Moral-Santabella (2012), García y Yague (2011), Corredor (2017) y Sobel (2004) para plantear la siguiente hipótesis que forma parte de la segunda fase del proyecto de investigación: “la contribución al bienestar social que la División bajo estudio puede generar en la región de la Chontalpa, Tabasco, México. Se logrará en la medida en que los docentes de la División gestionen proyectos universitarios EPA, ApS y/o EBL vinculados a las necesidades reales que los alumnos descubran en las comunidades de la región”. A partir de la hipótesis planteada, para efectos del presente artículo surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tiene que hacer la División Académica bajo estudio para generar bienestar social en las comunidades cercanas al Campus?, ¿Qué acciones debe de emprender la Academia de Enfermería para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población de las comunidades cercanas al Campus?

Para responder las preguntas de investigación, se decidió que alumnos de la Licenciatura en Enfermería ejecuten un proyecto EBL con la expectativa de capacitar y atender a población de escasos recursos que padezca pie diabético grado 0, 1 y 2 en la escala de Wagner; tomando como base lo que Izquierdo y Boldo-León (2010) mencionan en sus estudios sobre diabetes y pie diabético para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población objetivo, como lo sugiere Espejo-Leupin (2016) en sus estudios. La población objetivo debe vivir en las comunidades cercanas al Campus; el objetivo que persigue el proyecto EBL es evitar que el padecimiento empeore. Los criterios considerados para atender el padecimiento de pie diabético fueron: 1. La División cuenta con las instalaciones apropiadas para atender el padecimiento; 2. La División cuenta con personal capacitado (Docentes, Médico, Técnico Académico y Alumnos) para atender a la población que padece pie diabético en las escalas mencionadas; 3. El 18% de la población de Tabasco padece de Diabetes Mellitus (Instituto Nacional de Geografía y Estadística INEGI (2021); 4. Docentes y alumnos de la División han hecho investigaciones sobre pie diabético en la región; 5. La segunda causa de muerte en Jalpa de Méndez es la Diabetes Mellitus (Gobierno del Estado de Tabasco, 2022); 6. Cada mes, se amputan a diez pacientes que padecen pie diabético en el estado de Tabasco (De la Cruz et al., 2022).

La División Académica bajo estudio se encuentra a 32.7 km de la ciudad de Villahermosa, capital del estado de Tabasco, y a .75 km de la Cabecera Municipal denominada Jalpa de Méndez sobre la carretera estatal Villahermosa-Comalcalco (Secretaría de Comunicaciones y Transportes [SCT], 2024). Su ubicación es privilegiada

porque el Campus se encuentra a 36.7 km de la Refinería Olmeca (SCT, 2024), el principal proyecto energético del Gobierno de México (Gobierno de México, 2019). En materia de educación superior, la distribución de la matrícula estudiantil del municipio de Jalpa de Méndez muestra que el 98.5% de los alumnos estudian disciplinas relacionadas con salud, ciencia e ingeniería; de ese 98.5%, el 47.3% estudia temas relativos a la salud, el 30.9% estudia temas relacionados con la ciencia y el 20.3% temas concernientes a las ingenierías (Figura 2).

Figura 2. Matrícula de educación superior por campo formativo



Fuente: Elaboración propia con datos de Data México (2022).

Como se aprecia en la figura anterior, el total de estudiantes del municipio de Jalpa de Méndez matriculados en programas de educación superior en distintas áreas de conocimiento es de 1,020; de los cuales, 954 (93.52%) de estos alumnos estudian en la División bajo estudio (División Académica Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez [DAMJM], 2024, p.3). Los datos mostrados con anterioridad demuestran la trascendencia que tiene la División Académica bajo estudio en la región de la Chontalpa, Tabasco, México.

2. Metodología

Para comprobar la hipótesis planteada y dar respuesta a las preguntas de investigación, se decidió ejecutar una investigación interactiva con el propósito de gestionar proyectos universitarios EBL por las Academias de Enfermería e Ingeniería en Petroquímica vinculados con el entorno; lo que ha permitido que estudiantes de la Academia en Enfermería se capaciten y colaboren con la clínica de heridas del IMSS Bienestar del municipio de Jalpa de Méndez, empoderándose y mejorando sus capacidades, como lo sugieren Oyarzun (2019) y Hurtado (2012) en sus investigaciones (importante mencionar que para efectos del presente artículo, solo se abordará el proyecto EBL concerniente a los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería por encontrarse en etapa avanzada de

ejecución). Acorde a la hipótesis, la metodología EBL deberá de transformar la poca contribución de los proyectos universitarios en la solución de problemas empresariales y sociales de la región por una situación ideal, en la que los proyectos de las academias participantes en la investigación mejoren la calidad de vida de la población que viva cerca del Campus como lo manifiestan García y Lalueza (2019) en sus investigaciones.

Los perfiles demográficos de los actores clave que han participado en el proyecto de investigación y los criterios de inclusión al proyecto se mencionan en la Tabla 1 (para resguardar la confidencialidad de los participantes, se optó por utilizar iniciales acordes al rol que desempeñan dentro de sus centros de trabajo y/o de estudio).

Tabla 1. Perfil de participantes en el proyecto de investigación interactiva

Rol del Participante y Cantidad de Participantes	Nivel de Estudios	Rango de Tiempo de Pertenecer a la Institución en Años	Criterio de Inclusión al Proyecto de Investigación
Personal Administrativo de la División bajo estudio (5) D.DA CI.DA CA. DA JI.DA JP.DA	Doctorado (1) Maestría (4)	10 años	La trascendencia jerárquica de su puesto La trascendencia en la toma de decisiones respecto a los proyectos de investigación La proximidad que tienen al seguimiento y supervisión de los proyectos de investigación
Personal Académico y Operativo de la División bajo estudio (6) DI.LEE DI.IEP DI.IEN DI.LEG M.D TA.D	Doctorado (3) Maestría (1) Licenciatura (2)	Entre 6 y 10 años	El interés demostrado por participar en el proyecto de investigación Estar impartiendo cátedra a grupos de cuarto semestre en adelante Haber liderado proyectos de investigación Demostrar liderazgo ante sus estudiantes Tener una buena relación con sus estudiantes
Estudiantes de la División bajo estudio (14)	Quinto semestre de la Carrera	Entre 1.5 y 2 años	Ser estudiante de cuarto semestre de la carrera en adelante

Proyectos de educación basada en el lugar de una división académica STEM ...

A.LEE (4) A.IEP (10)			Promedio mínimo de 8.5 El interés demostrado por participar en el proyecto de investigación Interés por utilizar los datos que se generen en los proyectos de investigación en sus materias
Personal Administrativo del IMSS Bienestar (1) D.IB	Maestría	8 años	Su jerarquía institucional Interés mostrado por colaborar con la División bajo estudio Su trascendencia en la toma de decisiones dentro del IMSS Bienestar
Personal de Salud del IMSS Bienestar (2) JE.IB ECH.IB	Licenciatura	Entre 4 y 6 años	Por su rol operativo dentro de las instalaciones del IMSS Bienestar Su interés por colaborar con los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la investigación de campo.

El total de la muestra que ha participado en el estudio es de veintiocho personas; los criterios de selección de la muestra de los participantes consultados fueron por conveniencia debido al acceso que se tiene a los actores clave durante sus horarios laborales y/o escolares.

Para documentar la investigación interactiva, se tomó como referencia metodologías aplicadas por Silva-Quiroz (2017) y Maturana-Castillo (2017) en sus investigaciones, lo que invitó a ejecutar un estudio de caso cualitativo, con enfoque naturalista, que ha permitido al investigador interactuar estrechamente con los actores clave que participan en el proyecto para emprender acciones colaborativas con el fin de inhibir el problema de investigación, como lo sugieren los estudios de MacMillan y Schrumacher (2005).

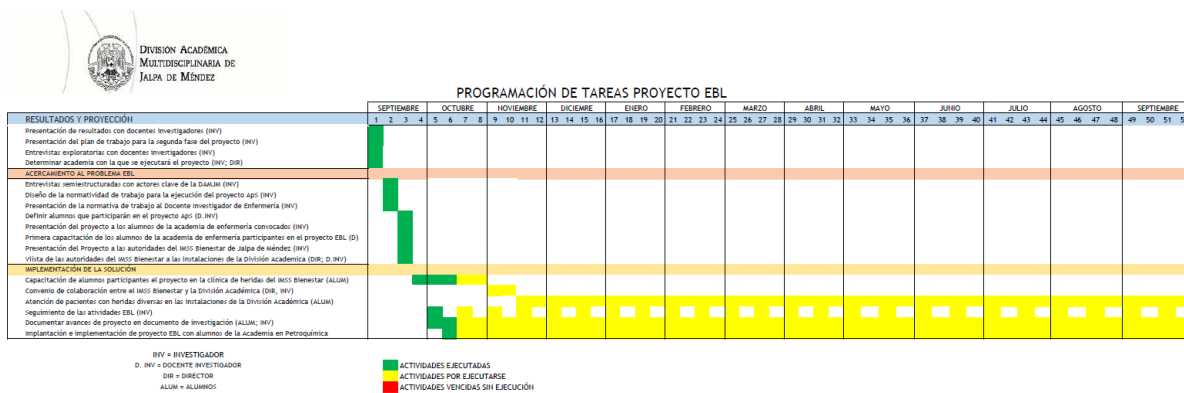
Por tal motivo, se ejecutaron las siguientes técnicas de investigación cualitativa: 1. Observación participante (durante el proceso de intervención en las instalaciones de la División bajo estudio y en las instalaciones del IMSS Bienestar), con la finalidad de incitar la participación de Estudiantes y Docentes de la División Académica, así como del personal operativo de salud del IMSS Bienestar. La observación participante también ha servido para

Proyectos de educación basada en el lugar de una división académica STEM ...

capacitar a los equipos EBL con la finalidad de reducir su curva de aprendizaje durante el proyecto; 2. Entrevistas semiestructuradas con el Personal Administrativo de la División, Docentes Investigadores, Personal Administrativo del IMSS Bienestar, Enfermeras del IMSS Bienestar; esto ha permitido conocer sus expectativas acerca del alcance que el proyecto deberá tener para ambas instituciones; 3. Entrevistas sin estructura espontaneas y ocasionales con Docentes Investigadores de la División, que han permitido generar confianza entre los actores clave y el investigador, generando un vínculo amistoso, útil para la retroalimentación durante cada una de las etapas del proyecto; 4. Grupos de enfoque con estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Enfermería, que han permitido conocer los avances, el sentir y las necesidades que los alumnos han tenido durante la ejecución del proyecto EBL.

Para el levantamiento de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos cualitativos: 1. Diario de investigación, con el cual se ha documentado cada una de las intervenciones que se han hecho durante las observaciones participantes (presentaciones de resultados, presentaciones de las proyecciones de las etapas de la segunda fase del proyecto de investigación, capacitaciones de alumnos y sesiones de retroalimentación con el equipo EBL); 2. Tres guías de entrevista aplicadas durante las entrevistas semiestructuradas a los actores clave de la División bajo estudio y del IMSS Bienestar; 3. Diario del investigador, que ha permitido documentar las entrevistas sin estructura realizadas a los Docentes Investigadores y al Personal Administrativo de la División Académica; 4. Dos guías de entrevista para los grupos de enfoque practicados a los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería; este tipo de instrumento fue propuesto por Flick (2007) en sus investigaciones. Las actividades ejecutadas durante la implementación de la investigación de campo, se ilustran en la Figura 3.

Figura 3. Cronograma de actividades de la segunda fase del proyecto de investigación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos durante la investigación de campo.

Como lo sugieren Gleason y Rubio (2020), el proyecto EBL de la Licenciatura en Enfermería pretende empoderar y atender a población de comunidades cercanas a la División bajo estudio para prevenir y aliviar el padecimiento de pie diabético. De las entrevistas practicadas al Docente participante, se pudieron identificar las necesidades operativas concernientes a recursos materiales, técnicos e insumos médicos para la gestión del proyecto (Tabla 2).

Tabla 2. Recursos materiales, técnicos e insumos del proyecto EBL de la Licenciatura en Enfermería

Recursos Materiales	Recursos Técnicos	Insumos Médicos y Papelería
1 sala de espera 4 sillas de espera para los pacientes y sus familiares 1 consultorio médico 1 escritorio 3 sillas 1 archivero 1 cama para auscultar	1 manual digital de operaciones del Proyecto EBL	Encuestas de salida Material informativo sobre diabetes y pie diabético Materiales para control glucémico Materiales de curación para pie diabético

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevista semiestructurada con DI.LEE

Dadas las características de la presente investigación interactiva, se puede considerar como un proyecto factible, porque se orienta a la solución de un problema que se manifiesta en la División Académica bajo estudio y porque atiende una problemática de salud importante que vive la comunidad de Jalpa de Méndez (Bavaresco, 2013). El procedimiento propuesto para la investigación interactiva en curso se basa en los criterios establecidos por MacMillan y Schrumacher (2005) denominada espiral cíclica de la investigación-acción, cuyas etapas genéricas son: 1. Planteamiento del problema y diseño de la intervención; 2. Ejecución de la intervención; 3. Observación; 4. Reflexión y retroalimentación (Figura 4).

Figura 4. Ciclo 1 de la espiral del proyecto EBL de la licenciatura en enfermería

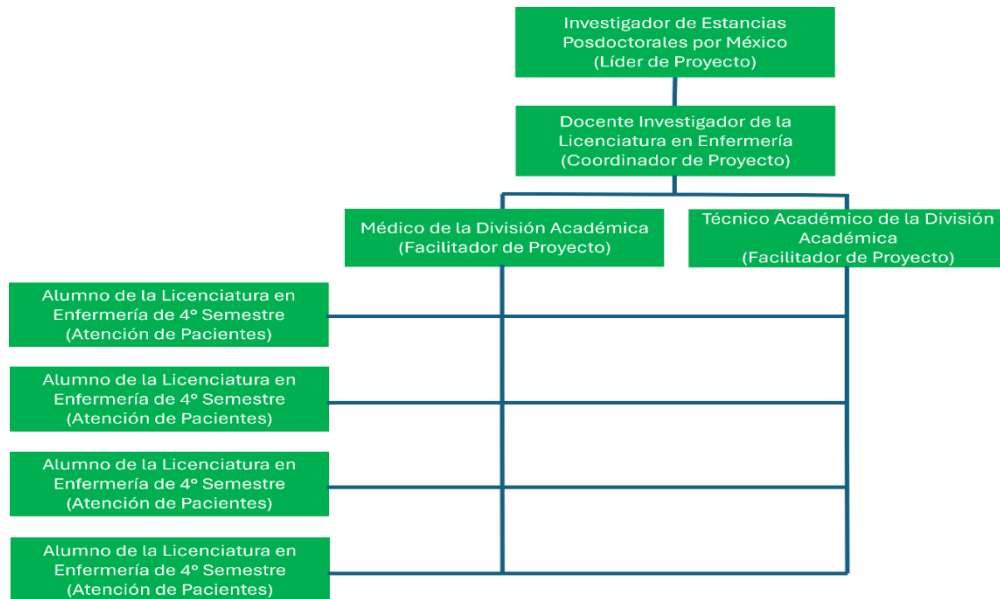


Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos durante la investigación de campo.

El proceso de intervención ha sido colaborativo por todos los integrantes del equipo EBL, asumiendo los siguientes roles: Investigador Posdoctoral por México, rol de Líder del Proyecto y Capacitador de los equipos EBL; DI.LEE, rol de Coordinador del Proyecto; M.D. y

la T.A.D, rol de facilitadores del proyecto; Alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Enfermería, rol de enfermeros y capacitadores de los pacientes con pie diabético (Figura 5).

Figura 5. Organigrama del proyecto EBL de la Licenciatura en Enfermería para prevenir y aliviar el padecimiento del pie diabético



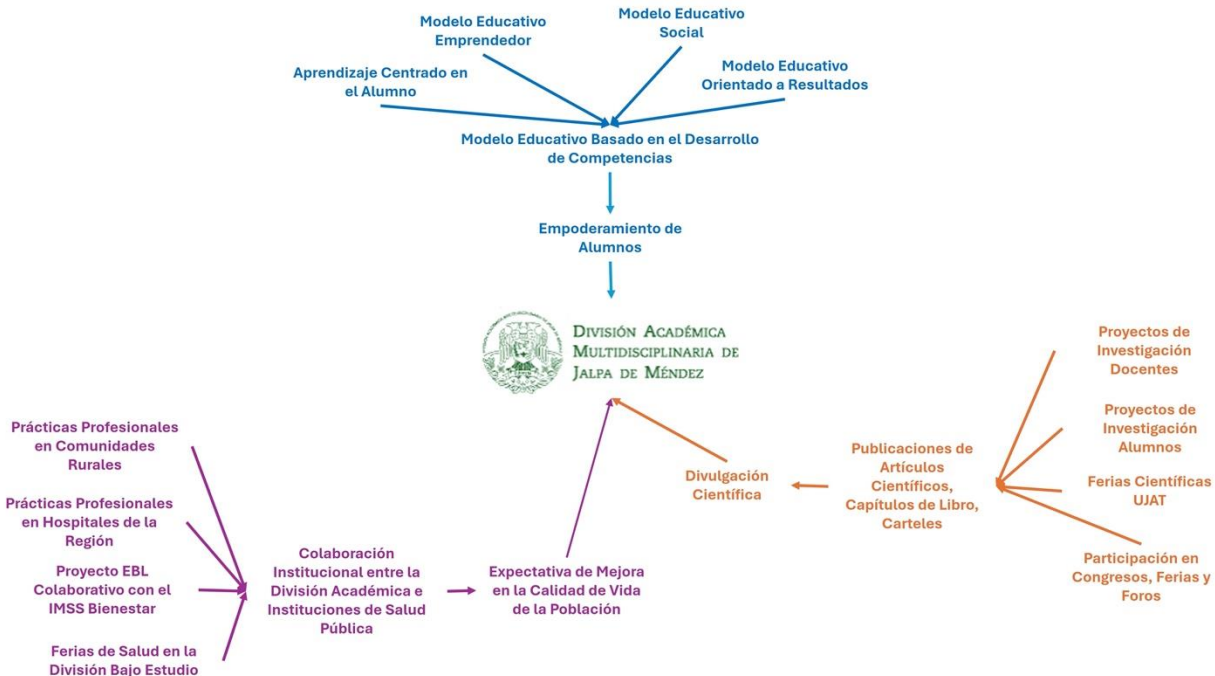
Fuente: elaboración propia con datos extraídos de entrevista semiestructurada con DI.LEE

Con base en la metodología de análisis de datos propuesta por Coffey y Atkinson (2003), se realizaron las siguientes tareas: 1. Resumen interpretativo de datos recabados durante las observaciones participantes y las entrevistas sin estructura, lo que ha permitido identificar cuestiones críticas durante la implementación del proyecto EBL de la Academia de Enfermería; 2. Transcripciones y análisis de las entrevistas semiestructuradas practicadas a los actores clave de la División estudiada y del IMSS Bienestar. Este análisis interpretativo permitió confirmar las cuestiones críticas previamente identificadas, así como sus percepciones acerca de la importancia del proyecto EBL y las expectativas que tienen acerca del alcance del mismo: 3. Transcripciones e interpretación de los datos obtenidos a partir de los grupos de enfoque practicados a los alumnos de la Academia de Enfermería. Este análisis permitió conocer la expectativa de los estudiantes con respecto al impacto que tendrá el proyecto en su formación profesional, en la comunidad, sus inquietudes sobre la operación del proyecto y los beneficios respecto a trámites administrativos a liberar derivado de su participación.

Del proceso de análisis conjunto de los datos obtenidos de cada una de las técnicas de investigación aplicadas, se pudo estructurar un diagrama de afinidad, el cual se muestra en la Figura 6.

Figura 6. Diagrama de afinidad construido a partir del análisis de datos de la investigación campo

Proyectos de educación basada en el lugar de una división académica STEM ...



Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos de la investigación de campo.

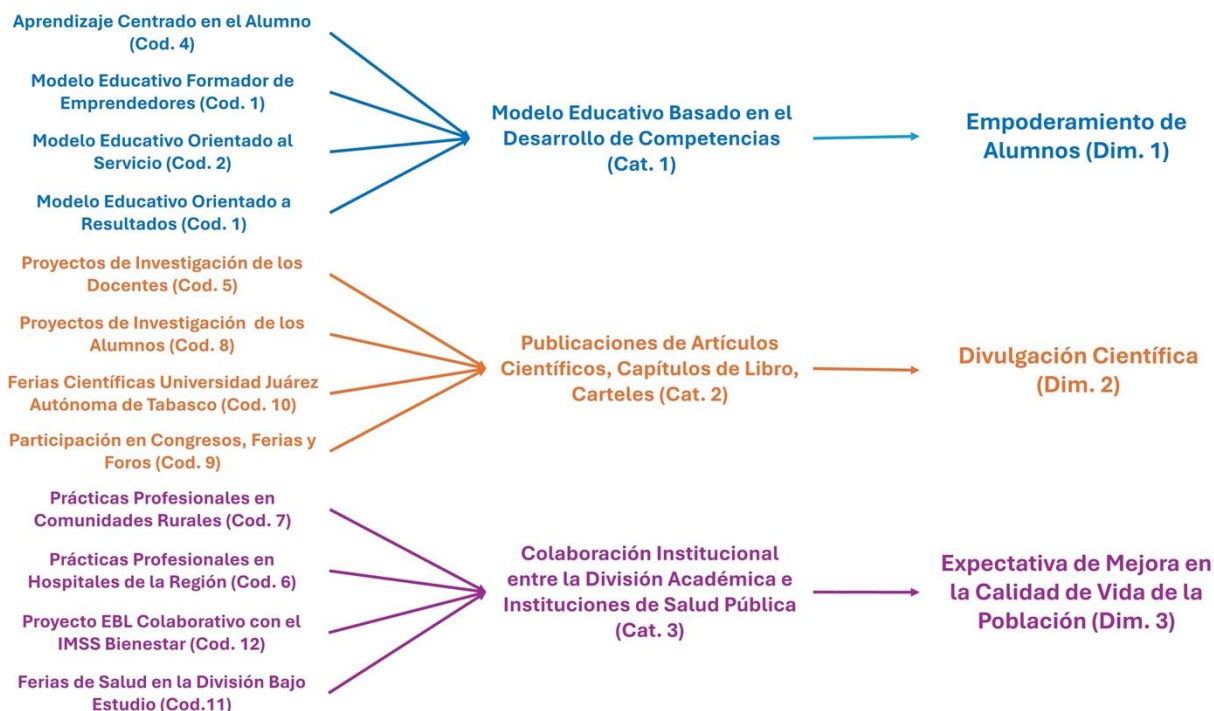
En lo que respecta al manejo ético de los datos personales e imagen de los participantes en el proyecto de investigación, se solicitó el consentimiento informado de cada una de las personas entrevistadas de manera grupal y/o individual; del mismo modo, se solicitó el permiso de uso de imagen de todo aquel participante que fue grabado y/o fotografiado (se tiene constancia por escrito firmada de los participantes). Como parte del manejo ético de las identidades de los participantes, se asignaron claves de identificación para cada participante con la finalidad de proteger su identidad una vez generados los productos de divulgación científica. Es pertinente mencionar que las grabaciones en audio, video y material fotográfico están bajo resguardo del investigador con las medidas de ciberseguridad requeridas en su ordenador personal, al cual solo tienen acceso los investigadores involucrados en el proyecto de investigación.

3. Resultados preliminares

Según Coffey y Atkinson (2003); Flick (2007) y Díaz (2018), el análisis cualitativo de datos realizado durante ambas fases de la investigación permitió: 1) comprender el fenómeno social; 2) entender la problemática que se vive en la División bajo estudio; 3) identificar el padecimiento de salud que se está tratando de mitigar; 4) diseñar la propuesta de trabajo a gestionar como proyecto EBL dentro del marco metodológico de la investigación interactiva. Este análisis de datos sirvió de modelo para crear la espiral del ciclo de la investigación interactiva; a partir de dicha espiral, se realizó la codificación y categorización inductiva de los datos para darles sentido. Por medio de la categorización mostrada en el diagrama de afinidad, se pudo construir la trazabilidad existente entre los códigos, las categorías y las dimensiones, como lo sugiere Gibbs (2012) en sus trabajos de investigación; agrupando ideas con descripciones similares que permitieron identificar

doce códigos agrupados en tres categorías emergentes asociadas a tres dimensiones etiquetadas como: Dim. 1. empoderamiento de los alumnos; Dim. 2. divulgación científica; Dim. 3. expectativa de mejora en la calidad de vida de la población. La jerarquización establecida por medio de la herramienta de diagrama de afinidad impidió la duplicidad de códigos, así como la determinación del trazo vinculante entre los códigos, las categorías y las dimensiones, como lo ilustra la Figura 7.

Figura 7. Trazabilidad de los datos emergentes de la División Académica Estudiada



Nota: elaboración propia con datos obtenidos durante la investigación de campo.

3.1 D1. Empoderamiento de las y los Alumnos

Esta dimensión fue la que emergió con mayor consistencia durante el proceso de análisis de las distintas técnicas de investigación implementadas; tanto el personal administrativo como el personal docente refieren que el empoderamiento de los alumnos se logra gracias a la apropiación del conocimiento debido a múltiples factores manifestados por el personal administrativo y docente de la División Académica consultado durante la intervención de campo.

nuestros alumnos se empoderan (Dim. 1) debido a que los docentes de la División ejecutan un modelo educativo centrado en los estudiantes (Cod. 4) desarrollador de emprendedores (Cod. 1), con la finalidad de desarrollar sus competencias (Cat. 1) (D.DA, comunicación personal, 06 de marzo de 2024).

los alumnos viven un modelo educativo emprendedor (Cod. 1) que los empodera para desempeñarse mejor una vez que salgan al mercado laboral (Dim. 1) (CA.DA, comunicación personal, 05 de marzo de 2024).

Una de las estrategias que llevamos a cabo para empoderar a los alumnos (Dim 1) es fomentar un aprendizaje orientado a resultados (Cod. 3), centrado en el estudiante (Cod. 4). Esta estrategia educativa hace que los estudiantes se enfoquen en el logro de resultados (Cod. 3) y los orienta al servicio comunitario. (Cod. 2) (CI.DA, comunicación personal, 05 de marzo de 2024).

Nuestros alumnos aterrizan sus conocimientos en la comunidad (Cod. 2), desarrollando sus habilidades e integrando sus competencias. Lo que los empodera física y psicológicamente (Dim. 1) para enfrentarse a situaciones de salud reales en las comunidades y en los hospitales a los que son asignados. (DI. LEE, comunicación personal, 07 de marzo de 2024).

Por medio del servicio comunitario (Cod. 2), y con actividades de emprendimiento (Cod. 1), involucro a mis alumnos en diversas actividades que les permiten vivir escenarios cercanos a la realidad a la que se enfrentarán una vez que culminen sus estudios. Estas actividades están pensadas para desarrollar sus competencias (Cat. 1) y los empodera (Dim. 1) (DI.IEP, comunicación personal, 07 de marzo de 2024).

En la academia de Ingeniería en Nanotecnología, se vive un modelo educativo emprendedor (Cod. 1); hacemos que nuestros alumnos asuman compromisos para generar resultados (Cod. 3) por medio de actividades de emprendimiento (Cod. 1), dentro de un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias (Cat. 1) y centrado en los alumnos (Cod. 4) que les permite apropiarse del conocimiento empoderándolos. (Dim. 1) (DI.IEN, comunicación personal, 06 de marzo de 2024).

3.2 D2. *Divulgación Científica*

La dimensión de divulgación científica fue la segunda en emerger cuando se llevó a cabo el análisis de las diversas técnicas de investigación practicadas. La dimensión de divulgación científica es muy apreciada por la comunidad universitaria en general; la constante aplicación del método científico por parte de los alumnos de la División Académica ha detonado la vocación científica de los estudiantes. Esto se ha logrado gracias a que la División bajo estudio cuenta con 23 docentes con el grado de Doctorado, que equivale al 40% del total de su planta docente (DAMJM, 2024), quienes aterrizan con sus alumnos por lo menos un proyecto de investigación por semestre a partir del tercer semestre de su carrera, hasta la finalización de sus estudios:

Nuestros alumnos están obligados a realizar su primer proyecto de investigación (Cod. 8) a partir del tercer semestre de la carrera. Proyecto inicial que, en caso de estar bien fundamentado, se le podría dar continuidad en semestres posteriores para generar artículos científicos (Cat. 2) para divulgar conocimientos (Dim. 2). (DI.LEE, comunicación personal, 07 de marzo de 2024).

Los proyectos de investigación (Cod. 8) que realizamos en la Academia de Petroquímica se centran en la resolución de problemas cotidianos. Por tal motivo presentamos los resultados en ferias científicas (Cod. 10); en caso de que los proyectos resulten ganadores, se busca publicar los resultados como artículo, cartel o capítulo de libro (Cat. 2) para su divulgación (Dim. 2). (DI.IEP, comunicación personal, 07 de marzo de 2024).

Fomentamos el aprendizaje con base en proyectos de investigación en los que participan nuestros alumnos y docentes (Cod. 5 y 8). Año con año se organiza la feria científica de la UJAT (Cod. 10), con la finalidad de divulgar conocimientos (Dim. 2). (JI.DA, comunicación personal, 05 de marzo de 2024).

Contamos con 23 Docentes Investigadores con grado de Doctorado que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores; eso hace que la División desarrolle una gran cantidad de proyectos de investigación en los que los docentes y los estudiantes se involucran (Cod. 5 y 8). La misión de estos proyectos de investigación es publicar sus resultados (Cat. 2), para divulgar conocimiento científico generado en la División (Dim. 2). (CI.DA, comunicación personal, 05 de marzo de 2024).

Los proyectos de investigación que realizamos los docentes y los estudiantes en la Academia de Nanotecnología (Cod. 5 y 8) van encaminados al manejo y mejoramiento de materiales para la industria; algunas de estas investigaciones, se han presentado en ferias científicas (Cod. 10), otras se han tomado como base para la realización de artículos y capítulos de libro (Cat. 2), para divulgar la ciencia de nuestra academia (Dim. 2). (DI.IEN, comunicación personal, 06 de marzo de 2024).

3.3 D3. Dimensión de Expectativa de Mejora en la Calidad de Vida de la Población

La dimensión de expectativa de mejora en la calidad de vida de la población emergió con menos fuerza una vez realizado el análisis de las diversas técnicas de investigación. Esto, a pesar de que la División se ha posicionado como un Campus Socialmente Responsable entre la población de algunos municipios de la región de la Chontalpa, Tabasco, México, gracias a las prácticas profesionales que llevan a cabo los alumnos de la Academia de Enfermería en las comunidades rurales indígenas de la región y en los hospitales comunitarios de los municipios de Jalpa de Méndez, Nacajuca y Cunduacán, Tabasco, México. Como lo mencionan el personal administrativo y docente de la División.

Siendo congruentes con los principios de la Universidad y con su modelo educativo, los alumnos de la Academia de Enfermería han posicionado a la División Académica como un Campus Socialmente Responsable por las prácticas profesionales (Cod. 7) ejecutadas en diferentes municipios de la Chontalpa, que han impactado positivamente en materia de salud a comunidades de escasos recursos (Dim. 3). (D.DA, comunicación personal, 06 de marzo de 2024).

Las prácticas profesionales (Cod. 7) realizadas por los alumnos de la Licenciatura en Enfermería generan un impacto social positivo (Dim. 3) en comunidades indígenas rurales Chontal-parlantes del municipio de Cunduacán debido a la atención que les brindan nuestros alumnos de Enfermería. (CA.DA, comunicación personal, 06 de marzo de 2024).

A partir del cuarto semestre, los alumnos de nuestra Academia salen a los hospitales públicos y a las clínicas públicas ubicadas en los municipios de Jalpa de Méndez, Nacajuca y Cunduacán para realizar sus prácticas profesionales (Cod. 7); esto ha impactado proactiva y positivamente en la salud (Dim. 3) y en la operación de las instituciones de salud pública. (DI.LEE, comunicación personal, 07 marzo de 2024).

Algunos de nosotros hablamos Chontal, esto nos ha ayudado durante nuestras prácticas profesionales (Cod. 7) para atender a personas indígenas en comunidades rurales que no hablan español. El poder comunicarnos en su lengua materna, nos permite mejorar las condiciones de salud en las comunidades (Dim. 3). (A. LEE, comunicación personal, 09 de marzo de 2024).

A pesar de que las prácticas profesionales de los alumnos de la Academia de Enfermería han tenido un impacto positivo en las comunidades de tres municipios de la región de la Chontalpa. Este impacto es incipiente; además, esto no ha sido por proyectos universitarios que se hayan desarrollado en la División sujeto de estudio, como lo sugiere la hipótesis del proyecto de investigación. Justamente por ello, se ha emprendido el proyecto

EBL por la Academia de Enfermería para demostrar que es posible contribuir a la mejora de las condiciones de vida de personas de escasos recursos, sí se logran generar las alianzas correctas con el gobierno municipal y con las instituciones de salud pública del municipio de Jalpa de Méndez, Tabasco, México. Este proyecto está agilizando la operación de la Clínica de Heridas del IMSS Bienestar, al incrementar su fuerza laboral gracias a los alumnos de la División que participan en el proyecto. Se tiene el objetivo de establecer un convenio entre el IMSS Bienestar de Jalpa y Méndez y la División bajo estudio, que incremente la capacidad instalada de atención de pacientes con heridas diversas y no nada más de pie diabético, como lo sugieren el D.DA, el D.IM, la JE.IM y la E.IB en las entrevistas semiestructuradas y sin estructura en las que participaron.

Si logramos consolidar el proyecto EBL (Cod. 12) que ejecutan los alumnos de la Licenciatura en Enfermería, daría una mayor visibilidad a la División y permitiría que las autoridades de la Universidad brindaran un mayor apoyo que se traduciría en una mayor capacidad de atención a los pacientes de escasos recursos que acudan a nuestras instalaciones (Dim. 3). (D.DA, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024).

Nuestras instalaciones, aunque se han remodelado, lograron incrementar nuestra capacidad instalada. Sigue siendo insuficiente para el volumen de pacientes que se atienden diariamente; por ello, un proyecto de esta naturaleza (Cod. 12) sería de gran ayuda para tener mano de obra capacitada que nos permita mejorar la atención de nuestros pacientes (Dim. 3) (JE.IB y E.IB, comunicación personal, 11 de septiembre de 2024).

Si este proyecto es exitoso (Cod. 12), sería un precedente que podría culminar en un convenio entre el IMSS Bienestar y la División Académica (Cat. 3). Esto sería de gran ayuda para ambas instituciones porque el IMSS Bienestar prestaría un mejor servicio a sus pacientes (Dim. 3) y la División Académica profesionalizaría a sus estudiantes durante su formación académica (D.IB, comunicación personal, 14 de septiembre de 2024).

4. Discusión

Para la elaboración de la discusión se retomaron la hipótesis y las preguntas de investigación. La hipótesis fue el detonante del proyecto EBL propuesto para la Academia de Enfermería con el propósito de transformar el problema de investigación y para tratar de brindar bienestar a la población de la región de la Chontalpa. Por su parte, las preguntas de investigación que hay que responder para los fines que persigue el presente artículo son: 1. ¿Qué tiene que hacer la División Académica sujeto de estudio para generar bienestar social en las comunidades cercanas al Campus? A pesar de que la División bajo estudio impacta positivamente en el desarrollo económico y social de la región de la Chontalpa; particularmente en el municipio de Jalpa de Méndez, Tabasco, México, como menciona Georgieva (2019), sucede en regiones de otras partes del mundo con características similares a las de la Chontalpa. Lo hace como un enclave socioeconómico; es decir, no lo hace por medio de los proyectos académicos ejecutados por sus estudiantes, como lo sugieren Corredor (2017) y Sobel (2004). Por tal motivo, se propuso que las academias de la División gestionen proyectos universitarios EBL vinculados a los problemas del entorno del Campus como lo mencionan Dos Santos (2012), Tünnnermann (2008), Landini (2023), Muñoz-Busto et al. (2021) y Schon (2017) en sus estudios de impacto social por medio de

metodologías de educación experiencial aplicadas a contextos similares de la región de la Chontalpa.

La segunda pregunta de investigación es ¿Qué acciones debe de emprender la Academia de Enfermería para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población de las comunidades cercanas al Campus? Para responder a esta pregunta, se toman como referencia las dimensiones que emergieron después del análisis de datos como se indica a continuación: 1. Con base en los estudios de Paredes (2018); Schon (2017); Espinar y Viguera (2020) en situaciones parecidas a la de la División bajo estudio, el empoderamiento de los estudiantes por medio de modelos educativos basados en competencias son de vital importancia para contribuir al éxito de los alumnos de la Licenciatura en Enfermería en la ejecución del proyecto EBL; 2. Con base en la propuesta de Del Moral-Santabella (2012) en casos similares, se considera que otro aporte importante que el proyecto EBL está haciendo, es contribuir a la ciencia por medio de la divulgación científica en revistas, congresos y foros a partir de los resultados que van emergiendo; 3. Corredor (2017) y Méndez-Ochaita (2023) en estudios previos refieren que para lograr la expectativa de mejora en las condiciones de vida de la población de escasos recursos que padecen pie diabético en las comunidades de la región de la Chontalpa acorde a los estudios desarrollados por De la Cruz, et al (2022), es necesario generar convenios de colaboración entre la División sujeto de estudio y las instituciones de salud pública de la región.

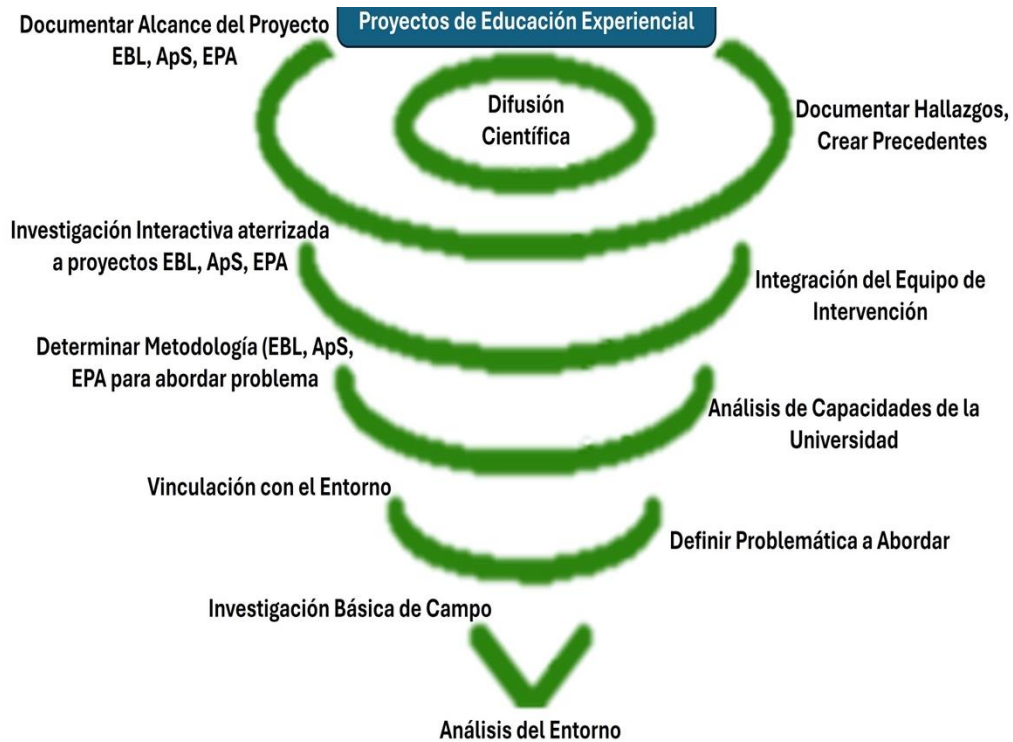
5. Conclusiones

Como parte de las conclusiones, se manifiesta la necesidad de llevar a cabo procesos de gestión estratégica de proyectos universitarios, con los cuales se fomente la investigación interactiva, ejecutando proyectos de educación experiencial entre la comunidad universitaria para:

1. Vincular a la Academia con el entorno.
2. Fomentar la ejecución de proyectos EBL en las distintas academias de la División bajo estudio, con el propósito de solucionar problemas económicos y sociales en la región de la Chontalpa en el estado de Tabasco, México.
3. Crear un precedente institucional en la División bajo estudio para que los proyectos EBL sean replicables en otras Divisiones de la Universidad.
4. Se concluye también que, si la División bajo estudio logra aterrizar este tipo de proyectos de manera constante como parte de su operación académica, el impacto que tendrá esta División no será nada más como enclave socioeconómico; sino como una División emprendedora capaz de dar lectura a las necesidades del entorno para crear soluciones reales para problemas reales. que la posicione como un Campus generador de bienestar social alineado a la normativa de RSU institucional.
5. Se concluye que, para llevar a buen término el proyecto EBL vigente, se hace necesario generar sinergias con el sector salud público del municipio de Jalpa de Méndez, por medio de convenios de colaboración que permitan a la División apoyar la operación de salud de los hospitales comunitarios con infraestructura, mano de obra calificada y gratuita, que permita dar una mejor atención a los pacientes que requieran algún tipo de curación.

6. Otra de las conclusiones fue que, aunque el padecimiento de pie diabético es un problema de salud pública en la región, enfocar el proyecto EBL a ese padecimiento en particular sería incipiente, por lo que se hace necesario abrir el proyecto para atender a pacientes con todo tipo de heridas.
7. Se concluye que, para que un Proyecto EBL tenga éxito debe de ejecutar las actividades que se muestran en la Figura 8.

Figura 8. Modelo de ejecución de proyectos de educación experiencial

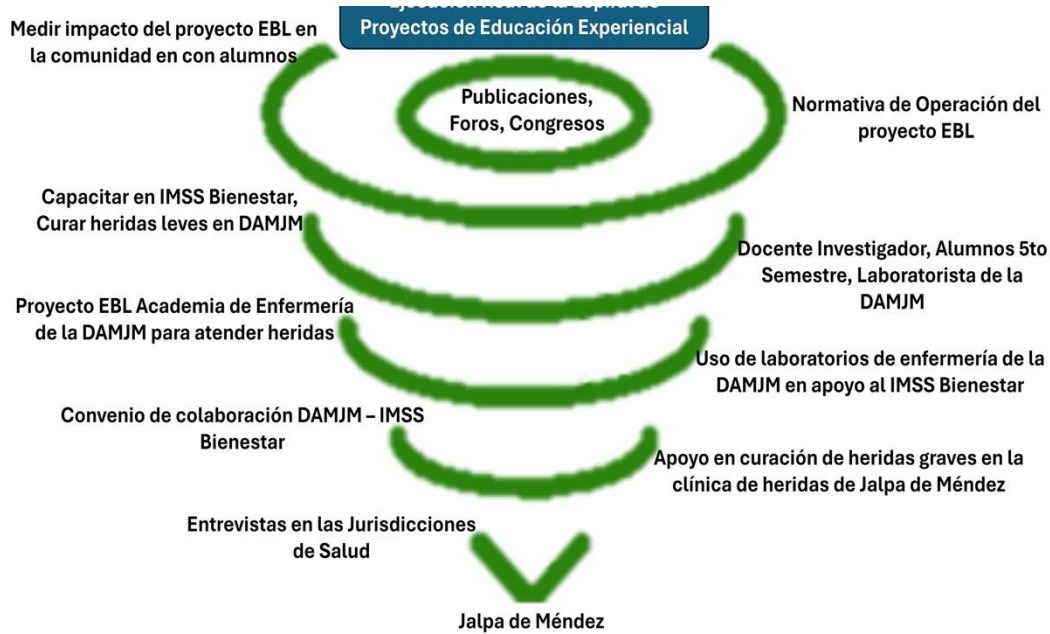


Fuente: elaboración propia con datos emergidos de la investigación de campo.

8. Se concluye que, hasta el momento el proyecto EBL gestionado por los alumnos de la Academia de Enfermería de la División bajo estudio, está comprobando la viabilidad del modelo propuesto como se ilustra en la Figura 9.

Figura 9. Ejecución del modelo del proyecto EBL de la Academia de Enfermería.

Proyectos de educación basada en el lugar de una división académica STEM ...



Fuente: elaboración propia con datos del modelo de ejecución de proyectos de educación experiencial desarrollado en la presente investigación.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo recibido por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco por autorizar la realización de la presente investigación posdoctoral; del mismo modo, agradezco el apoyo recibido por el Director de la División Académica Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez por permitir el acceso a sus instalaciones para llevar a cabo la investigación de campo. Importante también agradecer al Director del IMSS Bienestar de Jalpa de Méndez por permitir que los alumnos de la Academia de Enfermería se capaciten en la clínica de heridas del hospital comunitario. No quiero dejar de mencionar el apoyo recibido por la coautora del presente artículo, por su asesoría a lo largo del proyecto de investigación.

Conflicto de intereses

Declaro que no existe ningún conflicto de intereses en la ejecución del presente proyecto de investigación.

Financiamiento

Para la realización de la presente investigación posdoctoral, se cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). Institución que está proveyendo los recursos financieros necesarios por medio del Programa de Estancias Posdoctorales por México 2022(1) con su respectiva continuidad por dos años más.

Proyecto

Este artículo es producto de la realización del proyecto de investigación “la educación basada en el lugar para identificar y desarrollar la vocación científica de jóvenes universitarios para generar soluciones con alto impacto social”. Desarrollado dentro del Programa de Estancias Posdoctorales por México 2022(1), financiado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología.

Referencias

- Bavaresco, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación (cómo hacer un diseño de investigación)*. Imprenta Internacional. <https://gsosa61.files.wordpress.com/2015/11/proceso-metodologico-en-la-investigacion-bavaresco-reduc.pdf>
- Coffey y Atkinson (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquía. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>
- Corredor, Z. (2017). Impacto del servicio comunitario en la educación universitaria: perspectivas. *Opción*, 33(83), 669-693. <https://www.redalyc.org/journal/310/31053772025/html/>
- Coughlin, C. y Kirch, S. (2010). Place-based education: A transformative activist stance. *Springer Science + Business Media B.V.* 5(4), 911-921. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9290-6>
- DAMJM. (2021). *Plan de Desarrollo Divisional 2021-2025*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://archivos.ujat.mx/2022/div-DAMJM/PDD%20DAMJM%202021-2025.pdf>
- DAMJM. (2024). *2º Informe de actividades 2022-2023*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://archivos.ujat.mx/2023/div-damj/2DO-INFORME-2023.pdf>
- Data México. (2022). *Jalpa de Méndez*. <https://datamexico.org/es/profile/geo/jalpa-de-mendez?redirect=true>
- De la Cruz, I., de la Cruz, K., Barraeta, J., Fernández-Valencia, F. y Robledo-Pacual, J. (2022). Incidencia y predicción de pie Diabético en Tabasco. Estudio de Cohorte. *Revista Salud en Tabasco* 28(1), 148-153. https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/ssaludtabasco/vol%2028_1_completa_modificado.pdf
- Del Moral-Santabella, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*. 16(2), 421-452. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395024.pdf>
- Díaz, A. (2002). *Didáctica y curriculum*. Paidós Educador. https://www.academia.edu/37159021/%C3%81ngel_D%C3%ADaz_Barriga_Did%C3%A1ctica_y_curr%C3%ADculum

- Díaz, C. (2018). La investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la Revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*. 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Dos Santos, R. (2012). Perspectiva psicocultural de la educación y autogestión pedagógica: una propuesta organizativa en el salón de clases. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*. 2(3), 153-176. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150311010.pdf>
- Espejo-Leupin, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo. *Revista de investigación en docencia universitaria*. 10(1), 16-27. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/456>
- Espinar, E.M. y Viguera, J.A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*. 3(39), 1-14. <https://revistas.uhcu/rces/article/view/2015/1780>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83InvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- García, D. y Lalueza, J. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario. *Educación S. XXI*. 22(2), 45-68. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666696002/html/>
- García, R. y Yague, J. (6-8 de julio de 2011). *Proyectos innovadores de formación universitaria para adultos con experiencia. Algunos casos en América Latina*. [Presentación de escrito]. Universidad de Cataluña. Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos, Huesca, España. https://oa.upm.es/12756/1/INVE_MEM_2011_107204.pdf
- Georgieva, K. (19 de abril de 2019). *La justificación de la inversión en capital humano* [Archivo de video]. Banco Mundial. <https://envivo.bancomundial.org/justificacion-economica-y-social-de-las-inversiones-en-capital-humano>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Morata. <https://dpp2016blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/graham-gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigacion-cualitativa.pdf>
- Gleason, M. y Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y su rol docente. *Revista Educación*. 44(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Gobierno del Estado de Tabasco. (2022). *Plan Municipal de Desarrollo de Jalpa de Méndez 2021-2024*. <https://tabasco.gob.mx/PeriodicoOficial/descargar/2962>

- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón/Cica-Sypal. <https://psicologiaexperimental.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/hurtado-cap-1.pdf>
- INEGI. (12 de noviembre de 2021). *Estadísticas a propósito del día mundial de la diabetes*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Diabetes2021.pdf
- Izquierdo, A. y Boldo-León, X. (2010). Riesgo para desarrollar diabetes mellitus tipo 2 en una comunidad rural de Tabasco. *Revista Salud en Tabasco*. 16(1), 867-868. <https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/ssaludtabasco/861.pdf>
- Landini, F. (2023). La dinámica de aprendizaje experiencial en la formación de las y los extensionalistas rurales latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 28(96), 251-275. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n96/1405-6666-rmie-28-96-251.pdf>
- MacMillan, J. y Schrumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Educación. https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Méndez-Ochaita, M. F. (2023). Pertinencia e incidencia social de las investigaciones de tesis de un posgrado profesional en desarrollo en México. *CIENCIA ergo-sum*. 30(2), 1-13. <http://doi.org/10.30878/ces.v30n2a3>
- Mihalacher, M. (2013). The future of entrepreneurial university in Romania. *Research in Applied Economics and Management*, 1(1), 480-487. https://www.academia.edu/70829843/The_future_of_entrepreneurial_university_in_Romania
- Morales-Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿Una relación vinculante? *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 21(2), 91-108. <https://www.redalyc.org/journal/2170/217059664008/html/>
- Muñoz, A., Rey., C., y Domínguez, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y ABP. En A. Pérez, E. Fonseca y B. Lucas (Eds). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su Implementación* (pp. 20-27). Universidad de la Rioja. <https://dialnetunirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760321>
- Ortiz, J. y Magaña, D. (2023). *La educación basada en el lugar para identificar y desarrollar la vocación científica de jóvenes universitarios capaces de generar soluciones con alto*

- impacto social*. [Extenso de Investigación del Programa de Estancias Posdoctorales por México 2022-2023].
- Ortiz, J. y Magaña, D. (2024). La educación experiencial. Una estrategia de responsabilidad social universitaria para generar proyectos con impacto social. En J. Martínez, D. Álvarez, J. Victoria y B. Berral (Eds). *Tendencias educativas en el S. XXI: Perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa* (pp.463-474). Dykinson S.L.
- Oyarzun, P. (2019). *Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/6678_35/POA_TESIS.pdf?sequence=1
- Paredes, D. (2018). Aprendizaje-servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiante universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*. 18(3), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>.
- SCT. (2024). *Traza tu ruta*. https://app.sct.gob.mx/sibuac_internet/ControllerUI?action=cmdSolRutas
- Schon, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Silva-Quiroz, J. y Maturana-Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*. 17(73), 117-131. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. The Orion Society. <https://kohalacenter.org/teachertraining/pdf/pbexcerpt.pdf>
- Tünnnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Editorial Hipamer. <https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf>
- UNESCO. (2017). *La educación catalizadora de los otros. Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030*. <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-5417>



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia: una mirada a las experiencias y perspectivas docentes

Pedagogical practices in pandemic times: a look into teachers' experiences and perspectives

Nadia Sarahí Uribe Olivares
Universidad Autónoma de Nayarit
México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2521-9634>

Magda Concepción Morales Barrera
Tecnológico Nacional de México/CIIDET
México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2329-4665>

<https://doi.org/10.71770/nvxjib22>

Recibido: 08/17/2024 | Aceptado: 21/11/2024

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación en la que se analizan las experiencias y perspectivas de los docentes de la Academia de Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit sobre la reconfiguración de sus prácticas pedagógicas en entornos a distancia y presenciales, durante y después de la pandemia de COVID-19. Se utilizó una metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo. En la primera fase, de la cual se derivan los resultados que aquí se reportan, se realizó un grupo focal con 14 docentes en el que se obtuvo información sobre sus valoraciones, percepciones, opiniones y vivencias, así como los retos que enfrentaron y las estrategias que implementaron ante las condiciones de emergencia sanitaria. Esta información se analizó mediante un proceso de codificación, categorización e interpretación que permitió conocer las experiencias de los docentes ante la enseñanza en línea de emergencia, así como sus perspectivas sobre la integración de lo virtual en la presencialidad. Por el carácter cualitativo e interpretativo del estudio, estos resultados permiten comprender las prácticas pedagógicas del grupo de docentes con el que se trabajó, en el contexto institucional en el que se desarrolla la investigación-acción.

PALABRAS CLAVE: Educación, Pandemia, Prácticas pedagógicas, Tecnologías digitales

ABSTRACT

This study analyzed the experiences and perspectives of teachers from the Educational Management Academy of the Autonomous University of Nayarit on the reconfiguration of their pedagogical practices in face-to-face and distance environments during and after the COVID-19 pandemic. A qualitative methodology with an action research approach was used. In the initial phase, a focus group was conducted with 14 teachers. Data were analyzed using a process of coding, categorization, and interpretation. The results identified the experiences of teachers with emergency online teaching, based on the information provided about their assessments, perceptions, opinions, and experiences, as well as the challenges they faced, the strategies they implemented, and their perspective on the integration of the virtual into the face-to-face. The study was conducted with a specific group of teachers and cannot be generalized to the entire population. It contributes to understanding the experiences of teachers with emergency online teaching and the perspectives on the integration of the virtual into the face-to-face.

KEYWORDS: Education, Pandemic, Pedagogical practices, Digital technologies.

1. Introducción

La pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19) tuvo implicaciones en diferentes ámbitos sociales. Dentro del ámbito educativo, una de las estrategias aplicadas de manera masiva fue el cierre de las instituciones educativas, lo que generó que los procesos de enseñanza fueran trasladados y adaptados a otras modalidades para garantizar su continuidad. El contexto de encierro forzado por la crisis sanitaria global provocada por el virus fue complejo para los diferentes actores educativos. Datos proporcionados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) señalan que cerca de 1,200 millones de estudiantes dejaron las clases presenciales (2020). Lo anterior se considera un punto de referencia sobre las modificaciones y adaptaciones que sucedieron al mismo tiempo, en diferentes contextos.

En este sentido, gran parte de las medidas que las instituciones educativas de los países de la región en América Latina adoptaron ante la crisis se relacionaron con la suspensión de las clases presenciales. La UNESCO (2020) señala que esto dio origen a tres campos de acción principales: "el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de

tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes" (p. 3).

Estas medidas dieron pauta a que las y los docentes exploraran recursos tecnológicos y didácticos que antes desconocían, principalmente orientados a compartir contenidos, recibir evidencias de los trabajos realizados por los estudiantes y facilitar las interacciones; además, exigió el diseño e implementación de estrategias y prácticas pedagógicas, que pueden entenderse como un ejercicio intencionado, consciente y planeado de enseñanza (Tamayo, 2017), en escenarios virtuales en los que una cantidad significativa de docentes no había incursionado o lo había hecho muy poco. Si bien estas estrategias y prácticas no estuvieron exentas de dificultades en el momento pandémico, se puede sostener que en muchos casos se generaron reconfiguraciones que les permitieron adaptar el proceso educativo a las condiciones de la emergencia, algunas de las cuales se conservaron en el retorno a las aulas presenciales.

En el marco de las condiciones, desafíos y reconfiguraciones mencionadas, se planteó una investigación que tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas producidas durante la pandemia e identificar aquellas que es importante consolidar mediante la reflexión colegiada; la cual fue desarrollada desde la metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo y situada en la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente en la Unidad Académica de Educación y Humanidades.

La primera fase del diseño investigativo desarrollado consistió en el análisis situacional para construir un diagnóstico que orientara la segunda fase, a saber, la correspondiente a la intervención. En este artículo se presentan resultados derivados de este análisis, que se guio por la pregunta sobre ¿cuáles son las perspectivas de los docentes respecto a las reconfiguraciones de sus prácticas pedagógicas en entornos virtuales y presenciales, producidas a raíz de las condiciones y desafíos experimentados durante el periodo de la pandemia por Covid-19? Para dar respuesta a esta pregunta, se analizaron las experiencias y significados construidos por los docentes alrededor de las modificaciones que realizaron en sus prácticas docentes a partir de la necesidad de implementar la modalidad de enseñanza remota de emergencia.

Antes de plantear el problema de investigación, es necesario definir algunos conceptos que enmarcan este estudio. En primera instancia se plantea que la práctica pedagógica va más allá de transmitir conocimiento, implica generar un proceso de formación integral, que integra acciones como: "enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa" (Loaiza Zuluaga et al., 2012, p.74). El concepto de práctica pedagógica implica pensar la función docente desde lo holístico, que no es solo dar clases, sino contextualizar la docencia desde el propio significado del estudiante en contextos socioculturales específicos.

En este caso, el término experiencia es un constructo clave para comprender las modificaciones de las prácticas pedagógicas, que, si bien es un término polisémico, se retoma la postura de Vygotsky (1978), que enmarca la experiencia como un proceso de interacción social en el que el individuo aprende de otros y con otros. Entonces la experiencia resulta de un proceso de interacción entre el individuo y otros individuos y con lo que sucede en su entorno, que lo transforma.

Partiendo del concepto de Vygotsky (1978), que expresa la experiencia como un proceso de transformación individual y colectiva, autores como Dillard (2022) especifican el concepto de experiencia docente durante la pandemia como un proceso de transformación que resultó de la interacción entre actores, como estudiantes, colegas y familias.

Distintos autores (entre los que destacan Dewey, 1938 y Vygotsky, 1978) han compartido la tesis de que experiencia y perspectiva están ligadas. La primera hace referencia a vivencias y eventos, mientras que la segunda refiere a la interpretación y comprensión de estos. En el ámbito educativo, tanto la experiencia como la perspectiva son procesos que se imbrican, posibilitando la transformación individual y colectiva, en tanto dan pauta para la integración y la construcción conjunta. En relación con lo planteado, se puede argumentar que durante la pandemia uno de los elementos que resaltaron fue el trabajo colegiado, o la necesidad de este. Gutiérrez y Sánchez (2022) expresan que, debido a la pandemia, el trabajo colegiado se tuvo que adecuar a modalidades no presenciales, produciendo cambios en la organización de los agentes educativos para brindar el servicio. Con el fin de generar condiciones para el aprendizaje, no solamente se dio una adecuación respecto a las clases con estudiantes, sino que también se tuvo que adecuar el trabajo entre docentes.

Diversos estudios señalan que la reflexión colegiada entre docentes durante la pandemia no fue un proceso homogéneo; esto se debe a las condiciones particulares de los contextos de cada profesor, que dio lugar a distintas posibilidades para compartir experiencias y perspectivas. En relación con ello, Toto y Limone (2021) expresan que los procesos de comunicación e interacción que se generaron durante el periodo de enseñanza remota, fueron clave para la aceptación de las tecnologías educativas por parte del profesorado, reconfigurando los vínculos y formas de relación entre pares.

De acuerdo con lo anterior, se puede plantear la importancia de la reflexión colegiada, mediante la cual se puede promover que los docentes repiensen y adapten su práctica en entornos presenciales, incorporando el uso de elementos de modalidades no convencionales, aprendidas durante la pandemia. Cabe mencionar que uno de los propósitos orientadores del ejercicio analítico que aquí se reporta fue comprender el cambio en las prácticas pedagógicas a partir de la reflexión colegiada; en relación con ello, se propone la participación de los docentes en procesos reflexivos entre pares, con el propósito de contribuir a la integración de prácticas, estrategias, recursos, entre otros elementos multimodales, a los que tuvieron acercamiento durante la pandemia, en su práctica pedagógica presencial, consolidando los aprendizajes y las experiencias vividas.

2. Metodología

La investigación de la que deriva este artículo se desarrolló mediante una metodología de investigación-acción; para ello se siguió el planteamiento propuesto por Fals (2001), quien la define como un proceso de aprendizaje y construcción colectivo que busca la transformación social a través de la acción participativa de quienes están involucrados en el problema que se busca resolver. En ese tenor, se abordó desde un enfoque técnico cualitativo.

A partir de esta propuesta metodológica, se propuso desarrollar una intervención basada en la reflexión colegiada sobre las prácticas pedagógicas construidas por los docentes durante la pandemia para comprenderlas, resignificarlas y generar posibilidades para su consolidación en entornos presenciales de enseñanza. En este contexto interventivo, se buscó la comprensión de la realidad desde una perspectiva epistemológica constructivista, desde la que se reconoce la realidad educativa como una construcción social en la que los docentes son mediadores para la construcción de experiencias entre pares. Por lo anterior, y en concordancia con el modelo metodológico en el que se basa la investigación, el docente es entendido como un participante que comprende y mejora su propia realidad.

2.1. Ciclo de la investigación-acción

El ciclo de la investigación-acción se organizó en varias fases. La primera de ellas fue la fase inicial o de contacto con la comunidad. En esta etapa, se llevó a cabo un primer acercamiento con la comunidad en el contexto que habitan, con el propósito de conversar con las personas, motivarlas a participar y generar una visión compartida sobre el problema a abordar, para realizar un análisis de las condiciones en las que se enmarca y produce. De acuerdo con la perspectiva de Cochran-Smith y Lytle (2009), esta fase implica actividades como:

- Establecer un diálogo abierto y horizontal con los miembros de la comunidad.
- Escuchar atentamente las experiencias, preocupaciones y aspiraciones de los participantes.
- Generar una comprensión conjunta de la situación y las posibles vías de solución.
- Organizar el trabajo en torno a la detección de necesidades prioritarias.

Esta fase de acercamiento y análisis es intrínseca a la realización de la investigación-acción, tal como lo plantea el modelo cíclico propuesto por Kemmis (1998). Cabe mencionar que, en este artículo, se presentan específicamente los hallazgos y resultados correspondientes a esta fase del ciclo.

Las fases subsiguientes de investigación-acción incluyeron la planificación de acciones, la implementación de estas, la observación de los efectos y la reflexión sobre el proceso; a partir de ello, la investigación-acción contempló la iteración, esto es, revisar las acciones para corregirlas, adecuarlas o replantearlas para generar un nuevo ciclo, conformando así un proceso continuo de mejora.

2.2. Características de los participantes

Las y los participantes fueron 14 académicos adscritos a la Academia de Gestión Educativa del programa de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit. Se seleccionaron de forma intencional, de acuerdo con las siguientes condiciones: ser docentes activos tanto durante la pandemia como en el actual retorno a las actividades

presenciales, y contar con experiencias profesionales en ambas modalidades (presencial y a distancia).

Una vez conformado el grupo de trabajo colegiado, se observaron las siguientes características:

- Fueron 12 mujeres y 2 hombres.
- Edades comprendidas principalmente entre 35 y 55 años, aunque hay algunos participantes tanto más jóvenes como de mayor edad.
- Experiencia docente, con un mínimo de 5 años de ejercicio profesional, aunque la mayoría de los participantes cuentan con 10 a 20 años de labor en la docencia universitaria.
- Perfiles profesionales diversos, incluyendo licenciados en educación, psicólogos y pedagogos, lo que aporta una pluralidad de enfoques y perspectivas.

Esta diversidad de características en cuanto a edad, años de experiencia, además de formación profesional, permitió contar con una amplia variedad de vivencias, dificultades e ideas sobre la experiencia de los participantes durante el periodo de confinamiento. Asimismo, se pudo conocer los cambios implementados en sus prácticas docentes ante las necesidades producidas por la enseñanza de emergencia.

2.3. Técnicas de recolección de información

Para la fase de diagnóstico de la investigación-acción, se utilizó la técnica de grupo focal, siguiendo la perspectiva propuesta por Pope (2000). Esta técnica se caracteriza por la conformación de un grupo de discusión que posibilita el diálogo sobre un tema específico, vivido mediante el cual comparten sus experiencias y perspectivas.

En este caso, se organizó un grupo focal con los 14 académicos participantes, el cual tuvo una duración de aproximadamente dos horas. Durante este tiempo, los participantes recibieron estímulos específicos para el debate, como preguntas orientadoras sobre sus vivencias y percepciones durante el periodo de confinamiento por la pandemia y los cambios en sus prácticas docentes.

Tal como señalan Morgan et al. (2000), la información obtenida en el grupo focal provino de la interacción dinámica entre los participantes. En este sentido, se generó una reflexión colectiva, donde los docentes compartieron abiertamente sus experiencias, dificultades, estrategias y aprendizajes en torno a la enseñanza remota de emergencia y el posterior retorno a las actividades presenciales.

El diálogo y debate suscitado en el grupo focal permitió identificar las principales necesidades, percepciones y expectativas de los participantes, lo cual sentó las bases para la siguiente fase del ciclo de investigación-acción, esto es, para el diseño e implementación de la estrategia interventiva.

2.4. Instrumento para la recolección de información

Con el fin de recolectar datos de manera sistemática, se utilizó una guía de tópicos que sirvió como hilo conductor para dar coherencia al desarrollo del grupo focal. Esta guía fue construida tomando en cuenta las principales dimensiones a abordar, las cuales fueron:

1. Experiencias y vivencias durante el periodo de enseñanza remota de emergencia:
 - Principales retos y dificultades enfrentadas.
 - Estrategias implementadas para adaptarse a la modalidad virtual.
 - Aprendizajes y aspectos positivos de la experiencia.
2. Transición y retorno a la modalidad presencial:
 - Cambios y ajustes realizados en las prácticas docentes.
 - Percepciones sobre las diferencias entre la enseñanza remota y presencial.
 - Expectativas y necesidades para el actual contexto.

La guía de tópicos sirvió como un marco orientador que permitió a los participantes expresarse en sus respuestas y comentarios, interviniendo cuando consideraban necesario aportar sus perspectivas y experiencias. Esto permitió la generación de un diálogo fluido y la recolección de información detallada sobre la temática clave.

2.5. Proceso para el análisis de la información

El análisis de los datos cualitativos obtenidos en la fase inicial se realizó siguiendo un proceso sistemático que comprendió las siguientes etapas:

- Organización de los datos: Se transcribió la grabación del grupo focal y se organizó la información en una estructura de categorías y subcategorías emergentes.
- Codificación: Se realizó una lectura repetida de los datos para identificar códigos recurrentes, los cuales se agruparon posteriormente en categorías conceptuales más amplias. Algunas de estas categorías se relacionaron con propuestas teóricas, mientras que otras surgieron directamente del discurso de las y los participantes para identificar segmentos de información que se relacionaran con las siguientes categorías conceptuales:
 - Percepciones, opiniones y vivencias: Se analizaron los sentimientos predominantes, así como las comparaciones con la enseñanza presencial.
 - Retos en la adopción de nuevas prácticas y herramientas tecnológicas: se identificaron las dificultades y desafíos que enfrentaron los docentes en el uso de entornos y herramientas digitales, los tipos de herramientas utilizadas, la brecha de habilidades digitales.
 - Estrategias y recursos tecnológicos incorporados: Se analizaron los distintos recursos digitales y formas de utilizar herramientas en su práctica docente.
 - Apropiación de lo virtual en la presencialidad: se examinó la transformación de las prácticas docentes y las perspectivas en función a sus clases en el periodo pospandemia.
- Análisis e interpretación: Se analizó el contenido de las categorías identificadas, interpretando los datos a la luz de conceptos clave y estableciendo relaciones entre ellas, con el fin de identificar coincidencias, tensiones y patrones relevantes.

- **Contextualización:** Se situaron las narraciones e interpretaciones de los docentes en el contexto institucional y sociocultural de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), en particular de la experiencia local de la pandemia, con el propósito de comprender mejor los factores condicionantes y las particularidades del caso.

Este proceso de análisis de contenido permitió comprender las expectativas, motivaciones y perspectivas de los participantes docentes en torno a la experiencia *de la enseñanza remota de emergencia y el posterior retorno a la modalidad presencial*.

3. Resultados

La pandemia de COVID-19 generó una abrupta transición hacia la enseñanza en línea de emergencia; esto trajo consigo nuevas experiencias para el profesorado, y la forma en que se desarrollan en un antes y un después de este periodo.

Los resultados obtenidos a partir de la categorización descrita en el apartado anterior permitieron un acercamiento a las experiencias y perspectivas del equipo docente de la UAN durante la pandemia, así como las reconfiguraciones generadas en sus prácticas pedagógicas.

3.1. Percepciones, opiniones y vivencia

De acuerdo con la información generada en el grupo focal, se identificó la frustración como una constante de las vivencias que experimentaron durante este periodo, relacionada con una percepción generalizada sobre la falta de formación en torno a competencias digitales. Lo que en su momento fue sinónimo de una mayor carga de trabajo y dificultades para realizar su práctica docente. Por lo que se destacan los siguientes elementos principales:

- **Sentimientos predominantes:** los docentes expresaron sentimientos de frustración e incertidumbre ante la nueva realidad educativa.
- **Comparaciones con la enseñanza presencial:** se evidenció una pérdida de interacción y comunicación fluida, así como una mayor carga de trabajo para los docentes.
- **Grado de percepción de preparación:** los docentes manifestaron una falta de formación en herramientas digitales y dificultades para adaptar la pedagogía al entorno virtual.

3.2 Retos en la adopción de nuevas prácticas y herramientas tecnológicas

El equipo docente menciona que se enfrentaron a diversos retos durante el confinamiento, reconocieron una brecha digital y mencionaron la conectividad como uno de los mayores desafíos a superar. Además, el acceso a la tecnología, la falta de familiaridad con las herramientas digitales y la necesidad de soporte técnico por parte de la institución educativa fueron elementos clave. Los principales retos fueron:

- **Dificultades:** Los principales desafíos fueron la conectividad, el acceso tecnológico, la ansiedad tecnológica, la falta de soporte técnico y la dificultad para mantener la atención de los estudiantes.
- **Herramientas utilizadas:** Las herramientas más utilizadas fueron plataformas educativas (Moodle, Google Classroom), herramientas de comunicación (Zoom, WhatsApp) y recursos multimedia (videos, podcasts).
- **Brecha de habilidades digitales:** Se evidenció una necesidad de capacitación y actualización docente en el uso de tecnologías educativas.

El equipo docente expresó dificultades de acceso y uso de las tecnologías digitales, evidenciando signos de una brecha digital; otra condición predominante fue la conversión de espacios personales en espacios de trabajo, generando algunos conflictos y dificultades resultantes principalmente de la falta de establecimiento de límites entre los espacios y tiempos personales y laborales. Esto contribuyó a que las dificultades no solo incluyeran elementos tecnológicos, laborales y profesionales, sino también afectivos. Al respecto, una persona del equipo docente de la Unidad Académica de Educación y Humanidades expresó: "Me pegó durísimo, durísimo, durísimo. Yo me cuestionaba muchísimo todo porque, ¿cómo puedes lograrlo?"

3.3 Estrategias y recursos tecnológicos incorporados

Durante este periodo el profesorado mencionó que utilizaron estrategias a prueba y error con el fin de adaptarse a la enseñanza en una modalidad no escolarizada. Se observó una tendencia hacia la creación de experiencias de aprendizaje más interactivas y personalizadas conforme avanzó la pandemia, dado su propio periodo de adaptación:

- **Distintos recursos digitales:** El equipo docente creó videos explicativos, presentaciones interactivas, foros y debates en línea, y evaluaciones virtuales.
- **Plataformas:** Se utilizaron plataformas educativas como base para la enseñanza.
- **Materiales multimedia:** Se incorporaron recursos multimedia para apoyar la explicación de conceptos y fomentar la participación y el aprendizaje activo.
- **Finalidades del uso:** Los recursos digitales se utilizaron para apoyar la explicación de conceptos, fomentar la participación y el aprendizaje activo, y diversificar las estrategias de evaluación.

Al respecto, una persona docente de la Unidad Académica expresó que: "pensando en la innovación (...) apenas yo alcanzaba a discernir realmente cómo utilizar esa nueva herramienta". Esto pone de relieve la rapidez de los cambios en función del conocimiento de las tecnologías y la dificultad de adaptarse a ellos. Además, se sostuvo de manera compartida la necesidad de aprender sobre la marcha algunas herramientas tecnológicas. Al respecto, otra persona del equipo docente compartió que: "tuvimos que empezar a usar herramientas que, si bien las conocíamos o no, era necesario adaptarlas al contenido". Esto plantea que, independientemente del nivel de dominio tecnológico previo, el profesorado

se vio obligado a apropiarse de diversas tecnologías y reconfigurar sus estrategias pedagógicas para poder impartir sus asignaturas en la modalidad virtual.

3.3 Apropiación de lo virtual en la presencialidad

En este aspecto, el profesorado señaló que dentro de su práctica docente actual utilizan herramientas digitales, aprendidas durante la pandemia, para dar seguimiento a sus estudiantes y realizar trabajo colegiado, resaltando algunas ventajas dentro de los nuevos elementos digitales para las prácticas docentes presenciales.

- Transformación de prácticas: El equipo docente manifestó una disposición a integrar recursos digitales en las clases presenciales e implementar metodologías de aprendizaje híbrido.
- Prospectiva y expectativas: Se observó una oportunidad para mejorar la calidad educativa y repensar el rol docente en la era digital.

En lo que respecta a la transformación de las prácticas pedagógicas, el equipo docente ahora expresa que tienen una mayor integración de recursos digitales en las clases presenciales, implementan metodologías híbridas (que, si bien no son bajo un modelo determinado, tienen características multimodales), así como mayor flexibilidad y personalización del aprendizaje entre pares y con sus propios estudiantes.

4. Discusión

Los hallazgos de este estudio proporcionan una mirada sobre las experiencias y perspectivas docentes universitarias. Se logró evidenciar que la abrupta transición hacia la enseñanza remota no fue homogénea en cuestión de condiciones contextuales, tiempo y habilidades, sino que se dio de formas diversas. En esta primera fase del estudio, se pudo encontrar que existe una modificación en las prácticas pedagógicas de los docentes, que parte de la experiencia vivida durante el periodo de confinamiento causado por la pandemia COVID-19.

Estos resultados son consistentes con los hallazgos del estudio realizado por Ramos-Huenteo et al., (2020), quienes revelan que los profesores enfrentaron diversos desafíos en el contexto de la pandemia, incluyendo la necesidad de formación tecnológica, el manejo de las emociones, la adaptación a la virtualidad y la conciliación entre la vida laboral y personal. Aunque el autor expone la necesidad formativa docente, da la oportunidad de explorar la construcción de la realidad desde la mirada docente.

En este estudio se reportan perspectivas desde la propia experiencia de los docentes en un contexto específico, además de que permite que los participantes problematicen y definan procesos de acción sobre su realidad docente, generando análisis, reflexiones y transformaciones en sus prácticas pedagógicas, mientras que el trabajo de Ramos-Huenteo et al, (2020) se enfocan en el rol docente en un contexto más amplio, al ser un análisis del sistema educativo que incluye también condiciones contractuales y organizacionales.

Cabe destacar que este estudio podría beneficiarse de un análisis más profundo desde una perspectiva de género. Futuras investigaciones podrían examinar cómo las experiencias, desafíos y adaptaciones durante la pandemia variaron entre docentes hombres y mujeres. Esto incluiría analizar las posibles diferencias en la carga de trabajo, el acceso y manejo de tecnologías, las estrategias de adaptación y la conciliación entre la vida laboral y personal. Además, sería valioso explorar si la brecha digital identificada tiene un componente de género que podría estar afectando de manera desigual a las docentes mujeres en su desarrollo profesional y adaptación a las nuevas modalidades de enseñanza.

5. Conclusiones

La reflexión generada sobre las prácticas docentes que fueron modificadas durante el período de confinamiento trajo consigo una apertura a nuevas formas de realizar la práctica pedagógica, lo que permitió generar nuevas estrategias, así como aperturas para incorporar herramientas digitales y espacios virtuales como complemento a las clases presenciales.

Para hacer referencia a algunos cuestionamientos que guiaron este trabajo, se puede mencionar que algunas prácticas implementadas durante el confinamiento se han consolidado, como el uso de plataformas educativas para el acompañamiento de los estudiantes. Además, se evidencia un aprendizaje significativo por parte de los docentes en el uso de estas herramientas.

En las experiencias compartidas por los docentes se pudo identificar que las transformaciones fueron tanto instrumentales, en el sentido de la aplicación de plataformas para dar seguimiento al proceso educativo, como intangibles, que dieron una mayor sensibilidad a las condiciones de los estudiantes y las posibilidades de acceder a recursos educativos.

Es importante señalar que los resultados de esta investigación, por el marco teórico y metodológico en el que se inscribe, solo son aplicables al grupo de académicos que participaron en este estudio; es decir, no pueden generalizarse a otros contextos educativos, en tanto la investigación-acción tiene un carácter situado, desde el cual los ejercicios analíticos y reflexivos, así como las propuestas de acción, son construidas de manera colaborativa por los participantes. Sin embargo, vale la pena destacar que nos da pauta sobre los desafíos que enfrentaron los docentes, así como la apropiación de lo virtual en la presencialidad, abriendo nuevas posibilidades para mejorar las prácticas pedagógicas. A partir de ello, consideramos que se requieren investigaciones adicionales con más participantes y en diferentes contextos para confirmar y ampliar los hallazgos aquí presentados.

Por otro lado, resulta relevante mencionar que, en el contexto de la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, los procesos de formación docente y de diseño curricular se realizan tanto en modalidad escolarizada como en otras modalidades.

Los retos y oportunidades, como la sostenibilidad de nuevas prácticas pedagógicas, que presenta este diagnóstico dan pauta al desarrollo de la siguiente fase de la investigación-acción, la cual abordará la durabilidad e impacto a largo plazo de las nuevas

prácticas pedagógicas, incluyendo la participación de otros actores institucionales, como autoridades educativas, e incluso una mayor participación de docentes universitarios.

Se espera que estos resultados brinden un punto de partida para futuras investigaciones centradas en las experiencias y perspectivas de los docentes universitarios. Los hallazgos de esta primera fase de la investigación-acción permiten concluir que la pandemia tuvo implicaciones importantes en la transformación de las prácticas pedagógicas de los participantes, al posibilitar la adopción de nuevas herramientas tecnológicas y recursos digitales. Sin embargo, aún hay mucho camino por explorar, para lo cual será necesario integrar una mayor participación de los actores institucionales, además de generar espacios de diálogo y reflexión que permitan lograr una transformación profunda y consolidada de las prácticas docentes.

En síntesis, este estudio cualitativo contribuye a una comprensión situada en un contexto específico, en el que se identificaron elementos que estuvieron presentes en la reflexión de la práctica docente entre pares. Este estudio cualitativo, basado en el diálogo entre docentes, complementa investigaciones previas sobre los retos de la virtualización educativa, al aportar una perspectiva más profunda sobre las experiencias individuales y contextuales de este proceso. Por lo anterior, se destaca la importancia de la reflexión colegiada en la transformación de la práctica docente, de lo que deriva la necesidad de establecer espacios de diálogo que posibiliten estos procesos reflexivos entre pares, así como el trabajo colaborativo como base para la reconfiguración y consolidación de las prácticas pedagógicas, lo que en última instancia puede promover enfoques pedagógicos más innovadores, adaptables y receptivos para abordar los desafíos de la educación del siglo XXI.

Referencias

- Cárdenas, D. L., Hernández, N. J. y García-Díaz, J. J. (2022). Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por COVID-19: Percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil. *Formación Universitaria*, 15(2), 21-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200021>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds). *The SAGE handbook of educational action research*. (pp. 39-49). Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillard, C. (2022). Reimagining teacher education during the COVID-19 pandemic: A case study of a teacher preparation program in the United States. *International Journal of Educational Research*, 113, 104010. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.104010>
- Fals Borda, O. (2001). *Investigación-acción y participación popular* (9ª ed.). Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx12b3f>

- Gutiérrez, E. M. y Sánchez, A. (2022). *Trabajo colegiado durante la pandemia. Una mirada desde el clima escolar* [Ponencia]. I Congreso Latinoamericano de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación, III Conferencia Internacional de Estudiantes de Posgrados en Educación, Lima.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3ª ed.). Deakin University Press.
- Loaiza Zuluaga, Y., Rodríguez Rengifo, J. y Vargas López, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. y Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Pope, C., Ziebland, S. y Mays, N. (2000). Qualitative research in health care: Analysing qualitative data. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7227), 114-116. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7227.114>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Tamayo, J. A. (2017). *La práctica pedagógica: Un enfoque didáctico*. Ediciones Octaedro.
- Toto, G. A. y Limone, P. (2021). Motivation, stress and impact of online teaching on Italian teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75. <https://doi.org/10.3390/computers10060075>
- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la COVID-19: Hacia un futuro resiliente*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman. (Eds). Harvard University Press.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



El juego simbólico para mejorar la autonomía en niños y niñas con sordera

Symbolic play to improve the autonomy of children with deafness

Ligia Paola Herrera Murillo
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0419-1032>

Priscilla Rossana Paredes Floril
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-1339>

<https://doi.org/10.71770/1f6a9778>

Recibido: 08/07/2024 | Aceptado: 21/11/2024

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue analizar la influencia del juego simbólico para la adquisición de la Autonomía de Personas Sordas. La metodología aplicada estuvo enmarcada en una investigación mixta con alcance descriptivo y diseño experimental. La muestra estuvo conformada por 24 de 6 a 7 años con sordera profunda, que cursan Segundo año de Básica en una institución especial de Audición y Lenguaje, en la provincia de Pichincha, ciudad de Quito, Ecuador. Se utilizó una lista de cotejo para medir la autonomía, definida como una evaluación estructurada con un índice de criterios establecidos efectuada con base en el currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación adaptada a la edad cronológica. Luego se llevó a cabo un programa durante un mes con una sesión de 30 minutos, 2 veces a la semana, con actividades como: Viajemos en un tren, somos constructores, somos médicos, ayudemos a apagar el fuego, juguemos a la lavandería, animalitos de la granja, vamos al mercado, mi rutina. Los resultados mostraron que los factores influyentes son el desarrollo motor, la gestión emocional y la toma de decisiones. Se concluye que el juego simbólico proporciona un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje de habilidades autónomas desde edades tempranas.

PALABRAS CLAVE: juego simbólico; discapacidad auditiva; inclusión; autonomía.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the influence of symbolic play on the acquisition of autonomy in deaf people. The methodology applied was framed in mixed research with descriptive scope, experimental design. The sample consisted of 24 children between 6 and 7 years old with profound deafness, who are in the second year of elementary school in a special institution of Hearing and Language, in the province of Pichincha, Quito-Ecuador. A checklist was used to measure autonomy, defined as a structured evaluation with an index of established criteria based on the Early Education curriculum of the Ministry of Education adapted to chronological age. Then a program was carried out for a month with a 30-minute session, twice a week, with activities such as: Let's travel in a train, we are builders, we are doctors, let's help put out the fire, let's play laundry, farm animals, let's go to the market, my routine. The results showed that the influential factors are motor development, emotional management and decision making. It is concluded that symbolic play provides a safe and stimulating environment for learning autonomous skills from an early age.

KEYWORDS: symbolic play; hearing impairment; inclusion; autonomy.

1. Introducción

Según el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador, alrededor de 386,000 personas en Ecuador vivían con algún tipo de discapacidad auditiva, lo que representaba aproximadamente el 2.6% de la población total en ese momento. Según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2023), en el Ecuador hay un 12.93% de personas del total de la población que padece discapacidad auditiva, de las cuales el 1.58% tiene un grado de sordera profunda. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) indica que a nivel global existen 1500 millones de personas que presentan esta condición, de las cuales 66.459 están en Ecuador.

En Ecuador se garantiza derechos como el respeto, la inclusión, la igualdad de oportunidades, la responsabilidad social colectiva, la no discriminación, la atención oportuna e integral, así como la celeridad y eficacia tanto en el sector público como privado. En línea con este enfoque, Ecuador cuenta con 134 establecimientos que brindan servicios de atención y rehabilitación a las personas que presentan alguna discapacidad física, mental, intelectual o sensorial (Ministerio de Salud Pública del

Ecuador, 2022), teniendo como objetivo principal fomentar la inclusión de este grupo vulnerable en diversos ámbitos como el social, laboral y educativo, garantizando así la promoción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Hoy en día, la educación inclusiva se basa en reconocer y adaptarse a las diferencias individuales de los estudiantes, en donde se incluirán sus necesidades específicas. Por ende, las instituciones educativas deberán desarrollar estrategias flexibles o nuevas para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder, permanecer, participar activamente y aprender de manera efectiva dentro del espacio educativo. En este sentido, la presente investigación se centra en explorar cómo el juego simbólico impacta en el desarrollo de la autonomía en personas sordas, ya que se ha instaurado como una herramienta clave para que los niños y niñas amplíen sus vivencias y fortalezas, su seguridad, confianza y habilidades para hacer las cosas y actuar de manera independiente y autónoma. (Cruz et al., 2020; Quinto y Paredes, 2024).

De todo lo expuesto, surge la interrogante: ¿Cómo el juego simbólico mejora la autonomía de personas sordas?

1.1. El juego simbólico

Actualmente, el juego se reconoce como una estrategia de aprendizaje de gran importancia en el desarrollo infantil, ya que proporciona habilidades esenciales para la vida (UNICEF, 2018). De acuerdo con Cáceres et al. (2018) y Concha (2023), el juego mejora las funciones ejecutivas, el lenguaje, las habilidades matemáticas tempranas, el desarrollo social, las relaciones con sus pares, así como el desarrollo físico, mental y emocional; por tanto, favorece la creación de nuevas conexiones neuronales.

González (2015) define el juego simbólico como la capacidad de crear mentalmente situaciones basadas en hechos reales, una habilidad que emerge entre los 2 y 7 años de edad. Por lo que este tipo de juego constituye un recurso esencial y una experiencia enriquecedora durante la infancia, ya que facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de diversas habilidades y destrezas de manera lúdica y motivadora (Cruz et al., 2020; Medina et al., 2022; Gallegos et al., 2021).

Una de las características esenciales del juego simbólico es la asimilación, donde los niños/as interpretan, imitan y representan cualquier acción que hayan visto o vivenciado en su vida cotidiana a través de su imaginación y creatividad, convirtiendo todo aquello en un medio de expresión cognitivo-afectivo y social (Medina et al., 2022). Además de contribuir en la formación de la identidad, autonomía, lenguaje, confianza en sí mismo, la parte emocional y social (Partida, 2022; Peredo, 2019; Baquero, 2024).

Por tanto, en el desarrollo evolutivo del niño/a sordo, el juego simbólico representa una actividad clave. Aunque su práctica difiere considerablemente de la del niño/a oyente, sigue siendo un recurso valioso para facilitar y optimizar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, sociales, comunicativas y psicomotrices (Herrera y Gonzales, 2023).

En este contexto es importante considerar que la ausencia de vocabulario en el desarrollo de los niños y niñas sordos tiene un impacto significativo en la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades (González y Solovieva, 2016; Tello y Paredes,

2022). Por lo que se recomienda emplear materiales didácticos innovadores y ajustados a las necesidades individuales de cada niño/a, incorporando elementos visuales como signos, dibujos, imágenes y pictogramas que faciliten la comprensión de las actividades (Valles y Ríos, 2022; Paredes et al., 2023).

1.2 Autonomía

La autonomía es un eje determinante en el desarrollo del ser humano, pues el objetivo de esta es formar personas que tengan la capacidad de valerse por sí mismas tanto en la parte física como en la toma de decisiones, por lo que las personas deberán tener la capacidad de asumir con responsabilidad las consecuencias de sus actos y ser conscientes de su impacto en su entorno y en su vida personal (Valles y Ríos, 2022).

Por su parte, González y Solovieva (2016) señalan que el trabajo en la autonomía de los niños y las niñas está relacionado con la construcción de la imagen personal y la valoración cultural que tienen los niños/as de sí mismos, de su autoconocimiento, la generación de acciones y actitudes que les permitan ejecutar actividades que requieran paulatinamente de la menor dependencia y ayuda del adulto, no solo en actividades cotidianas como ir al baño, cambiarse de ropa, etc., sino en el saber pensar, imaginar, resolver problemas y tomar decisiones.

Varias investigaciones, entre ellas la de Cruz et al., (2020), deducen que el juego simbólico es una actividad que potenciará actitudes y habilidades como la participación directa en la resolución de problemas, toma de decisiones e iniciativa. Por lo que la práctica debe darse en un ambiente motivador, integral, armónico y confiable que le permitirá al niño/a expresar sus ideas y pensamientos de manera libre.

1.3 Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva, también conocida como hipoacusia o sordera, es una limitación parcial o total en la capacidad y puede tener un impacto significativo en la comunicación, la socialización y el aprendizaje (Carrascosa, 2015). Por lo que la adquisición del lenguaje y la comunicación puede ser un desafío, especialmente si la pérdida auditiva ocurre en edades tempranas. Sin embargo, aquí es donde entran en juego diversas estrategias de apoyo, como el lenguaje de señas, el uso de dispositivos de asistencia auditiva, como audífonos o implantes cocleares, y el uso de métodos de comunicación visuales que faciliten su aprendizaje y participación activa desde las aulas (Coka y Maridueña, 2021).

Según Moreno (2015), las personas con discapacidad auditiva suelen desarrollar una percepción visual más aguda, lo que se convierte en una herramienta clave para captar información en el aprendizaje y la comunicación. Esta sensibilidad les permite captar expresiones faciales, gestos y otros recursos gráficos, facilitando la interacción y el entendimiento en diferentes contextos. Por tanto, la lengua de señas no es solo una alternativa de comunicación, sino un lenguaje completo que les permite aprender y expresar ideas abstractas y conceptos complejos (Powell et al., 2021).

Desde un entorno de aprendizaje inclusivo y social, se reconoce que las personas con discapacidad auditiva cuentan con diversas capacidades de aprendizaje

donde docentes y compañeros/as de clase cumplirán un rol fundamental al adaptar la instrucción e interacción para facilitar la comprensión de todo el alumnado, por lo que no limitará la socialización ni el aprendizaje colaborativo; al contrario, fomentará nuevas maneras de interactuar y colaborar, ayudando a desarrollar habilidades como la adaptación, la resolución de problemas y la toma de decisiones en equipo (Coka y Maridueña, 2021).

Por tanto, abordar la discapacidad auditiva como una condición con potencial para aprender invita a la comunidad a ver más allá de las barreras auditivas y a reconocer el valor de los entornos y herramientas inclusivas. De esta manera, todo el alumnado, independientemente de su capacidad auditiva, puede crecer y desarrollarse, alcanzando logros significativos en su educación y vida (Pulgar, 2018; Ordóñez y Paredes, 2024).

El presente estudio se realizó con el propósito de analizar la influencia del juego simbólico en la adquisición de la autonomía de personas sordas, y para conseguir este fin se desarrollaron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los factores del juego simbólico en la autonomía de Personas Sordas.
2. Determinar la eficiencia del juego simbólico como estrategia en la mejora de la autonomía de Personas Sordas.
3. Comparar el juego simbólico y el juego de reglas en la autonomía de Personas Sordas

2. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo-inductivo que busca entender la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas en su propio contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Adicionalmente, se empleó un enfoque descriptivo, el cual busca describir la realidad en todos sus componentes (Guevara et al., 2020). De esta manera se pudo explicar el juego simbólico dentro de la autonomía de los niños/as sordos basados en la técnica de la observación y la recopilación de datos informativos en diferentes fuentes bibliográficas, documentos y registros electrónicos (Pimienta y De la Orden, 2012).

Por tanto, se trabajó con un muestreo por conveniencia e intencional no probabilístico, donde el investigador eligió de manera arbitraria la cantidad de participantes y bajo los criterios establecidos para el estudio (Hernández, 2021). Los participantes de esta investigación fueron 24 niños/as de entre 6 a 7 años que padecen de sordera profunda (Tabla 1), siendo el 41% de todos los participantes aquellos que padecen sordera profunda. Los niños y niñas participantes cursan el segundo año de Educación General Básica en una institución Fiscal Especial y Nacional enfocada en audición y lenguaje, ubicada en la ciudad de Quito, en la provincia de Pichincha, Ecuador.

Tabla 1. Cantidad de participantes

Dato sociodemográfico		Cantidad	Porcentaje
Género	Femenino	14	58,3%

	Masculino	10	41,7%
Edad	6 años	10	41,7%
	7 años	14	68,3%

Fuente: Elaboración propia.

Para proceder a la recolección de información y datos, se realizó la firma de convenio con la autoridad de la institución especial y un consentimiento por parte de los representantes de cada uno de los niños. La evaluación se realizó de manera presencial, basada en la técnica de la observación a cada uno de los estudiantes. Tras la obtención de los primeros resultados, se ejecutó un plan de mejora y, finalmente, la aplicación de la evaluación inicial.

El instrumento utilizado para efectuar la investigación fue una lista de cotejo, definida como una evaluación estructurada con un índice de criterios establecidos (Pimienta y De la Orden, 2012). La elaboración de esta herramienta se efectuó con base en el currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación (2014), adaptada y diseñada de acuerdo con la edad cronológica del niño, por lo que fue revisada y validada por cinco especialistas en el tema antes de su ejecución, alcanzando un Alfa de Cronbach alto: 0,897. Valores que, según los expertos Pimienta y De la Orden (2012), son fiables para un instrumento de investigación.

La entrevista, compuesta por 15 ítems diseñados para evaluar la autonomía de los niños/as sordos en la realización de actividades cotidianas, utiliza una estructura de respuesta dicotómica de "logrado" y "no logrado", y fue elaborada con el propósito de verificar el nivel de autonomía de los niños/as en dichas actividades, distribuidas en tres dimensiones: D1 [Autonomía en actividades diarias]; D2 [Autonomía emocional y social]; D3 [Autonomía en la toma de decisiones y preferencias] (Tabla 2).

Tabla 2. Criterios de evaluación

D1. Autonomía en actividades diarias

- 1.1. El niño realiza tareas diarias como higiene personal de forma independiente.
- 1.2. El niño sigue las normas de higiene en el baño de manera independiente.
- 1.3. El niño se viste y desviste solo, tanto con prendas simples como complejas.
- 1.4. El niño ayuda a poner y quitar la mesa.
- 1.5. El niño utiliza correctamente e independientemente la cuchara, el tenedor y el vaso durante las comidas.
- 1.6. El niño prepara por sí mismo los materiales necesarios para actividades como bañarse, comer y dormir.
- 1.7. El niño organiza los objetos y materiales en su lugar después de terminar cualquier actividad.
- 1.8. El niño puede completar tareas académicas y domésticas sin la presencia de un adulto.

D2. Autonomía Emocional y Social

- 2.1. El niño reconoce y gestiona sus emociones en diversas situaciones.
- 2.2. El niño busca y encuentra soluciones a problemas y conflictos por sí solo.

- 2.3. El niño reconoce peligros y actúa según las normas para evitarlos.
- 2.4. El niño sabe cómo actuar según el lugar y la situación.

D3. Autonomía en la Toma de Decisiones y Preferencias

- 3.1. El niño elige actividades y ropa según sus preferencias y gustos.
- 3.2. El niño da su opinión sobre lo que le gusta y lo que no en casa y en la escuela.
- 3.3. El niño trabaja rápido y se concentra después de recibir instrucciones.

Fuente: Basado en el currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación.

3. Resultados

En la Tabla 3 se presenta el análisis de cruce de variables por género y edad a través de una escala dicotómica de "Logrado" y "No Logrado". El número de observaciones totales fue N=24.

En la Dimensión D1 revela diferencias significativas en el logro de habilidades relacionadas con la autonomía en actividades cotidianas entre niños y niñas de diferentes edades. En el ítem 1_3, que evalúa la habilidad de vestirse y desvestirse solo, las niñas muestran un mayor logro (53.3%) que los niños (46.7%), destacándose además que las niñas de 7 años superan en logro (60.0%) a las de 6 años (40.0%).

Sin embargo, con el ítem 1_5, se evalúa el uso independiente de utensilios durante las comidas, en donde más de la mitad de las niñas (54,5%) no logra adquirir esta habilidad, en comparación con el 45,5% de los niños del mismo grupo de edad (7 años). Estas diferencias pueden atribuirse a factores de desarrollo individual, influencia del entorno familiar y escolar, así como a necesidades educativas particulares, llegando a conducir a estrategias educativas más adaptadas y a un apoyo específico para mejorar la autonomía y el desarrollo integral de los niños/as en estas áreas específicas a través del juego simbólico.

En la Dimensión D2, que aborda la Autonomía Emocional y Social, se aprecian variaciones significativas en el logro de habilidades relacionadas con el manejo de emociones y la resolución de problemas de manera independiente. En el ítem 2_1, que evalúa la capacidad de reconocer y gestionar emociones, se evidencia un equilibrio entre niñas y niños en términos de logro (50.0% en ambos grupos). Sin embargo, se destaca que las niñas de 6 años muestran un mayor logro (60.0%) que las de 7 años (40.0%), lo cual podría relacionarse con el desarrollo emocional típico de cada edad y las habilidades de autorregulación.

Por otro lado, en el ítem 2_2, que evalúa la resolución autónoma de problemas, se observa nuevamente un equilibrio entre géneros en términos de no logro (ambos grupos tienen un 64.3%). Sin embargo, las niñas no han logrado adquirir esta habilidad, lo que sugiere posibles diferencias en las estrategias de afrontamiento y la madurez para resolver conflictos de manera independiente según la edad. Estas diferencias pueden deberse a factores emocionales, sociales y cognitivos relacionados con el desarrollo infantil.

Tabla 3. Tabla cruzada: Género y Edad/ Dimensiones

El juego simbólico para mejorar la autonomía en niños y niñas con sordera

D	ítems	Valores	Género		Edad	
			Niños	Niñas	6 años	7 años
D1 Actividades cotidianas	1_1. El niño realiza tareas diarias como higiene personal de forma independiente.	Logrado	43,80%	56,30%	43,80%	56,30%
		No Logrado	37,50%	62,50%	37,50%	62,50%
	1_2. El niño sigue las normas de higiene en el baño de manera independiente.	Logrado	41,20%	58,80%	47,10%	52,90%
		No Logrado	42,90%	57,10%	28,60%	71,40%
	1_3. El niño se viste y desviste solo, tanto con prendas simples como complejas.	Logrado	46,70%	53,30%	40,00%	60,00%
		No Logrado	33,30%	66,70%	44,40%	55,60%
	1_4. El niño ayuda a poner y quitar la mesa.	Logrado	43,80%	56,30%	43,80%	56,30%
		No Logrado	37,50%	62,50%	37,50%	62,50%
	1_5. El niño utiliza correctamente e independientemente la cuchara, el tenedor y el vaso durante las comidas.	Logrado	38,50%	61,50%	46,20%	53,80%
		No Logrado	45,50%	54,50%	36,40%	63,60%
	1_6. El niño prepara por sí mismo los materiales necesarios para actividades como bañarse, comer y dormir	Logrado	38,50%	61,50%	54,50%	53,80%
		No Logrado	45,50%	54,50%	54,50%	63,60%
	1_7. El niño organiza los objetos y materiales en su lugar después de terminar cualquier actividad.	Logrado	45,50%	54,50%	61,50%	45,50%
		No Logrado	38,50%	61,50%	56,30%	69,20%
	1_8. El niño puede completar tareas académicas y domésticas sin la presencia de un adulto.	Logrado	38,50%	61,50%	46,20%	56,30%
		No Logrado	45,50%	54,50%	36,40%	56,30%
D2 Autonomía emocional y social	2_1. El niño reconoce y gestiona sus emociones en diversas situaciones.	Logrado	50,00%	50,00%	60,00%	62,50%
		No Logrado	35,70%	64,30%	28,60%	40,00%
	2_2. El niño busca y encuentra soluciones a problemas y conflictos por sí solo.	Logrado	44,40%	55,60%	55,60%	71,40%
		No Logrado	40,00%	60,00%	33,30%	44,40%
	2_3. El niño reconoce peligros y actúa según las normas para evitarlos.	Logrado	38,50%	61,50%	46,20%	66,70%
		No Logrado	45,50%	54,50%	36,40%	53,80%
2_4. El niño sabe cómo actuar según el lugar y la situación.	Logrado	41,20%	58,80%	47,10%	63,60%	
	No Logrado	42,90%	57,10%	28,60%	52,90%	
D3 Autonomía en la elección y concentración	3_1. El niño elige actividades y ropa según sus preferencias y gustos.	Logrado	45,00%	55,00%	40,00%	60,00%
		No Logrado	25,00%	75,00%	50,00%	50,00%
	3_2. El niño da su opinión sobre lo que le gusta y lo que no en casa y en la escuela.	Logrado	46,70%	53,30%	40,00%	60,00%
		No Logrado	33,30%	66,70%	44,40%	55,60%
	3_3. El niño trabaja rápido y se concentra después de recibir instrucciones.	Logrado	38,90%	61,10%	44,40%	55,60%
		No Logrado	50,00%	50,00%	33,30%	66,70%

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación de campo.

En la Dimensión D3, centrada en la Autonomía en la Elección y Concentración, se destacan diferencias significativas en el logro de habilidades relacionadas con la toma de decisiones según preferencias y la capacidad de concentración después de recibir instrucciones. En el ítem 3_1, que evalúa la elección autónoma de actividades y

vestimenta, las niñas muestran un mayor logro (55.0%) que los niños (45.0%), indicando posiblemente una mayor expresión de autonomía en la manifestación de gustos y preferencias. Además, se observa que el grupo de 7 años tiene un logro más alto (60.0%) que el de 6 años (40.0%), lo que podría estar relacionado con el desarrollo de habilidades de decisión y autonomía con la edad.

Sin embargo, con el ítem 3_3, que evalúa la capacidad de trabajar rápido y concentrarse después de recibir instrucciones, se evidencia que las niñas de 7 años no han logrado adquirir esta habilidad (61.1%) en comparación con los niños (38.9%), lo que podría estar relacionado con la madurez cognitiva y la capacidad de atención según la edad.

4. Discusión

Durante este estudio se pudo constatar que el 83% de las niñas evaluadas lograron ejecutar actividades de la vida diaria, mientras que el 17% presenta dificultades. Desde este contexto, los estudios de Hamid (2021) hacen alusión a que la inmersión de la lengua de señas y materiales didácticos facilita el aprendizaje de las niñas que presentan discapacidad auditiva, por lo que se les deberá proporcionar actividades que estimulen los diferentes canales sensoriales, con el fin de permitirles ampliar experiencias significativas para su desarrollo integral (Gallegos y Paredes, 2024).

Al contrastar por género y edad la investigación, se puede inferir que dentro de la dimensión D1, las niñas de 7 años muestran una mayor autonomía en la realización de actividades diarias, como vestirse y desvestirse, poner o quitar la mesa y preparar sus propios materiales. Según los expertos, este desarrollo de habilidades se ve influenciado por su entorno, generando un impacto positivo en su psique (González, 2015; Partida, 2022). Así mismo, la investigación de Solís-Gutiérrez et al. (2019) e Imbernón-Giménez et al., (2020) indica que las niñas de 7 años adquieren estas habilidades relacionadas con la autonomía y lateralidad con mayor frecuencia que los niños, limitándoles en su motricidad debido a la falta de coordinación (Pol et al., 2021; Hamid, 2021).

En relación con la D2, se puede inferir que las niñas tienden a tener una mejor capacidad para gestionar las emociones, reconocer peligros y actuar según las normas para evitarlos. Desde la experiencia de Alzina (2021) y Carrión (2020), esto se debe a factores biológicos, sociales y culturales en los que pueda estar inmerso el infante. Sin embargo, Araque-Hontangas (2015) y Bisquerra (2021) sostienen que esta capacidad de gestión se desarrolla con mayor prontitud en las niñas que en los niños, permitiéndoles tener un mejor desarrollo académico dentro del entorno educativo (Pulido y Herrera, 2017). Sin embargo, para Andrés et al. (2014), la capacidad de gestionar las emociones, reconocer peligros y actuar según las normas no puede ser vista por el género o la edad, sino desde una óptica de personalidades y bienestar emocional.

Un dato que destacar en esta dimensión es que los niños tanto de 6 como de 7 años muestran una mejor capacidad para buscar y encontrar soluciones a problemas y conflictos por sí solos. Según la investigación de Damián (2016) y González y Solovieva (2016), se debe a la curiosidad innata que tienen los niños en esas edades, y al pensamiento lógico que desarrollan cuando están jugando o realizando una actividad

(Peredo, 2019), por lo que les permitirá abordar situaciones complejas (Sánchez-Domínguez et al., 2020; Tough et al., 2014) y la participación más real en un entorno social.

Finalmente, dentro de la D3, se puede inferir que las niñas de 7 años tienen una mejor capacidad para elegir actividades y ropa según sus preferencias y gustos, aunque les cueste concentrarse después de recibir instrucciones. Sin embargo, las niñas de 6 años son aquellas que no logran expresar sus opiniones en situaciones diversas, mientras los niños adquieren con mayor facilidad esta habilidad. Estos hallazgos se confirman con los presentados por González (2015), quien también sostiene que los niños cuentan con una mayor agilidad para concentrarse y expresar sus ideas o convicciones a través de signos.

La investigación de Valles et al., (2022) sostiene que una de las principales razones por las cuales los niños/as de esta edad no logran adquirir esta habilidad mediante el juego simbólico es que aún se encuentran en un proceso de enriquecimiento léxico. Esto, debido a la falta de vocabulario específico en su entorno, por lo que les limitará en su capacidad de expresión y comprensión. Por tal motivo, (Gallegos et al., 2021; Paredes y Ponguillo, 2022) sugieren seguir desarrollando el juego simbólico en infantes de esta edad con el fin de permitirles crear un ambiente acogedor, armónico y confiable para que puedan paulatinamente expresar sus ideas, pensamientos e intereses.

Finalmente, es importante destacar el rol del adulto en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas con sordera. El adulto debe actuar como facilitador, otorgando oportunidades para que el niño/a explore su entorno por sus propios medios, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje. Por lo que deberá proporcionar un ambiente acogedor y favorable que fomente la confianza, autonomía y seguridad, con el fin de permitirle al infante enfrentarse de manera independiente a diversas situaciones de la vida cotidiana (García, 2015; Paredes y Borja, 2022).

5. Conclusiones

El presente estudio revela que el juego simbólico ha tenido una influencia significativa en la adquisición de la autonomía de niños y niñas con sordera profunda de 6 a 7 años en una institución educativa especializada. Se ha observado que el juego simbólico les ha permitido expresarse sin presiones ni dominios (Paredes et al., 2022), proporcionándoles un espacio para explorar y desarrollar su identidad de manera libre y sin barreras. Por tanto, se respalda la idea de que el juego simbólico es un aliado importante en el proceso de adquisición de autonomía para personas sordas, al otorgarles oportunidades para expresarse, explorar sus habilidades y aprender de manera autodirigida.

En relación con el primer objetivo específico, el juego simbólico ha demostrado tener un impacto significativo en la autonomía tanto de niños como de niñas sordos de 6 y 7 años, a través de factores clave como el desarrollo motor, la gestión emocional y la toma de decisiones. De forma particular se destacan las niñas de 7 años con una notable autonomía en actividades cotidianas, superando a sus pares masculinos en un 83%. Esta autonomía se la puede atribuir a la eficiente gestión emocional y social

adquirida, permitiéndoles reconocer con mayor facilidad peligros y seguir normas de seguridad.

Así mismo, se pudo evidenciar que el juego simbólico desarrolla de forma general en los infantes habilidades para expresar opiniones, buscar soluciones y resolver problemas de manera autónoma, así como en el desarrollo cognitivo avanzado, capacidad de análisis, pensamiento lógico y creatividad. Por tanto, y en respuesta al segundo objetivo, este tipo de juego proporciona un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje de habilidades autónomas desde edades tempranas, lo que respalda su eficacia como estrategia para mejorar la autonomía en niñas y niños sordos de 6 y 7 años.

En respuesta al tercer objetivo, se evidencia cómo el juego simbólico y el juego de reglas han contribuido significativamente en la autonomía de los niños y niñas participantes en el estudio. Por un lado, el juego simbólico les ha permitido explorar roles, situaciones y emociones de manera imaginativa, fortaleciendo su capacidad para expresar opiniones, buscar soluciones y resolver problemas de forma autónoma. Por tanto, fomenta un desarrollo cognitivo avanzado al estimular su capacidad de análisis, pensamiento lógico y creatividad, permitiéndoles enfrentar desafíos de manera independiente. Por otro lado, el juego de reglas ha facilitado, de forma especial en los niños, la comprensión de normas, la toma de decisiones dentro de un marco estructurado y la interacción social según reglas establecidas, lo que también contribuyó en la toma de decisiones y la resolución de problemas de forma autónoma evaluadas (Suizzo y Bornstein, 2006). En conjunto, estas experiencias de juego han proporcionado a las niñas y niños sordos las herramientas necesarias para desenvolverse de manera autónoma y exitosa en las diversas situaciones.

Finalmente, cabe destacar que, durante la investigación, se identificaron limitaciones relacionadas con el tamaño de la muestra y la evaluación subjetiva de habilidades, lo que podría haber afectado la interpretación de los resultados. Como líneas de investigación futuras, se propone explorar el impacto de programas de entrenamiento en habilidades de autonomía en niños y niñas con sordera profunda, así como investigar la influencia del entorno familiar y las interacciones cotidianas en su desarrollo autónomo.

Referencias

- Araque-Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia*, 2(3), 150-161. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.763>
- Baquero, K. y Paredes, P. (2024). Apoyos y ajustes razonables para desarrollar la socialización en estudiantes con déficit de atención e hiperactividad. En P. Paredes, M. Gallego y A. Duchi (Coords). *Educación para incluir*. (pp. 111-128). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.546>

- Bisquerra, R. y Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Insercional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 9-29. <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/4>
- Cáceres, F., Granada, M. y Pomés, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S071873782018000100181>
- Carrascosa, J. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661395002.pdf>
- Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- CONADIS. (2023). *Estadísticas para la discapacidad auditiva*. Ministerio de Salud del Ecuador. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Concha, V. y Guamán, B. (2023). Los procesos de enseñanza en tiempos de pandemia: Las percepciones del profesorado de infantil de Chile, Colombia y Ecuador. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 20(36-37), 28-46. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2369>
- Coka, J. y Maridueña, I. (2021). Juegos didácticos inclusivos para niños con discapacidad auditiva. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(1), 129-143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513116>
- Cruz, P., Torres, J. y Martín, S. (2020). Tratamiento metodológico de la coeducación a través del juego simbólico, en un aula de educación infantil. *Diversidade e Educação*, 255-276. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9545>
- Damián, M. (2016). Los preescolares y sus juegos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(3), 965-968. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/57267/50807>
- Gallegos, M. y Paredes, P. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Ediciones Abya Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/27464>

- Gallegos, J., Simbaña, V. y Pardo, G. (2021). Studies of skills and abilities during the reading process. *Alternancia – Journal of Education and Research*, (5): 219-32. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v3i5.694>
- González, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Rev. Fac. Med.* 63(2):235-41. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González, C. y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Revista CES Psicología*, 9(2), 80-99. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y del Conocimiento*, 163-173. <https://bit.ly/3ayMQbC>
- Hamid, L. (2021). Steps of Cutting to Improve Psychomotor Abilities for Early Children, Age Group 4-6 Years. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 3(2), 01-09. <https://doi.org/10.31098/ijeiece.v3i2.529>
- Herrera-Occ, M. y Gonzales-Soto, V. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 16(2), 39-49. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Imbernón-Giménez, S., Díaz-Suárez, A. y Martínez-Moreno, A. (2020). Motricidad fina versus gruesa en niños y niñas de 3 a 5 años. *Journal of Sport and Health Research*. 12(2):228-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8060925>
- Medina, V., Nolly D. y Díaz, K. (2022). El juego simbólico: estrategia en la expresión oral en estudiantes de nivel inicial. *Revista Conrado*, 18(S3), 528536. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000300080

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2022). *Listado de establecimientos de salud calificadoros de discapacidad acreditados*. Ministerio de Salud del Ecuador. <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2023/05/Listado-establecimientos-acreditados-proceso-calificacion-SRAIPN-DNDRCP-002-00-03.pdf>
- Moreno, M. (2015). Déficit Auditivo: guía de estrategias y orientaciones en el aula y propuesta en el aula y propuesta de intervención. Trabajo de fin de Grado. Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2874/MariaTeresa_Moreno_Forteza.pdf?sequence=1
- Monge, M., Méndez, M., Hernández, M., Quintana, C. y Presa de la Fuente, E. (2019). La importancia del juego en los niños. *Canarias pediátrica*, 43(1), 31-35. <https://dianet.u.nirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186932>
- OMS (2023). *Salud Auditiva*. OMS. [https://diprece.minsal.cl/programas-de-salud/programas-ciclo-vital/salud-auditiva/#:~:text=Las%20cifras%20más%20recientes%20de,7%25\)%20a%20población%20infantil](https://diprece.minsal.cl/programas-de-salud/programas-ciclo-vital/salud-auditiva/#:~:text=Las%20cifras%20más%20recientes%20de,7%25)%20a%20población%20infantil)
- Ordóñez, K. y Paredes, P. (2024). La inclusión de estudiantes con discapacidad: perspectiva de los departamentos de Consejería estudiantil. En P. Paredes, M. Gallegos y A. Duchí (Coords). *Educación para incluir*. (pp. 73-84). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.544>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno del espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. *Historia de Vida. Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes, P., Gallego, M. y Gallegos, M. (2022). El Trabajo Colaborativo y la Sostenibilidad de la Inclusión como Reto para la Reflexión. En Aguilar Gordon, F. y Villagómez, M.S.(Coords.). *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Editorial Universitaria Abya Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21823>

- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Partida, J. (2022). El juego en el preescolar desde la fenomenología del mundo social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 321-350. https://www.scielo.org/sielo.php?pid=S2448878X2022000100321&script=sci_arttext
- Peredo, R. (2019). Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 89-106. <https://bit.ly/2XgGqU0>
- Pimienta, J. y De La Orden, A. (2012). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Pol, Y., Durruthy, R. y Robert-Gómez, D. (2021). Juegos motrices y habilidades motrices básicas. *Deporvida*, 18(49), 143-151. <https://biblat.unam.mx/es/revista/deporvida/articulo/juegos-motrices-y-habilidades-motrices-basicas>
- Powell, D. S., Oh, E. S., Lin, F. R. y Deal, A. J. (2021). Hearing impairment and cognition in an aging world. *Journal of the Association for Research in Otolaryngology*, 22(4), 387-403. <https://doi.org/10.1007/s10162-021-00799-y>
- Pulgar, M. (2018). Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(3), 11-18. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.12>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Revista Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-46. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Quinto, I. y Paredes, P. (2024). Desarrollo integral de una persona con ceguera total y síndrome de Klinefelter. Historia de vida. En P. Paredes, M. Gallegos y A. Duchi (Coords). *Educación para incluir*, (pp. 129-145). Abya Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.73.547>
- Sánchez-Domínguez, J., Castillo, S. y López, B. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 313-328. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567>
- Solís-Gutiérrez, C., Chávez, S., López, V., Carrillo-Prado, C. y García-Martínez, J. (2019). Estimulación vestibular en el desarrollo infantil. *Lux Medica*, (40): 41-51. <https://revistas.uaa.mx/index.php/luxmedica/article/view/1704>

Suizzo, M. y Bornstein, M. H. (2006). French and European American child–mother play: Culture and gender considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 498–508. <https://doi.org/10.1177/0165025406071912>

Tough, P. (2014). *Cómo triunfan los niños: Determinación, curiosidad y el poder del carácter*. Palabra.

UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de atención a la primera infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-FoundationAprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Valles, M. y Ríos, J. (2022). Estrategia del juego simbólico y la expresión oral una revisión bibliográfica. *EduSol*, 22(80), 80–95. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000300080



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Factores que facilitan u obstaculizan la inclusión educativa de las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes

Factors that facilitate or hinder the educational inclusion of girls and boys from migrant agricultural day laborer families

Alma Lizeth González Pérez
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
México
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0173-5988>

Denisse Esteli Núñez Ayala
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8799-4922>

<https://doi.org/10.71770/kceky808>

Recibido: 30/09/2024 | Aceptado: 21/11/2024

RESUMEN

El trabajo de investigación presenta los factores que facilitan u obstaculizan la inclusión educativa de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes al contexto escolar del nivel primaria, pertenecientes al programa del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) del campamento migrante La Roca, en el municipio de Elota, Sinaloa. Bajo el enfoque cualitativo y retomando el diseño de estudio fenomenológico se propuso indagar en las vivencias de las niñas y los niños, desde la observación y la entrevista semiestructurada como técnica de estudio. Se obtuvo como resultado que prevalecen tres factores: individual, social e institucional. Entre los factores que obstaculizan a la inclusión se presenta la diversidad lingüística dicho que llegan a Sinaloa de diversas regiones del País, lo que representa un desafío y choque cultural. Mientras que de los Factores institucionales que favorecen la promoción de la inclusión educativa se reconoce una serie de recursos y estrategias para mejorar la experiencia educativa e inclusión de las niñas y los niños migrantes. Por último, es importante mencionar que, la inclusión de las niñas y los niños migrantes no es solo una cuestión de acceso a la educación, sino se requiere la reflexión profunda sobre el valor de la empatía, la comprensión y compromiso colectivo, profesional e institucional en construcción de un sistema educativo para todas y todos, en defensa de la educación como derecho humano.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; migración; contexto escolar; educación inclusiva.

ABSTRACT

The research paper presents the factors that facilitate or hinder the educational inclusion of girls and boys from migrant agricultural day laborer families in the primary school context, belonging to the National Council for Educational Promotion (CONAFE) program of the migrant camp La Roca, in the municipality of Elota, Sinaloa. Using a qualitative approach and resuming the phenomenological study design, it was proposed to investigate the experiences of girls and boys, from observation and semi-structured interviews as a study technique. The result was that three factors prevail: individual, social and institutional. Among the factors that hinder inclusion is the linguistic diversity, since they come to Sinaloa from various regions of the country, which represents a challenge and cultural shock. While among the institutional factors that favor the promotion of educational inclusion, a series of resources and strategies are recognized to improve the educational experience and inclusion of migrant girls and boys. Finally, it is important to mention that the inclusion of migrant girls and boys is not only a question of access to education, but requires deep reflection on the value of empathy, understanding and collective, professional and institutional commitment in building an educational system for all, in defense of education as a human right.

KEYWORDS: Inclusion; migration; school context; inclusive education.

1. Introducción

La educación es derecho humano universal. Ello implica que debe estar al alcance de todas y todos sin excepción y discriminación por raza, género, religión y nivel socioeconómico. Atendiendo a la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) donde se aprobó la agenda educativa 2030, el Objetivo de Desarrollo Sostenible -4 (ODS) refiere a: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.7). Esta visión, sin dejar a nadie atrás, contempla una concepción humanista desde los derechos humanos, la inclusión y justicia social.

Entendiendo por inclusión educativa todo proceso encaminado a eliminar cualquier forma de discriminación y exclusión que pueda convertirse en una barrera al aprendizaje y la participación en los procesos escolares.

Tratándose de las niñas y los niños jornaleras y jornaleros agrícolas migrantes a lo largo de la historia, los esfuerzos para integrarlos al sistema educativo han sido fundamentales para el bienestar y mejora de la calidad de vida, sin embargo, aún son insuficientes las acciones gubernamentales para ofrecer educación primaria a este sector de la población (Rojas, 2006).

De acuerdo con la UNICEF (2023) la niñez y la adolescencia migrante es uno de los grupos de población en condiciones de mayor vulnerabilidad y al cual generalmente se le niega el acceso a la educación.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2016, revela la magnitud del problema. Se estima que de 326 mil niños y niñas migrantes, tan solo el 17% asiste a la escuela, mientras que el 83% no recibe educación básica. Los datos de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (CONASAMI, 2020) revelaron que 2.3 millones de personas jornaleras agrícolas, el 94% no cuentan con contrato laboral. Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT)(2023) ha demostrado que las condiciones laborales impactan negativamente en el acceso a la educación y servicios esenciales.

Sin duda, el factor laboral de la población jornalera agrícola migrante hace que las familias enteras se desplacen de un lugar a otro, con la posibilidad de acceder a un empleo temporal para mejorar sus ingresos, sobre todo, la calidad de vida de las familias que migran de su localidad de origen, llevando consigo, además de su cultura, la búsqueda de la esperanza y bienestar en nuevos horizontes.

Entre el 2015 y 2020 Sinaloa recibió aproximadamente a 87,011 personas provenientes de otras entidades de México. Según datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del (INEGI). De los migrantes que llegaron, el 26.5% son mujeres y 73.4% hombres, los cuales se insertan en actividades agrícolas, especialmente durante las temporadas de siembra y cosecha de hortalizas y legumbres. Esta población llega a un contexto diferente al propio para insertarse en un contexto cultural de reglas y valores ya establecidos.

Autores como Islas et al.,(2018) señalan que la población migrante siempre encuentra en la ciudad el choque cultural, la barrera de la comunicación, lo diferente. Enfrentan un choque que implica encontrarse con costumbres y estilos de vida muy distintos a los que están acostumbrados; su ingreso al contexto educativo se ve afectado debido a la diversidad cultural que existe en los entornos a los que se desplazan. Medecigo (2023) indica que la población migrante jornalera es un grupo en situación de riesgo y deben hacerse visibles las diversas barreras que impiden su inclusión en la educación. Entre ellas las barreras económicas y las barreras sociales y culturales que dificultan la plena participación en los procesos educativos.

Dicho lo anterior, el artículo presenta los resultados de la investigación que responde a la pregunta ¿Qué factores facilitan u obstaculizan la inclusión educativa de las niñas y los niños de familias jornaleras al contexto escolar de nivel primaria dentro de un campamento migrante de Elota, ubicado en el municipio de La Cruz, Sinaloa?

2. Metodología

Se presenta una investigación de carácter cualitativa que, como se menciona en Hernández et al.,(2010 p.19) “el alcance de la misma consiste en comprender un fenómeno social complejo”. Se siguió el diseño fenomenológico que “contribuye al conocimiento de las realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 52), con el propósito de obtener información de los acontecimientos y opiniones de las niñas y los niños al incorporarse al contexto escolar en el campamento migrante “La Roca”.

2.1. Participantes

La muestra seleccionada para el proceso de investigación fueron niñas y niños jornaleras y jornaleros agrícolas migrantes del nivel primaria pertenecientes al programa del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) con edades comprendidas entre 6 y 12 años, del campamento migrante “La Roca”, en el municipio de Elota, Sinaloa.

Los principales aspectos que se tomaron en cuenta para definir los sujetos investigados son: 1) que sean niñas y niños jornaleras y jornaleros agrícolas migrantes entre 6 y 12 años de edad; 2) que hayan migrado junto a su familia para trabajar en la agricultura estacional en la región de Elota, Sinaloa; 3) que sean procedentes de diversas zonas del país; 4) que asistan a la escuela primaria de manera regular.

La selección de los sujetos de investigación fue por conveniencia, de acuerdo a las experiencias de las niñas jornaleras y los niños jornaleros agrícolas migrantes en relación con su acceso a la educación, su edad, origen, mismo que están compuestos de la siguiente manera.

Tabla 1. Características de las y los participantes

Grado	Niños	Niñas	Edad	Origen	Lengua
Primaria baja (primero, segundo y tercero)	18	10	De 6 a 8 años	Oaxaca Guerrero Chiapas Durango Veracruz	Náhuatl, Mixteco, Zapoteco, Tlapaneco, Mixe mazateco
Primaria alta (cuarto, quinto y sexto)	11	12	De 9 a 12 años	Oaxaca Guerrero Chiapas Durango Veracruz	Náhuatl, Mixteco, Zapoteco, Tlapaneco, Mixe mazateco

Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística del campamento migrante de Elota, ciclo escolar 2023-2024.

Durante el proceso de la investigación también se consideró entrevistar a las y los educadoras y educadores comunitarios del campamento agrícola migrante “La Roca” de Elota, Sinaloa, con el propósito de recuperar la visión de los mismos sobre los factores que facilitan u obstaculizan la inclusión educativa de las niñas y los niños jornaleras y jornaleros al contexto escolar de nivel primaria en campamento migrante.

Considerando la alta movilidad como una característica dentro de estas comunidades, se debe tener en cuenta que los datos que se presentan son aproximados, debido a que por la composición y ubicación de la población migrante pueden experimentar cambios como resultado de su naturaleza migratoria.

2.2 Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos se emplearon dos técnicas metodológicas, cada una con sus instrumentos específicos que facilitaron la obtención de información.

La primera fue la observación no participante. Este método se centra en registrar cómo se desarrollan los procesos en el entorno natural sin intervenir ni influir en los datos observados. De acuerdo con González (1997) es uno de los procedimientos que permiten la recolección de información y consiste en contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida de un objeto social (p. 124). Para apoyar esta técnica se utilizó el registro de observación como instrumento principal; este documento registró los eventos relevantes observados durante el estudio para describir los factores que facilitan u obstaculizan a la inclusión educativa.

La segunda técnica empleada fue la aplicación de entrevistas semiestructuradas acompañándose de un guion de entrevista que, de acuerdo con León (2006) "es un instrumento que permite realizar un trabajo reflexivo para la organización de los temas posibles que se abordan en la entrevista" (p. 180).

2.3 Procedimiento

Se realizó la observación no participante dentro de una escuela primaria, perteneciente al programa Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), en el campamento migrante La Roca ubicado en el municipio de Elota, Sinaloa. Una vez recuperada la información en registros de diario de campo, lo siguiente fue categorizar los temas relevantes, lo que permitió clasificar y organizar el guion de entrevista. Este último se sometió a la revisión por parte de las y los educadores comunitarios. Con la versión revisada del guion, se aplicó la prueba piloto con un grupo reducido de niñas y de niños jornaleras y jornaleros agrícolas migrantes para conocer el grado de aceptación y comprensión de las preguntas. Finalmente, se llevaron a cabo las entrevistas con las niñas y los niños migrantes utilizando la guía de entrevista ajustada.

Se emplearon grabaciones de audios para registrar las entrevistas, la transcripción y el análisis detallado de las respuestas obtenidas, lo que proporcionó una comprensión profunda de los factores que facilitan u obstaculizan la inclusión educativa de las niñas y los niños.

3. Resultados

La investigación arrojó la información relevante que describe la presencia de factores que facilitan u obstaculizan la inclusión educativa de las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes al contexto escolar de nivel primaria en un campamento migrante.

Estos resultados se distribuyen en tres niveles: individual, social e institucional, coincidentes con la investigación de Mendoza et al.,(2023) que se recupera para la sistematización de la información.

Tabla 3. Factores que favorecen y dificultan la inclusión educativa de los niños y las niñas migrantes

Categorías	Facilitadores	Obstaculizadores
Factores a nivel individual	Perspectiva positiva de la educación. Motivación personal Apertura a nuevas experiencias	Choque de cultura Dificultades lingüísticas Resistencia a la integración
Factores a nivel social	Apoyo docente. Espacios de diálogo y de confianza	Competencias y conflictos entre compañeros. Inasistencia y falta de participación
Factores a nivel institucional	Disponibilidad de recursos Capacitaciones docentes Apoyo emocional y acompañamiento	Falta de programas estructurados y específicos para atender las necesidades educativas de los niños migrantes

Fuente: Elaboración propia, recuperada del campamento migrante Elota el ciclo escolar 2023-2024.

En los siguientes puntos se detallan las categorías expuestas en la Tabla No 3.

3.1 Factores de nivel individual

En el primero de los factores que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión de las niñas y los niños migrantes al contexto escolar se encuentran los elementos que corresponden al nivel individual. En esta última se identificó la perspectiva positiva en relación con la escuela, la motivación personal y la apertura a nuevas experiencias generando con ellas ciertas emociones en las niñas y los niños al momento de llegar a la escuela.

Uno de los principales elementos que facilitan la adaptación escolar de los niños migrantes es la visión que tienen hacia la escuela cuando se les pregunta: ¿Por qué te gusta estar en esta escuela? las respuestas resaltan los aspectos positivos que se encuentran en la escuela. “La escuela es muy bonita, tiene libros, mesas, cuadernos, mi maestra es muy buena, aprendo mucho y ahí amigos con los que a veces puedo jugar”. (Entrevista 1)

Se refleja no solo el aspecto atractivo de la escuela y los recursos con los que esta cuenta, sino también la comodidad que se tiene en las relaciones que se

establece con el docente reflejando una conexión positiva y también la interacción social indicando con ello que se siente muy cómodo y contento en el entorno escolar.

La mayoría mencionan que las actividades escolares representan un elemento de mejora y, aunque, si bien en ocasiones suelen enfrentarse con algunos conflictos dentro de las mismas, estas actividades siempre están encaminadas hacia el aprendizaje y el bienestar integral.

Otro elemento que puede destacarse como positivo dentro del ámbito individual es la motivación personal e interés por su entorno escolar, ya que al preguntar a los niños sobre ¿Cómo fue tu primer día de escuela y como te sentiste al iniciar? Las afirmaciones de los mismos fueron positivas: “Cuando llegué la escuela me sentía feliz por aprender, un poco nerviosa, pero también bien emocionada porque el otro año ya había venido y quería ver si mis amigas también habían venido este año”. (Entrevista 3)

Se expresa gran emoción por regresar a la escuela y reencontrarse con sus amigos. Es una expresión que genera sentimiento de conexión y encuentro con una cultura compartida. Además del interés por su entorno escolar, la emoción por el aprendizaje es otro elemento motivacional, destacando actividades positivas de las niñas y los niños, hacia los procesos escolares, cuando se les pregunta ¿Qué es lo que más te gustó de esta escuela?

Las respuestas reflejan el interés genuino por adquirir nuevos conocimientos y habilidades. “Esta escuela me gusta mucho porque aquí puedo aprender más” “me gusta estudiar y aprender más cosas” (entrevista 4). Se percibe el deseo por el aprendizaje, indicando una actitud positiva hacia la educación, pero al mismo tiempo la capacidad innata que impulsa a los niños a exportar su entorno y enfrentarse a nuevos desafíos.

Otro factor individual de los alumnos migrantes que pueden influir en su adaptación y desarrollo del contexto escolar es la apertura a nuevas experiencias; algunas niñas y niños tras haber vivenciado experiencias migratorias en otro momento se les facilita poder integrarse y volver a socializar en el nuevo entorno educativo. Cuando se les pregunta algún dato sobre cómo se encontraban antes de estar en el nuevo campamento migrante la mayoría menciona que ya a vivenciado alguna experiencia migratoria: “En esta escuela me sentía nervioso y triste porque nos acabamos de venir para acá de otro campo donde estaba bien a gusto y me gustaba más la escuela, pero de todas maneras aquí tengo que aprender y venir”. (Entrevista 2)

La aceptación y el reconocimiento de la importancia que tiene la escuela así como también la resiliencia de las niñas y los niños migrantes; aunque enfrentan retos emocionales para adaptarse a los nuevos entornos valoran el derecho de la educación como un componente importante en su desarrollo.

La capacidad de adaptación y el crecimiento personal son elementos importantes en el desarrollo de las niñas y los niños, especialmente dentro de los contextos educativos donde están sujetos a cambios constantes derivados de su migración de un lugar a otro; sin embargo, expresaron que al llegar o cambiar de escuela están en la mejor disposición de aprender o de adaptarse al entorno, aprender con los nuevos recursos y personas que les brinda su nueva escuela. Así:

“Durante mi primer día de clases me sentía muy nerviosos, al principio me daba vergüenza, pero ya no me da vergüenza porque fui conociendo a todos y a veces jugamos” (entrevista 4). De este fragmento se puede comprender que las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes van desarrollando la capacidad de adaptación al entorno y a la cultura que les recibe.

Otro elemento que obstaculiza dicho proceso es la diversidad lingüística; representa grandes desafíos para la comunicación entre las y los niñas niños migrantes. Ya que provienen de diversas regiones de México y dentro del aula se hablan una variedad de lenguas indígenas como el náhuatl, mixteco, zapoteco, tlapaneco entre otras, creando con ello barreras significativas de comunicación; tanto en la observación como en las entrevistas al cuestionar sobre las dificultades para comunicarse con los compañeros, se reflejan barreras para la comprensión en la comunicación, situación que dificulta no solo el ámbito académico sino que también la socialización; aspecto que impacta negativamente en la inclusión dentro de su entorno.

Un ejemplo de lo dicho se menciona en lo siguiente: “He tenido algunas dificultades para comunicarme con mis compañeros, pero aquí en la escuela la maestra nos dice que hablemos español para entendernos mejor”.(Entrevista 1)

Del mismo modo a pesar de los esfuerzos por promover la diversidad cultural y la inclusión dentro de las aulas de clases se observó como elemento obstaculizador la resistencia por parte de niñas y niños migrantes para acercarse, interactuar y establecer el dialogo. Un ejemplo de ello puede ser la expresión siguiente: “prefiero jugar con niños que hablen como yo” se observa la resistencia para la inclusión y adaptación, lo que puede ser resultado del choque cultural al preferir relacionarse con aquellos que comparten su mismo origen étnico, cultura y lengua.

Las actividades y estrategias de inclusión debe ser más sensibles a los desafíos lingüísticos y culturales. Otro ejemplo de ello se expresa en el fragmento siguiente: “a veces me pierdo en la clase cuando la maestra habla muy rápido o a algunos compañeros no les entiendo lo que dicen cuando platican” (Entrevista 7).

El idioma se expresa como una barrera para la comunicación en el proceso de aprendizaje. Se puede observar cómo las estrategias de inclusión en este nivel deben ser más inclusivas considerando los desafíos lingüísticos y culturales, la creación de espacios donde se valoren estos factores pueden reducir las barreras que impiden la inclusión plena de las niñas y los niños migrantes; se requiere ir más allá del uso exclusivo del español y fomentar la inclusión de lenguas indígenas.

3.2 Factores sociales

En el segundo de los factores que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión de los niños y las niñas migrantes al contexto escolar, se reconoce los que corresponde al nivel social. En ese sentido, dentro de los que favorecen se encuentran el apoyo de educadoras y educadores comunitarios y la creación de espacios de diálogo y confianza.

El apoyo de educadores comunitarios en los campamentos agrícolas se destaca como un factor fundamental que va más allá de la enseñanza académica; implica una comprensión profunda de las dimensiones emocionales, sociales y culturales de las niñas y los niños migrantes. Así, el respaldo docente se convierte en un componente clave para su adaptación e inclusión escolar. Por ello:

“Para apoyar la adaptación y el bienestar emocional de los niños migrantes, tratamos que dentro de las actividades que realizamos desarrollar habilidades socioemocionales, además de brindarle la confianza dentro de las clases para que este se sienta más en cómodo” (Docente Entrevista 3).

Se refleja el enfoque integral que implementan las educadoras y los educadores comunitarios dentro de las aulas de clases donde no solo se preocupan por lo académico, sino también por desarrollar habilidades socioemocionales, buscan brindarles las herramientas necesarias que los ayuden a desenvolverse dentro de su entorno.

Las niñas y los niños reconocen el apoyo de educadoras y educadores comunitarios como un factor positivo dentro del aula de clases, ya que al preguntarles, qué es lo que más te gusta de tu escuela, mencionan el apoyo docente como factor principal; “Lo que más me gusta de la escuela es que aprendo muchas cosas de la maestra, ella es muy buena y me ayuda a entender cosas nuevas que a veces yo no sé”. (Entrevista 1).

Otro de los factores sociales que facilitan la inclusión educativa de las niñas y los niños jornaleras y jornaleros migrantes es cómo las educadoras y los educadores comunitarios se esfuerzan por crear ambientes áulicos agradables donde se sientan seguros y cómodos, espacios de aprendizaje, pero también de diálogo e interacción entre compañeros.

Por otro lado, entre los factores sociales que obstaculizan el proceso de inclusión de las niñas y los niños se pueden mencionar las competencias y conflictos entre compañeros así como también la falta de participación en las actividades e inasistencia. En un entorno tan diverso las diferencias culturales pueden dar lugar a disputas y malos entendidos entre los niños y las niñas, creando tensión y obstaculizando la convivencia dentro del aula de clases, “Peleo por qué no quieren compartir prestando sus colores o porque se ríen de mí cuando me equivoco” (Entrevista 8).

La irregularidad de la inasistencia no solo es un factor que afecta el rendimiento académico de los niños, sino que también obstaculiza la construcción de lazos sociales y su integración en la comunidad escolar; cuando un niño no asiste a la escuela de manera constante se ve afectado la oportunidad de desarrollar habilidades sociales. Las educadoras y los educadores mencionan que: “una de las principales problemáticas que encuentro dentro de mis prácticas en el campamento es la inasistencia, la indisciplina de los niños y la falta de participación tanto en actividades de clase como tareas”(Entrevista 5_educador).

La irregularidad de la inasistencia no solo es un factor que afecta el rendimiento académico de los niños, sino que también obstaculiza la creación de lazos sociales y su integración en la comunidad escolar, ya que cuando un niño no asiste a la escuela

de manera constate pierde la oportunidad de interacción con sus compañeros y con ellos de desarrollar habilidades sociales.

La inasistencia de las niñas y los niños migrantes se acompaña también de una notable falta de participación en las actividades escolares. Esta situación se ve alimentada por el temor y la vergüenza que sienten al enfrentarse a un nuevo entorno social y académico. Como mencionan algunos de ellos: “me siento nervioso y triste por venir a esta comunidad”(entrevista 4) “me gustaba más la otra escuela”(entrevista 3) y “al principio me daba miedo”(Entrevista 5). Son expresiones que reflejan su nerviosismo y tristeza al llegar a una nueva comunidad o escuela.

Como lo mencionan Noriega y Lujan (2009) las niñas y los niños jornaleras y jornaleros migrantes presentan duelo migratorio, cambios por dejar su comunidad de origen en la que han construido su sentido de identidad y pertenencia.

3.3 Factores institucionales

En el tercero de los factores que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión de los niños y las niñas migrantes al contexto escolar, se reconoce los que corresponden al nivel institucional.

Entre los factores que favorecen la promoción de la inclusión educativa se han identificado una serie de recursos y estrategias para la inclusión de las niñas y los niños migrantes para mejorar su experiencia educativa, así como la disponibilidad de recursos, capacitaciones para las y los educadores comunitarios y el apoyo emocional y acompañamiento.

Se destaca la disponibilidad de recursos que el programa para la atención de niñas y niños de familias jornaleras migrantes proporciona a las educadoras y los educadores comunitarios para el trabajo en clase tales como material didáctico, libros de texto, útiles escolares básicos, estos recursos no solo facilitan el proceso de enseñanza, sino también fomenta la participación activa y el aprendizaje interactivo con los niños.

También se busca un enfoque e integral a través de capacitaciones y colegiados como espacios de reflexión continua sobre prácticas pedagógicas inclusivas, los educadores mencionan que, “se nos proporcionan diferentes capacitaciones o colegiados a lo largo del ciclo escolar cada dos meses donde se tocan temas relevantes que nos ayudan en nuestra práctica en clase por ejemplo la importancia de la preservación lingüística, la evaluación también de identidad y cultura entre otros temas muy interesantes”.(Entrevista 2_educador)

Resalta el apoyo emocional y el acompañamiento del docente dentro de las actividades del aula para facilitar la adaptación, así como también dentro de las aulas se busca promover espacios de diálogos, confianza, promoviendo un ambiente inclusivo y acogedor.

Se reconoce la necesidad de crear apoyo emocional y acompañamiento por parte de los educadores, así como también un ambiente escolar inclusivo que celebre la diversidad y fomente el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Cuando se les pregunta ¿Qué apoyos se ofrecen para la adaptación y el

bienestar emocional de las niñas y los niños migrantes? Las respuestas están orientadas a crear espacios favorables para el aprendizaje.

"Pues dentro del aula se promueven espacios de diálogo que hagan sentir a las niñas y los niños seguros, que tengan la confianza de expresarse libremente y compartir sus experiencias, brindarle acompañamiento en todo momento para que sienta seguro en la escuela y tenga la confianza tanto con el docente como con sus compañeros". (Entrevista 3_Educador)

Se observa como dentro de las aulas los educadores comunitarios realizan diversas estrategias que ellos diseñan o que les brindan en sus capacitaciones para buscar mejorar la inclusión en la escuela, al preguntar ¿Cómo ayuda en la preservación de las lenguas indígenas en la inclusión de los niños migrantes? Responden que las toman en cuenta dentro de sus actividades escolares: "Leer y escribir poemas, cuentos, adivinanzas en su lengua también compartir diferentes fases o el nombre de objetos en las lenguas diferentes". (Entrevista1_Educador)

Estas estrategias no solo reflejan la experiencia y creatividad de los educadores, sino que también están respaldadas por las enseñanzas y prácticas sugeridas en las capacitaciones periódicas ofrecidas por el programa educativo.

Las estrategias institucionales para garantizar la inclusión deben centrarse en que los educadores cuenten con los recursos y formación adecuados para atender las necesidades específicas de las niñas y los niños migrantes como el crear un ambiente escolar inclusivas que celebre la diversidad y fomente la integración. Durante las entrevistas se expresó: "para que todas y todos las niñas y los niños puedan mantenerse interesado en las clases tuve que incorporar en las actividades algunos recursos visuales y adaptara mis actividades para que todos pudieran participar". (Entrevista 4_educador)

Finalmente, en el contexto escolar se identificó como factor institucional que emerge como obstáculos significativos dentro de este proceso; en primera instancia, la falta de programas estructurados y específicos para atender las necesidades educativas de los niños migrantes. Durante la entrevista, se consultó a las y los educadores comunitarios acerca de los programas de tutoría específicos para los niños migrantes que puedan ayudarles en su adaptación escolar y socioemocional, expresando que no existe como tal, algún programa específico:

Dentro del programa no se cuenta con tutoría o mentoría específicas para los niños migrantes que puedan ayudarles en su adaptación escolar y socioemocional. No nosotros como educadoras y educadores comunitarios somos los encargados de ir orientando y guiando a los niños dentro de este proceso que se puede tornar muy difícil para algunos de ellos.(entrevista 3 Educador)

Por otro lado, como elemento obstaculizador está la falta de enfoque institucional hacia la educación inclusiva la falta de un sistema adecuado para identificar y monitorear el progreso de los niños migrantes dificulta la implementación de estrategias efectivas que aborden sus necesidades específicas. Esta situación se ve agravada por la ausencia de un marco normativo claro que priorice la inclusión de las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes a la comunidad escolar.

La ausencia de una estructura que apoye tanto a educadoras y educadores comunitarios como también a niñas y niños deja en evidencia las dificultades que se enfrentan. Esta situación limita las oportunidades de aprendizaje creando un entorno educativo desfavorable, no propicio para la inclusión.

Las estrategias institucionales deben incluir el desarrollo de programas específicos para apoyar tanto la adaptación escolar como el bienestar emocional así como la implementación de un sistema de monitoreo que permita identificar sus necesidades y asegurar un acompañamiento adecuado.

4. Discusión

El estudio se orientó a conocer los factores facilitan u obstaculizan la inclusión educativa de las niñas y los niños de familias jornaleras al contexto escolar de nivel primaria dentro de un campamento migrante de Elota, ubicado en el municipio de La Cruz, Sinaloa; expresándose tres niveles de factores: individual, social e institucional lo cual se identifica con la investigación de autores Mendoza L. et al (2017) y Beaza D. (2022).

El apoyo docente se muestra como factor relevante y facilitador para la inclusión, lo cual se relaciona con estudios de Crespo y Ortiz y Paucar (2024) quienes hacen énfasis en ello y proponen estrategias para la inclusión educativa bajo enfoques colaborativos y especializados para crear entornos educativos inclusivos.

Del mismo modo se indica que la capacidad de adaptación de las niñas y los niños migrantes son factores fundamentales que facilitan el proceso de inclusión en el entorno escolar de acuerdo con investigaciones de Rangel (2019), Herrera y Montoya Zavala (2018) que destacan como las habilidades permiten que las niñas y los niños enfrenten y superen desafíos en contextos desconocidos.

Por otra parte, es importante reconocer que persisten desafíos importantes como la resistencia a la inclusión por parte de niñas y niños, lo cual es posible que sea producto de la falta de apoyo emocional adecuado o experiencias negativas en sus contextos educativos previos; en ello, el rol de educadoras y educadores comunitarios es fundamental en el proceso de inclusión dentro de las aulas, como señala Crespo y Ortiz (2024) quien afirma que las actitudes docentes son fundamentales en la inclusión de niñas y niños migrantes, y propone capacitaciones para mejorar estas actitudes. Pandolfi (2024) describe cómo el apoyo emocional que brinden las y los docentes puede facilitar significativamente la adaptación en un nuevo entorno.

Una de las barreras identificadas que afectan el procesos de inclusion es el choque cultural, como señalan Cruz N. (2024) y Guzmán y Luevano (2021) quienes destaca como las diferencias culturales pueden afectar el bienestar emocional y el choque cultural afecta la inclusión educativa de la niñez. En ese mismo sentido, las barreras lingüísticas son un desafío significtivo para el proceos de inclusion, lo cual concuerda con autores como Cruz N. (2024) quien afirma que la cultura escolar minimiza las necesidades lingüísticas de la niñez migrante, dificultando su inclusión”

comprobando como la falta de habilidades lingüísticas pueden afectar la comunicación y socialización en los entornos educativos.

Los resultados obtenidos expresan la necesidad de políticas institucionales efectivas como elemento clave para facilitar la inclusión de niños migrantes, lo cual esta expuesto en estudios de Hernández y Tobón (2016) y Baca, García y Sosa (2019) que resaltan la importancia de un marco normativo claro y adaptado a las necesidades específicas de esta población. Las políticas educativas deben abordar no solo los aspectos académicos, sino también los desafíos sociales y emocionales que enfrentan los estudiantes migrantes al integrarse en nuevas comunidades.

En relación a las actividades implementadas se observa que a pesar de que se busca promover la inclusión, a través de distintas actividades esta sigue siendo un desafío clave por ello se recomienda en investigaciones futuras que se realice un análisis más detallado sobre la efectividad de las estrategias adoptadas esto permitirá identificar y fortalecer las practicas más efectivas para asegurar que la inclusión educativa no solo sea percibida.

En síntesis, el estudio examina la inclusión de las niñas y los niños migrantes en el entorno educativo, identificando factores que facilitan y dificultan este proceso a niveles individual, familiar e institucional. Se encuentra que las estrategias inclusivas de los docentes y la capacidad de adaptación de los estudiantes son cruciales para su integración. Sin embargo, desafíos como el choque cultural y las barreras lingüísticas complican el proceso. Se destaca la necesidad de políticas institucionales efectivas que aborden tanto aspectos académicos como sociales para mejorar la inclusión de las niñas y los niños migrantes.

Como menciona Rojas, T (2023) es urgente la necesidad de modelos educativos con un enfoque inclusivo, e implementación de modelos pedagógicos pertinentes que respondan a las características y contextos sociales, culturales, lingüísticos y educativos de las y los niños, niñas jornaleros agrícolas migrantes (p.57)

5. Conclusiones

El estudio sobre la inclusión educativa de las niñas y los niños migrantes refleja la compleja interacción de los factores que son reveladores de experiencias escolar que influyen como facilitadores u obstaculizadores para la inclusión educativa. La investigación destaca cómo a pesar de las barreras, las niñas y los niños muestran una notable adaptación y resiliencia.

Este hallazgo pone en manifiesto la fuerza y determinación inherente, las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes, quienes a pesar de enfrentar entornos educativos cambiantes y desafíos emocionales, mantienen un profundo deseo de aprender y mejorar su calidad de vida y la de su familia.

También se rescata el papel fundamental de las educadoras y los educadores que emergen como pilar crucial en el proceso de inclusión. Mostrando la dedicación

para crear espacios inclusivos y emocionalmente seguros, subrayando la importancia del apoyo emocional y académico en los niños migrantes.

No obstante, es esencial reconocer que la inclusión plena de las niñas y los niños migrantes requiere más que un esfuerzo aislado docentes. Los desafíos a nivel institucional, como la falta de programas específicos y el enfoque normativo insuficiente indican una necesidad de políticas educativas integrales que aborden no solo las necesidades académicas sino también aspectos sociales y emocionales que afecta la inclusión de dicha población migrante.

Es relevante reconocer que la inclusión de las niñas y los niños migrantes no es solo una cuestión de acceso a la educación, sino una reflexión más profunda sobre el valor de la empatía, la comprensión y compromiso colectivo en construcción de un sistema educativo para todas y todos, que respete y potencialice las riquezas de cada individuo. Como acción pertinente es importante pensar en la colaboración efectiva entre instituciones, educadoras y educadores y comunidad, ello podrá garantizar que las niñas y los niños, independientemente de su origen, encuentren en los nuevos horizontes a los que migran una esperanza transformadora con calidad, calidez, empatía y justicia social. Pensar en esa línea de acción es orientarse a las pedagogías del cuidado que fundamenten las prácticas inclusivas en atención a los grupos prioritarios en los campamentos agrícolas; línea de investigación con sentido social que privilegia el bienestar para todas y todos.

Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Báeza, D. (2022). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: Construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos. *Revista Signos*, 56(112), 210-233. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100010>
- Baca, T., García F., y Sosa, M. (2019). Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 407-421. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300407>
- Baeza, P. (2023). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: Construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos. *Revista Signos*, 56(112), 1-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342023000200210>
- Crespo, S., y Ortiz, L. (2024). La exclusión educativa de niños y niñas migrantes: Estudio de caso en una unidad educativa de la ciudad de Quito. *Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito*. Quito, Ecuador.

- Cruz, N. (2024). Migración y educación: Etnografía escolar del proceso de inclusión educativa de la niñez haitiana en Tapachula, Chiapas. *Migración y Educación*, 38. Recuperado de <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2869>
- Garzón, P., Martínez, J., Rodríguez, A., y Pérez, M. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*.
- González, R. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguacalera.
- Guzmán, B., y Luevano, M. (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas. *Praxis Educativa*, 25(3). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250315>
- Hernández, F., y Fernández, C. (2003). Baptista (2014) Metodología de la investigación. México. Editorial Mc. Graw Hill Interamericana Editores, SA.
- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Herrera, M. y Montoya Z (2018). Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México: Un reto familiar, educativo y binacional.
- Inclusión educativa (2013). Empeño de la U. Gran Colombia, 1-4.
- Instituto Nacional de Desarrollo Social. (2020, abril 23). En México, 2.3 millones de personas son jornaleras agrícolas. Instituto Nacional de Desarrollo Social. Recuperado de <https://www.gob.mx/indesol/prensa/en-mexico-2-3-millones-de-personas-son-jornaleras-agricolas-conasami>
- Islas, F., Arjona, G., Á., y Olmos, J. (2007). El extrañamiento cultural en espacios migratorios: La juventud andaluza ante el reto de la multiculturalidad. *Migraciones internacionales*, 4(1), 25-44.
- León, (2006). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Medecigo, G. (2023). Legislación inclusiva: cumplimiento y aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en población Jornalera Migrante. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 707-714. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n4/2218-3620-rus-15-04-707.pdf>
- Mendoza, M., Muñoz, S., y Ballesta, E. (2023). Facilitadores y obstaculizadores de la retención escolar de estudiantes migrantes en Chile: Experiencias de cuatro escuelas de Valparaíso. *Psicología y Sociedad*, 44(12), 217-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249879>

- Mendoza, L. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: Implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 1-67. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58138
- Noriega, J. y Luján (2009). Descripción de las condiciones de riesgo y vulnerabilidad de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes al noroeste de México. *Revista Psicología e Saúde*, 1(1), 31-39.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2023). *Informe sobre el trabajo infantil y los jornaleros agrícolas migrantes*. Recuperado de https://webapps.ilo.org/static/spanish/buenos-aires/trabajo-infantil/resource/bibliografia/general/2_informe_mundial_vulnerabilidad_economica.pdf
- Pandolfi, Z (2024). La influencia de los procesos de adaptación sociocultural en la salud mental de jóvenes hijos e hijas de inmigrantes chinos en Costa Rica: Una mirada desde el reconocimiento del sujeto/a.
- Paucar Muñoz, D. E. (2024). *Intervención socioeducativa en niños y niñas migrantes, un contexto de alta vulnerabilidad* (Master's thesis, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado).
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 14(27), 93-122. Recuperado en 26 de septiembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572006000100004&lng=es&tlng=es
- Rojas, T. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y Sociedad*, 31. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>
- Rojas, T. (2023). Retos para la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 49-64. <https://riber.iberomex.mx/index.php/riber/article/view/11/64>
- Salas, L., Herrera, y Luévano, M (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas. *Perfiles Educativos*, 25(3), 1-19. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2882/1/Nin%CC%83os%20y%20nin%CC%83as%20migrantes%20de%20retorno%20a%20Me%CC%81xico%20y%20problema%CC%81ticas%20educativas.pdf>
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica: Incluye glosario y manual de evaluación de proyectos* (4a ed.). Limusa.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

Noriega, J. Á. V., y Luján, J. A. R. (2009). Descripción de las condiciones de riesgo y vulnerabilidad de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes al noroeste de México. *Revista Psicología e Saúde*, 1(1), 31-39.

Páginas Web

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Directriz_migrantes.pdf

Unicef. (2024). *Protección y educación para los niños migrantes: Un análisis global*. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/la-educaci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-y-adolescentes-migrantes-un-derecho-impostergable>

Unicef, Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés o relación de tipo personal o financiera con personas, organizaciones, empresas o instituciones que pudieran influir en desarrollo de la presente investigación.

Financiamiento

No se recibió financiamiento para el desarrollo de la investigación.



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Investigación-acción en el ámbito de la educación musical. Una experiencia pedagógica exitosa con estudiantes de maestría en México

*Action Research in the Field of Music Education. A Successful
Pedagogical Experience with master's degree Students in Mexico*

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Universidad Autónoma de Aguascalientes
México

<https://orcid.org/0000-0002-4594-8570>

<https://doi.org/10.71770/0dp87151>

Recibido: 05/09/2024 | Aceptado: 21/11/2024

RESUMEN

Debido al entrenamiento técnico-interpretativo que reciben durante su formación, muchos egresados de licenciatura en música tienen problemas para comprender los procesos científicos que fundamentan los proyectos de investigación como parte medular de los programas de posgrado. Este artículo presenta tres experiencias educativas en el contexto de la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Desde la teoría de la cognición situada, el autor, como profesor, aprovechó la experiencia, los intereses y la motivación de sus estudiantes para guiarlos en el desarrollo de proyectos de investigación-acción que tuvieron como objetivo mejorar la práctica educativo-musical. Los estudiantes mostraron interés por resolver problemáticas educativas y disposición para desarrollar protocolos de investigación, analizaron los datos recabados, revisaron los resultados y redactaron conclusiones. Además, se familiarizaron con la bibliografía y con las teorías que sustentaron sus proyectos. Los resultados de sus investigaciones se convirtieron en contribuciones al campo de la educación musical al presentarse en reuniones académicas y publicaciones.

PALABRAS CLAVE: Formación en investigación; programas de posgrado; investigación-acción; educación musical; proyectos de investigación.

ABSTRACT

Due to the technical training musicians receive during their bachelor's degree, they often encounter problems in understanding the scientific processes that underpin the research projects that represent the core part of graduate programs. This article presents three pedagogical experiences in the context of the Master of Art degree offered by the Autonomous University of Aguascalientes, Mexico. Departing from the theory of situated cognition, the author took advantage of the experience, interests and motivation of his students to guide them through the development of action research projects that aimed to improve music education practices. Students showed interest in solving educational problems in their area of specialization and willingness to develop action research protocols. They analyzed data, reviewed results and wrote conclusions. In addition, they became familiar with the scientific literature and theories that underpinned their projects. The results of their research allowed them to achieve their master's degree and became contributions in music education while being presented at academic meetings and publications.

KEYWORDS: Research training; graduate school; action research; music education; research projects.

1. Introduction

Despite the fact that most music bachelors' degree in Mexico are offered by universities, their curricula have not completely escaped the nineteenth-century conservatory tradition. As a consequence, their degree plans keep emphasizing musical performance and composition as the most important basis for the students' professional formation. Unfortunately, this type of training usually favors the use of methodologies that promote the learning of music through mechanical repetition (Polanco, 2013), while providing little attention to the acquisition of resources the 21st century labor market demands from professional musicians. Some of them include having competencies in music pedagogy, music technology and cultural management (Guadarrama, 2013, 2014; Ponce de León y Lago, 2009).

Furthermore, in this context developing research competencies in students represents a true challenge. To begin with, their main concern is represented by the development and maintenance of their performance skills (Haning, 2021). Thus, the idea of carrying out research seems rather strange and the existence of this subject in

the curricula is constantly questioned. Consequently, professors of this subject must appeal to every possible means to motivate and convince students regarding the importance that it will have in their professional life (Carbajal-Vaca, 2017), even though many of them may not have any interest in applying research results to solve their own career's challenges (Bonilla Marín, 2015; Ortiz Lefort, 2010; Capistrán-Gracia, 2021).

Therefore, it is not until students graduate from their bachelor's degree and look for options to continue improving themselves, that they notice the research competencies have tremendous value (Carbajal-Vaca, 2017). Thus, when they are admitted into a university to obtain a master's degree in some artistic area that will enable them to develop a teaching career in the university teaching system, they are faced with the challenge of carrying out research without possessing a solid academic background.

Consequently, in many cases the master's degree has become a formative stage in which students begin to acquire academic skills, some of which should have been acquired at the undergraduate level. Of course, this also explains why in many cases graduate students show so much awkwardness delving into the core aspects of research, such as: writing a literature review, a theoretical framework or developing a research methodology (Capistrán-Gracia, 2022).

However, it was observed that many graduate students, who were also music teachers at different educational levels and contexts, felt compelled to carry out hands-on projects where they could actually take part. Therefore, when they were required to define a research problem in their area of expertise, many of them had already identified educational issues that needed to be solved, as well as pertinent hypotheses concerning the way to explain them, and were eager to do something about it. Thus, it was concluded that by departing from the situated cognition theory (Brown, Collins y Duguid, 1989) students would be able to take advantage on their experience, interests and intrinsic motivation to develop action research projects that aimed to improve music education practices (Kemmis, 1988).

Thus, this paper presents the results of three pedagogical experiences with students who not only accomplished their masters' degrees but also made important contributions to the field of music education. The author expects the information contained in this document may inspire other graduate professors and students to explore the possibilities of this socio-critical approach to research.

2. Theoretical framework

The origins of situated cognition theory can be traced back to the writings of Lev Vygotsky, specifically, to his sociocultural theory (1986, 1988). According to him, psychological development and learning is the result of social interaction. In other words, a human being develops higher-order functions because of his/her interactions with parents, caregivers, friends, and the society in general (Marginson y Anh Dang, 2017). Based on Vygotsky's theory, academics Brown, Collins, and Duguid (1989) developed the situated cognition theory. According to this paradigm, learning is the result of a process of enculturation in which the student becomes a member of a group or community with a specific culture of social practices. In the realm of situated

cognition, students are expected to get involved in relevant learning situations, where they must solve problems in real contexts by exercising their critical thinking skills under the supervision of a more experienced tutor who teaches them strategies that can be adapted to different situations.

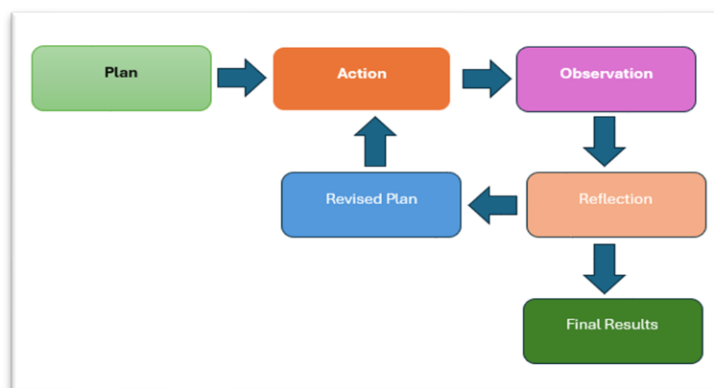
In this approach, learning action is followed by evaluation and deep reflection which, in turn, promotes cognitive growth. For situated cognitive theorists, knowledge is a part and a product of the activity, the context and the culture within it is developed and used. Therefore, situated cognition fosters a type of learning that promotes changes in the way in which individuals participate and understand a group activity, therefore, it is as a multidimensional process of cultural appropriation, for the learning activity involves profound thinking, affectivity in the group relations and action (Salazar Hormazábal, 2009).

On the other hand, the origins of the action research method can be traced back to the works of Lewin (1946). His ideas concerning how to solve social, economic, and political issues together with the active involvement of the community members represented a bridge that connected scientific research with social issues and philosophy. Consequently, action research implies intervening in a practical way in the resolution of situations or problems in real contexts.

There are several models of action research, all of them, to a lesser or greater degree, include the following stages: a) recognize existing needs; b) generating an action plan for improvement; c) implementing the plan; d) evaluating the results; d) deeply reflecting on them; and e) if necessary, modifying the action design as many times as necessary until the best solution or answer to the problem is found.

For example, the model proposed by Kemmis and McTaggart (1988), implies a cycle where the academic designs a plan, implements it, observes the results, evaluates and reflects on the results and, if needed, revises the plan and put it into practice again (see Figure 1). Thus, the cycle is repeated until the investigator and the participants are able to design and implement the actions that better fix the issue or situation. As Latorre (2005) explains, action research is cyclical in nature. Conducting action research may take a single cycle, but most of the time it requires several. This depends on the problem and the time available to carry out the project.

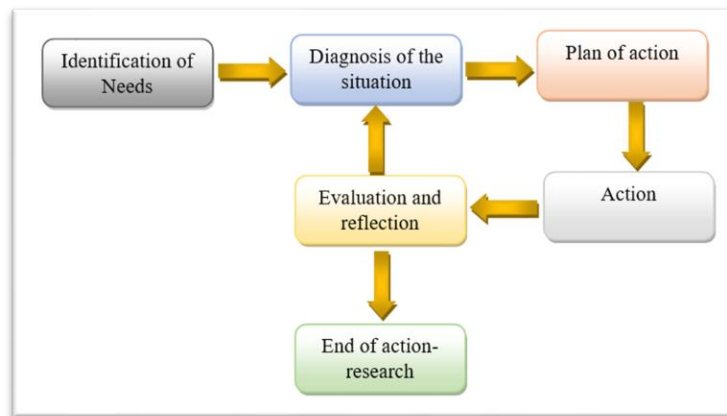
Figure 1. Action-research stages according to Kemmis y McTaggart (1988)



Source: Own work

As it is shown in Figure 2, in the model of Colás (1992) the researcher must identify a need to be addressed in order to subsequently carry out a diagnosis of the situation and develop an action plan. After implementing the intervention, the researcher and the community evaluate the results achieved and reflect on the areas of opportunity in order to generate a new diagnosis and improve the action plan. When the objectives have been fully achieved, the action research project comes to an end.

Figure 2. Stages in the action research model by Colás (1992)



Source: Own work

A key element in action research is the active collaboration of all participants, not only in the evaluation and reflection of results, but also in the decision making, concerning the actions that may generate a solution (Kemmis, 1988). Thus, the development of projects based on action research promotes a profound cognitive, affective, and social transformation in both the researcher and the participants involved in the intervention. Consequently, it is not a surprise that Kemmis (2009) explained:

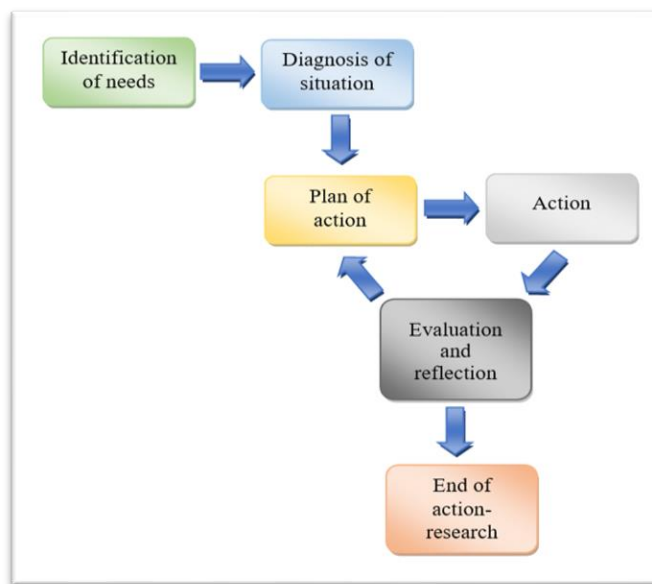
Action research changes people's practices, their understandings of their practices, and the conditions under which they practice. It changes people's patterns of 'saying', 'doing' and 'relating' to form new patterns – new ways of life. It is a meta-practice: a practice that changes other practices (p. 463).

When applied in the field of education, action research has the goal of solving specific academic issues with the purpose of improving student learning and promoting teacher effectiveness. As explained before, throughout their experience, many graduate students have identified some kind of problem or gap in the field of music education that needs to be addressed and, in fact, are able to explain it, mention the main objective of the research project and state specific objectives. Accordantly, by directing the attention of graduate students to the weaknesses that have encountered in their professional lives, a very satisfactory middle ground is reached between their interests in teaching growth and their academic and research development. Additionally, research acquires meaning and, in many cases, even becomes a mission to be accomplished. As Phelps (1980) states: "In reality, there are innumerable

significant problems in music education that need to be solved. Wouldn't it be more useful to concentrate first on those that are of immediate interest and practical value to the profession?" (p. 8).

This article presents three pedagogical experiences that show how, based on the situated cognition theory, the author was able to actively engage his graduate students in the development of meaningful action research projects that followed the model presented by Colás (1992). It is important to point out that, after analyzing the nature of the research problems, the professor and the students decided not to go back to the stage of diagnosis of situation, but to revise the plan of action instead as many times as needed (see Figure 3) until finding the right solution to the situation.

Figure 3. Action research model by Colás (1992) modified by the author and his students



Source: Own work.

3. Three pedagogical experiences at a graduate level

3.1 First experience

The protagonist of the first pedagogical experience was David Reyes. He did his Master in Art degree from August 2018 to June 2020. At that time, he was a music teacher at *Casa de Música*, a non-formal music education program in the city of Jesús María, in Aguascalientes, México, that consisted of children and youth symphony orchestras. This project had the purpose of providing meaning to the lives of children in conditions of vulnerability, through music, and to promote the reconstruction of the social fabric.

Identification of needs

The graduate student, in his role as a researcher, observed the orchestra director and music teachers at *Casa de Música* used a diversity of music materials that lacked pedagogical organization and fail to gradually develop the music skills of students.

Diagnosis of the situation

In order to achieve a strict diagnosis of the situation, two studies of qualitative nature were developed. The first one consisted of a document analysis through which the planning of the orchestra rehearsals as well as the teaching materials were carefully reviewed. For the second one, were developed in-depth interviews to obtain firsthand information from the orchestra director and the music instrument teachers regarding the strengths and weaknesses they had identified in their teaching-learning processes. After analyzing the gathered data, it was concluded the program lacked a method for orchestra that helped students to develop their music skills in a systematic and progressive way. Likewise, he discovered students needed appropriate pedagogical materials that allow them to be part of a music ensemble from the very first rehearsals.

The action plan - the intervention - the evaluation of results and reflection

For this action research, it was designed a plan that consisted of creating 29 lesson plans that included 35 exercises and 12 pieces for full orchestra in progressive order of difficulty to be implemented or put into practice with a group of beginners. In order to create these materials, he established the following criteria. First, it was considered that, to be part of the orchestra, children need to develop a sense of pulse and rhythm, since these are the most basic elements of music (Pascual, 2002; Peñalver, 2013). Secondly, drawing on recent research into the neurosciences it was decided that children must develop their music skills in a playful and experiential way (De La Barrera y Donolo, 2009). Therefore, the aforementioned criteria are the main characteristics of the method and are represented by simple resources such as body percussion and beat boxing, for involvement in rhythmic ensembles can be achieved from the very first classes, without the need to use the musical instrument. Additionally, generate emotion and motivation, foster social bonds, and promote a sense of belonging to the orchestra (Capistrán-Gracia, 2020).

Finally, musical reading and writing is addressed as basic knowledge that every performer must acquire and develop in order to be part of an orchestra. Thus, the lessons and the orchestral pieces, were carefully designed so that children could get involved in ensemble work in a simple, pleasant, and organic way. Consequently, students were able to play a repertoire whose technical-musical difficulties had been addressed properly.

Furthermore, in an effort to make music a training axis to bring students closer to the use of technology (Aróstegui, 2021), it was generated pedagogical resources such as soundtracks and videos for each one of the lessons, which were implemented to promote meaningful, fun, and attractive teaching-learning processes.

The intervention consisted of 29 rehearsal sessions of two hours long each. For every teaching session, it was designed a lesson plan. After every rehearsal, the graduate student took note of any pertinent information, evaluated the rehearsal's pedagogical and organizational outcome and reflected on the strengths and weaknesses of the new pedagogical materials. After deep and careful reflection, he made the necessary adjustments, modifications and additions in the lesson plans.

The end of the action research

At the end of the music education intervention, the master's student finished with two sets of lesson plans: the original ones, and the ones that resulted from the modifications derived from the cycle that implied its application, evaluation and careful reflection. The main contribution to knowledge was represented by the final and carefully revised version of an *Initial Method for Full Orchestra*.

The reader may review David Reyes's final paper by visiting the Universidad Autónoma de Aguascalientes repository of thesis at <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1949>

3.2 Second experience

Diego Balderas was the protagonist of the second pedagogical experience. He did his Master in Art degree from January 2020 to December 2021. At that time, he was teaching Music History and Piano at a University in Aguascalientes, México.

Identification of needs

As a professor interested in *avant-garde* compositional techniques, he noticed that teachers and students did not usually integrate works of post-tonal music into the study repertoire, despite the learning impact these types of pieces may have on their academic training.

Diagnosis of the situation

With the purpose of generating a valid diagnosis of the situation, it was designed a questionnaire that consisted of open-ended questions, and Likert-type scales. The questionnaire underwent a process of content validation through expert judgement and finally, it was sent to all the students of the Music Department through Google Forms. Results revealed that the absence of a clearly recognizable melody, the lack of students' knowledge concerning the processes of compositional construction, the absence of an easily identifiable musical form, their little acquaintance regarding the works and lives of post-tonal music composers, as well as the lack of familiarity with certain timbres and performance practices, represented some of the factors that prevented students from appreciating, assimilating, studying, and performing PTM works.

The action plan, the intervention and the evaluation of results and reflection

In order to promote the change of this situation, an action plan was developed that consisted of a workshop that was carried out during 10 weekly sessions of one and a half hours each. In every meeting were implemented a variety of teaching-learning strategies that were based on the musical expectation theory by Huron (2006), the listening processes of Western music by Meyer (1956), as well as on the meaningful learning theory by Ausubel (1980). Through this workshop 4 students majoring in music learned to appreciate the artistic value of post-tonal music, interpreted some representative pieces, and developed an authentic interest to continue learning.

After every session, the master's student took note of any pertinent information, evaluated the pedagogical and organizational outcome of the teaching-learning activities, reflected on their strengths and areas of opportunity and made the necessary adjustments, modifications and additions to the lesson plans to make the classes more meaningful.

To evaluate the results derived from the action research, the teacher conducted focus groups and observations, and kept a field diary. The gathered information revealed this intervention significantly enriched the professional training of participants and demonstrated that it is possible to successfully fill this vacuum in their formal education.

The end of the action research

Besides the positive change in the students' perceptions concerning post-tonal music, and aside the improvement in their professional training, the master's student designed a very detailed workshop syllabus that can be replicated/implemented by professors of other tertiary music education institutions for the benefit of their students.

The reader may review Diego Balderas's final paper by visiting the repository of thesis of Universidad Autónoma de Aguascalientes at <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2465>

3.3 Third Experience

The third pedagogical experience is represented by the work of Teresita Custodio. She did her Master in Art degree from January 2020 to December 2021. At that time, she was a Music Appreciation teacher at the "Manuel M. Ponce" School of Music, a public non-formal education institution that belonged to Instituto Cultural de Aguascalientes, Mexico.

Identification of needs and diagnosis of the situation

When Teresita was hired to teach the Music Appreciation class to students ages 7-12, she realized the academic program did not even have a list of contents for her to design an appropriate syllabus. In order to generate a more complete diagnosis of the

situation she carried out focus groups, and in-depth individual interviews with the students, in order to know the expectations that they had concerning the subject, and the weaknesses they had detected in case they had taken this subject previously.

The action plan – the intervention – the evaluation of results and reflection

The master's student decided to improve the teaching-learning processes of the subject, through the careful design of a subject syllabus, the comprehensive writing of lesson plans for every session as well as the thorough planning of interesting and fun music appreciation learning activities created according to the students' cognitive level. To generate these materials, it was taken into consideration the meaningful learning theory by Ausubel (1980), as well as the existing knowledge derived from the neurosciences in the classroom (Guillén, 2014). Thus, for example, she continuously tried to connect what students already knew with the new knowledge and implemented teaching-learning activities of ludic character in order to awaken curiosity and establish a pleasant environment.

When playing, dopamine is generated, which makes the uncertainty of the game a real brain reward that facilitates the transmission of information between the hippocampus and the prefrontal cortex, thus promoting working memory. This process has no specific age to happen and helps students to improve self-esteem, creativity, well-being and socialization (De la Barrera y Donolo, 2009). Additionally, by implementing activities of ludic nature as part of educational processes, various types of emotions are awakened, which maintain curiosity and promote communication (Day y Leitch, 2001).

Throughout a semester, the master's student implemented these materials to teach the History and Music Appreciation class to two different groups of students. In order to evaluate the intervention in a more holistic way, she gathered a thorough portfolio of evidence consisting of tests, homework assignments, essays, presentations, video recordings and photos. After analyzing data, it was concluded students had acquired an important amount of knowledge regarding music history, had developed their aural skills and were able to recognize and identify musical elements by ear, such as rhythm, pitch, texture, dynamics, harmony and timbre. Furthermore, they had also developed vital core values such as responsibility, discipline, respect, empathy and cooperation as it was demonstrated in the observations she took, as well as in the focus groups and interviews.

The end of the action research

At the end of the action research, the master's student left an important proposal to teach the Music Appreciation class from a more practical perspective. With the help of the lesson plans and the pedagogical materials created, students will get involved in the construction of their own knowledge and will find in the classroom a space where they not only will learn topics related to the Western musical culture, but will also develop other musical and social skills.

The reader may review Teresita Custodio's final paper by visiting the repository of thesis of Universidad Autónoma de Aguascalientes at <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2469>

4. Discussion and conclusions

The development of the action research on behalf of the three graduate students in the context of the Master of Art degree offered by the Autonomous University of Aguascalientes, Mexico, promoted in them a meaningful learning experience in the context of the situated cognition theory (Brown, Collins y Duguid, 1989). In the three cases afore-described, the author, in his role of tutor, was able to observe and enter in his weekly records how his students demonstrated a keen and authentic interest in solving important educational issues in their area of expertise and how constantly progressed in the development of their projects.

A fundamental factor to carry out successful teaching-learning processes throughout the thesis advising sessions, was the exchange of personal experiences in the area of music education between the tutor and the tutee, as well as the constant reflection, since this allowed for the strengthening of affective ties between them, and fostered the development of a relationship as colleagues. Therefore, tutees fully understood the procedures for conducting content analysis of scientific literature to the point that they became proficient and identified themselves with the theories that supported their projects. They also showed great attitude to develop rigorous action research protocols, analyze data, review results, and draw conclusions, for they understood that the key factor to transform reality in a classroom setting depends on the careful planning, the implementation of effective teaching-learning strategies, the constant evaluation of results and the keen reflection concerning ways to improve the educational act.

The action research processes developed in a flowing manner. From the author's perspective, there were minimal tensions between him, as a tutor, and the tutees, and they mainly consisted in their perception regarding what participants might or might not achieve during the interventions. Yet, there was always a willingness to reconcile the different approaches and come to an agreement.

Finally, students demonstrated their authentic interest in learning by actively presenting the results of their work in colloquiums and symposiums organized by the university as a way to further promote research. Additionally, their papers have not only become important contributions in the field of music education at a local and regional level, but the out coming information resulted in the publication of articles and book chapters (see list of publications in the appendix).

Finally, after the defense of their theses, the juries decided the three students must receive their master's degrees with *summa cum laude*. More recently, Teresita Custodio received an honor mention in the competition for the best graduate thesis organized by the Autonomous University of Aguascalientes.

The author expects this paper will motivate professors and graduate students to use the everyday educational challenges and issues as research problems and search for their solution through action research projects. The experience will be meaningful and rewarding, and the results will contribute to an improvement in the educational practice.

References

- Aróstegui, J. L. (2021). Del *Benedicat Bovis* al Joy to the World: economía y mimesis en un centro privado de élite. En J. L. Aróstegui, G. Rusinek, G. y Fernández-Jiménez, A. (Eds.). *Escuelas musicales: Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música* (pp. 167-194). Octaedro.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). Trillas.
- Balderas Chacón, D. (2023). *Propuesta metodológica para el estudio e interpretación de la música post-tonal. Una investigación-acción en el Departamento de Música de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes* [Trabajo Práctico de Maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2465>
- Balderas Chacón, D. y Capistrán-Gracia, R. W. (2021). La música post-tonal. Área de oportunidad en la formación del músico académico. *La Escalera-Anuario de la Facultad de Arte*, 31, 57-80. <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/laescalera/article/view/1191>
- Bonilla Marín, M. (Coord.). (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. COMEPO. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7zeqXqdHxAhWGmmoFHdttB34QFnoECBoQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.posgrado.unam.mx%2Fsitios_interes%2Fdocumentos%2Fcomepo_regiones.pdf&usg=AOvVaw3xvLZKPL4IDeFfJ0800JS0
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Capistrán-Gracia, R.W. (2017). La práctica musical efectiva. Revisión de literatura, resultados de investigación y propuesta metodológica. Recuperado de https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_practica_musical_efectiva_9786078523092.html
- Capistrán-Gracia, R.W. (2020). Educación Musical y Bienestar Psicológico en los Niños y Adolescentes en Etapa Temprana de la "Ciudad de los Niños de

- Aguascalientes". *ArtsEduca*, 25, 105-130.
<http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25>.
- Capistrán-Gracia, R.W. (2021). La formación de los profesionales de la música del siglo XXI desde la perspectiva del profesorado de instrumento musical. Un enfoque internacional. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 9(1), 98-118. <https://doi.org/10.24215/18530494e030>
- Capistrán Gracia, R.W. (2022). El asesor de tesis en música en los posgrados en investigación. Roles, retos, reflexiones. En I. S. Carbajal(Ed.). *La musicología en la formación universitaria. Investigar para comprender* (pp. 263-283). Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://www.researchgate.net/publication/366123449_El_asesor_de_tesis_e_n_musica_en_los_posgrados_en_investigacion_Roles_retos_reflexiones
- Capistrán Gracia, R.W. y Reyes Sosa, D. (2020). La Enseñanza Instrumental Grupal en las Orquestas Infantiles y Juveniles. Área de Oportunidad en la Formación de los Futuros Docentes de Música. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 8, 1-19. Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3292/2316>
- Capistrán Gracia, R. W. y Reyes Sosa, D. (2020). Las orquestas infantiles y juveniles en Aguascalientes, México. Propósitos, logros, retos. En R. W. Capistrán Gracia (coordinador), *Educación Musical Superior. Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación* (pp. 31-48). UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_educacion_musical_superior.html
- Carbajal-Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: el desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-12). San Luis Potosí, México: COMIE.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf>
- Colás, M. P. (1992). La Investigación Acción. En M. P. Colás y L. Buendía, L. (Coords.), *Investigación Educativa* (pp. 291-316). Alfar.
- Day, C. y Leitch, R. (2001). Teachers' and Teachers Educators' Lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- De La Barrera. M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 3-18.

- Guillén, J. (18 de septiembre de 2014). *La motivación escolar: siete etapas clave. Escuela con cerebro*.
<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/09/18/la-motivacion-escolar-siete-etapas-clave/>
- Guadarrama, R. (2013). Mercado de trabajo y geografía de la música de concierto en México. *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 3(2), 192-216.
<https://www.redalyc.org/pdf/4195/419545120007.pdf>
- Guadarrama, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(1), 7-36.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032014000100001&script=sci_abstract
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (pp. 201-216). Harper & Brothers.
- Marginson, S. y Anh Dang, T. K. (2017). Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 116-129.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1216827>
- Haning, Marshall. (2021). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, 39(1) 39-49.
<https://doi.org/10.1177/0255761420952215>
- Ortiz Lefort, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Universidad de Guadalajara.
http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música para Primaria*. Pearson Educación.
- Polanco, R. (2013). La orientación académica y profesional en los Conservatorios de Música. *ArtsEduca*, 5, 1-7. file:///C:/Users/PC/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaOrientacionProfesionalAplicadaALasEnsenanzasProf-6126456.pdf
- Ponce de León, L. y Lago, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica de Leeme*, 24, 63-76.
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9795>

Phelps, R. P. (1980). *A Guide to Research in Music Education*. Scarecrow Press.

Salazar Hormazábal, P. (2009). *Implicaciones de la cognición distribuida y situada en el aprendizaje* [Tesis de Maestría]. Universidad de Chile.
https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108567/fi-salazar_pa.pdf

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Luis Eduardo Luévano Vega. Remembranzas de vocación y servicio para la educación normalista en Zacatecas

Luis Eduardo Luévano Vega. Remembrances of vocation and service for teacher training in Zacatecas

Jesús Domínguez Cardiel

Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7894-463X>

<https://doi.org/10.71770/g32ds592>

Recibido: 18/09/2024 | Aceptado: 12/12/2024

RESUMEN

El presente artículo se centra en la exploración biográfica de un profesor zacatecano que siempre ha estado ligado a la educación normalista, pues Luis Eduardo Luévano Vega, desde sus primeras letras mantuvo relación con la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, pasando por la primaria, secundaria y profesional. Asimismo por haber sido el subdirector de esa institución y director del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas durante las décadas 80 y 90. El objetivo principal es rescatar y explicar la labor docente en el contexto educativo zacatecano de la segunda mitad del siglo XX, pues las acciones de Luévano permiten conocer la política educativa a través de la historia magisterial y sobre todo la identidad y vocación a través de la cultura institucional normalista. Para ello, se siguió el método hipotético-deductivo, la Nueva Biografía y la historia oral, sobre todo, esta última. Con base en esto, los principales resultados podrían denominarse como el reconocimiento de la política educativa zacatecana a través de la historia de la educación, observando características de formación, docencia, cultura escolar normalista, sindicalismo, gestión y sobre todo vocación a través de un actor educativo que tuvo relación con los ámbitos antes mencionados y en los que creó cultura institucional a través de sus acciones. A la par de evidenciar la historia de un pueblo como lo es Zacatecas en el que la educación y sus instituciones han sido fundamentales en su desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Cultura institucional, normalismo, política educativa, magisterio

ABSTRACT

This article focuses on the biographical exploration of a Zacatecan teacher who has always been linked to normal education, since Luis Eduardo Luévano Vega, from his first letters maintained a relationship with the Manuel Ávila Camacho Normal School, through primary, secondary and professional education. He was also the deputy director of that institution and director of the Center for the Updating of Teachers in Zacatecas during the 80s and 90s. The main objective is to rescue and explain the teaching work in the Zacatecan educational context of the second half of the twentieth century, since Luévano's actions allow us to know the educational policy through the history of teachers and above all the identity and vocation through the institutional culture of the normalistas. To do this, the hypothetical-deductive method, the New Biography and oral history were followed especially the latter. Based on this, the main results could be called the recognition of Zacatecas' educational policy throughout the history of education, observing characteristics of training, teaching, teacher training school culture, unionism, management and above all vocation through an educational actor who had a relationship with the aforementioned areas and in which he created institutional culture through his actions. At the same time, it evidences the history of a town such as Zacatecas in which education and its institutions have been fundamental in its development.

KEYWORDS: Institutional culture, normalism, educational policy, eachers.

Introducción

Hasta hace pocos años, el género biográfico estaba alejado de la historiografía considerada como científica; algunos la veían como una apología a la persona, pensaban que el único objetivo era crear personajes deificados o de bronce. En la actualidad, esta corriente ha retomado fuerza pues nos encontramos en una coyuntura histórica que “permite rescatar vidas de integrantes del profesorado y de otros ámbitos de la vida, es decir, han transcurrido cien años desde la inauguración de la Secretaría de Educación Pública” (Iturriaga, 1982, p. 159), y muchas cosas relevantes han sucedido, pero no han sido sistematizadas bajo el cobijo de la historia.

Como parte de lo que puede justificar este tipo de investigaciones es que, las y los profesores que ejercieron su labor docente a lo largo del siglo XX, como es este caso, fortalecieron el sistema educativo y lograron avances significativos en relación a los ideales bajo los que se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP); podría decirse que fueron los artífices de aquellos proyectos que al paso del tiempo han fraguado instituciones desde educación básica hasta los niveles superiores a través del fomento de actividades culturales o el impulso de programas educativos. En este sentido, la presente tiene sustento en la idea de constatar que el profesor Luis Eduardo Luévano Vega trató de enlazar, mediante su práctica y ejercicio dentro del sistema educativo, los ideales con la realidad, aunque para ello tuvo que sobrellevar dificultades de diversa índole.

La problemática de esta investigación radica en que las vidas profesionales en torno al magisterio mexicano y zacatecano, no se han rescatado ni escrito y subyacen ideas y juicios de valor respecto a las situaciones que pervivieron en la segunda mitad del siglo XX, como es este caso, por lo que aspectos culturales de las instituciones normalistas son desconocidos y por lo tanto, en la actualidad, se asumen ciertas prácticas pero no se percibe desde dónde o cómo fueron institucionalizadas, desconociendo así el transcurso de la cultura institucional.

Asimismo, para resolver la interrogante: ¿cuáles fueron los aportes a la educación normalista zacatecana por parte del profesor Luis Eduardo Luévano Vega?, se plantea lo siguiente: con base en las indagaciones a documentos de la época esparcidos en algunos repositorios zacatecanos, así como en entrevistas al mismo biografiado (Luis Eduardo Luévano Vega) y personas allegadas a él académicamente hablando, se podrá dar cuenta de que gracias a su intervención docente se lograron consolidar al menos dos instituciones educativas en la entidad, una de nivel primaria y la otra de educación superior como es el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, pues gracias a su vocación y gestiones hizo mancuerna y a la vez un equipo para lograr sus cometidos, a la par del impulso cultural.

En este mismo tenor, lo que aquí se presenta no pretende recuperar todos y cada uno de los elementos de la vida del profesor Luévano, sino de aquellos que coadyuvan en el entendimiento de su labor profesional y de las instituciones en las que laboró; aunque también se busca ejemplificar que la educación en la segunda mitad del siglo XX fue compleja pero que gracias a aquellos esfuerzos y a los equipos conformados existen actualmente instituciones que fomentan la educación normalista zacatecana, principalmente. Por ello, aun quedarán áreas por abordar como son: trámites y ascensos del biografiado, enconos y complejidades con compañeros y vida personal en específico.

Así, el artículo se encuentra organizado de la siguiente manera: como primer momento se abordará el nacimiento del profesor Luévano en el contexto nacional y local, posteriormente su trayectoria académica y primeras labores docentes, considerando los procedimientos acostumbrados en la época, enseguida, las oportunidades laborales, el afianzamiento y el salto a la educación normal como profesor en el contexto de los años 80, para finalizar con su etapa como director en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.

2. Metodología

En este sentido, para la redacción de este texto hubo que remitirse a la metodología de la Nueva Biografía que mediante la obra de François Dosse (2011), quien afirma que “la biografía, también puede situarse en el punto de intersección entre el oficio de periodista y el de historiador” (p. 94), pues se recuperan las experiencias de los biografiados a través de preguntas y conversaciones en las que se deja que fluya la prosa verbal y así establecer un vínculo que admite la indagación profunda de elementos de vida, los cuales serán analizados para construir una especie de rompecabezas histórico. Además,

Esta intimidad con el otro, el sujeto biografiado, es de tal agudeza y tal fuente de enriquecimiento para quien se entrega plenamente a ella, que se convierte en savia vital e inagotable. El biógrafo se convierte entonces en bió-fago, devorado por su arrebató hacia el otro, verdaderamente magnetizado por ese arrebató y tributario de la grandeza del otro para consolidar su propia identidad (Dosse, 2011, p. 101).

No obstante, es menester ser precavidos, pues el arrebató del que se habla puede llevar a ser tendencioso y guiarse por algunas falacias o exageraciones del relator, por tanto, conviene acercarse a fuentes primarias que den cuenta de la veracidad histórica de lo dicho, ya que la interpretación historiográfica es lo que dará cientificidad al relato, pues se busca una balanza entre lo dicho y lo tangible mediante las fuentes, que pueden ser documentos, fotografías, objetos personales y un largo etcétera, claro, considerando también otros testimonios.

Asimismo, recuperar elementos de lo que Bazant (2013) ha trabajado a nivel nacional y que ha dado resultados en biografías de varios personajes del siglo XIX y otras centurias, en su ya obligado texto de consulta aparece Rodrigo Terrazas quien sostiene que

Así como es deseable la investigación exhaustiva sobre el sujeto, de igual modo es pertinente una exploración detallada del contexto, sobre todo, en una dimensión cronológica. [...] A diferencia del historiador, para el biógrafo es crucial este nivel de detalle, pues de ahí las inferencias sobre la actuación de un individuo alcanzan mayor sustento (Terrazas, 2013, p. 110).

Aunque para este caso, solo se considere el día a día a través de la vida profesional del profesor Luévano, es decir, el enfoque de la investigación se centra en su labor y gestiones respecto a lo que se ha denominado como identidad normalista zacatecana, por tanto, la indagación de fuentes escritas, fotografías y testimonios orales de propio biografiado principalmente, reconstruirá el devenir educativo de un actor que fue relevante en el siglo XX en Zacatecas, tanto en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” como en el Centro de Actualización del Magisterio y que fungió como agente impulsor de lo que aquí se denomina cultura normalista y de la vocación por enseñar.

No obstante, es necesario fortalecer las investigaciones por medio de otras metodologías, que en este caso será la historia oral, “enfocada en no buscar la verdad

absoluta e inmutable, sino en lo que interesa al hombre, lo que describe y lo que desea transmitir” (Mariezkurrena, 2008, p. 228). La metodología debe describir adecuadamente los métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis que condujeron a la obtención de los resultados. Es necesario justificar la elección de la metodología con literatura pertinente. Aunque en este caso: “la historia y la realidad superan con mucho lo que se dice y se interpreta con estas breves historias, pero se quiere contribuir al estado del conocimiento de la educación en Zacatecas mostrando una mínima parte de lo que es el universo de la vida de las maestras” (Acevedo, 2021, p. 14), y en específico del profesor Luévano. Así:

Su valor radica en que los testimonios orales transmiten algo que no se encuentra en la documentación escrita: el contacto directo y personal con un individuo o un grupo humano que recuerda el pasado, su pasado, y aporta una dimensión humana a la Historia. Sin embargo, hay que ser conscientes de que la evidencia oral revela más sobre el significado de los hechos que sobre los hechos mismos. Muestra la relación del individuo con su historia, revela lo que la gente hizo, lo que deseaba hacer, lo que creyeron estar haciendo y lo que ahora creen que hicieron (Mariezkurrena, 2008, p. 230).

Por tanto, “el hecho histórico se puede configurar al trazar en la cognición del historiador a través de una interpelación que éste hace al pasado, con el trazo de una ruta crítica y metodológica” (Rivas, 2023, p. 118), cual y como se dijo más atrás, específicamente dará voz al actor principal por medio de la oralidad, claro que insertándolo en el contexto social de un Zacatecas pretérito en el que poco a poco se configuró una cultura normalista que pervive hasta la actualidad. Para ello se recurrió específicamente a las entrevistas, mismas que fueron realizadas en su propio domicilio y que con voz amable y enérgica comentó y argumentó, según sus remembranzas, los cuestionamientos, pues estos son fundamentales para comprender su propia historicidad y el porqué de sus acciones, sobre todo, si se toman en cuenta las consecuencias, tanto positivas como negativas, para aquellas instituciones en las que se desempeñó profesionalmente. De tal manera, que:

La memoria de los informantes no es infalible y ella misma es histórica, el presente matiza el pasado, la selección de los recuerdos existe y generalmente ocultamos más o menos inconscientemente lo que altera la imagen que nos hacemos de nosotros mismos y de nuestro grupo social. Por ello, no hay fuentes orales «falsas». Las afirmaciones equivocadas constituyen verdades psicológicamente ciertas (Mariezkurrena, 2008, p. 230).

Entonces, se aborda la reconstrucción de la vida profesional de Luis Eduardo Luévano Vega, enfocándose en las actividades de labor, docencia y gestión, cuya vocación magisterial, se transformaron en acciones que contribuyeron en parte de una cultura normalista que se puede observar en dos instituciones que a la fecha continúan formando maestros y maestras en el Estado de Zacatecas.

3. Resultados y discusión

3.1. Nacimiento, formación y relación con el normalismo zacatecano

La ciudad de Zacatecas, en la década de 1940, se encontraba en recuperación después del movimiento revolucionario, el sistema presidencial se comenzaba a afianzar a través de un partido político hegemónico que permanecería hasta el fin del siglo en el poder, las estrategias de pacificación tenían repercusiones sociales y el periodo denominado historiográficamente como el Milagro Mexicano emergía, sobre todo en la enmienda económica nacional y en el fenómeno de migración, tanto a ciudades como a los Estados Unidos de Norteamérica (Aguilar, 1989, 194).

Por aquellos años en Zacatecas, al ser una ciudad de provincia, los cambios se notaban tenuemente, y en este contexto, es que el niño Luis Eduardo Luévano Vega nace “en la Ciudad de Zacatecas, el 18 de agosto de 1949, en la Ex Hacienda de San José, en el temible barrio de Casas Coloradas, hoy Plaza Bicentenario” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022). Hijo de Luis Luévano Zamudio y María Guadalupe Vega; personajes insertos en el ámbito educativo universitario y normalista del medio día del siglo XX.

Él nació en lo que describe como el “temible” barrio de las Casas coloradas, que espacialmente corresponde a la Ex Hacienda de San José (Magaña, 1998, p. 102), y para ser exactos se ubica en lo que fue la Central Camionera de Zacatecas y hoy Plaza Bicentenario, por tanto, cuando se le cuestionó acerca del porqué de ese calificativo explicó:

Porque éramos pedreros, no nos podíamos ver con los de otros barrios, con los de La Pinta, con los de Los Caleros, con los del Gato, así que eran... Y aparte era sombrío, el sombrío barrio de Casas Coloradas porque eran dos-tres foquitos que había, pero los muchachos del barrio se encargaban de, con la resortera, romperlos, no duraban (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Entonces, lo descrito retrata a una ciudad de Zacatecas semi rural, en donde la electricidad comenzaba apenas a masificarse. Pero también se observan, además de esos enconos juveniles que eran frecuentes por varias razones, destacando, por las muchachas que gustaban a los chicos de otros espacios de la ciudad y que de acuerdo a las concepciones de la época no debían buscar a su pareja en otro barrio diferente al que habían nacido, sentidos de pertenencia entre los espacios urbanos, es decir, identidad que forjaría las personalidades de los habitantes allí avecindados.

Imagen 1. Edificio Conejera Luévano

Fuente: Archivo personal Luis Eduardo Luévano Vega, (en adelante APLELV).

No obstante, otra característica de la zona en que nació y que precisamente dio su mote más conocido fue porque como el biografiado menciona, se le conocía como “casas coloradas” ya que, “se supone que en algún tiempo fue zona de tolerancia y era una manera de identificar, vamos a las Casas Coloradas” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022), pero de manera paulatina este tipo de servicio y conforme la ciudad crecía se fue llevando hacia las orillas, situación que persiste hasta la actualidad, pues se pretende dar una imagen de pulcritud social y moralidad.

Asimismo, el maestro Luévano recuerda que su domicilio era bien reconocido por la sociedad de aquel entonces, pues tenía varias características que lo hacían peculiar al resto de las viviendas, según él,

[...] la casa era conocida como “la conejera Luevano” porque mi padre tuvo un primer matrimonio y fueron nueve y un segundo matrimonio con mi madre y fuimos dos, en total éramos 11 y la mayoría vivíamos ahí, cada quien con su cada cual. Como era una superficie muy grande todos teníamos como un departamento, una casita pequeña, pero de mis hermanos el que menos tuvo, tuvo ocho, entonces por eso los amigos le pusieron “la conejera” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Por tanto y si se revisa el entorno geográfico, en toda la superficie de la “conejera” vivieron alrededor de noventa a cien personas, considerando a nietos, Luis Luévano Zamudio, hijos de él y sus respectivas parejas. Asimismo, el sobrenombre resulta de la comparación metafórica de la amplia reproducción que tiene la especie de los conejos.

Imagen 2. Parte de la Familia Luévano con sus parejas y el infante Luis Eduardo, al centro, cruzado de brazos



Fuente: APLELV

Ahora bien, la permanencia de la familia Luévano en ese espacio se prolongó hasta el final de la década de los 60s. Esto significa que había una buena relación entre los descendientes de Vega Zamudio, ya que la mudanza no se debió a problemas familiares, sino a un proyecto o deseo del gobierno en turno. En este sentido, recuerda el biografiado que

[...] el ingeniero Rodríguez Elías, entonces gobernador del Estado, expropió la finca para construir la central camionera, como era amigo de la familia se portó muy bien, a cada quien le dio lo suficiente para comprar una casita modesta y ya fue cuando se deshizo la conejera para dar paso a la central y luego de la central siguió la Plaza Bicentenario (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Lo anterior nos da varias pistas para comprender las prácticas políticas y de las relaciones que algunas estirpes tuvieron con la clase política de aquel Zacatecas, por ejemplo, la relevancia de la familia, ya que debido a la labor del profesor Luis Luévano Zamudio como integrante del entonces Instituto de Ciencias de Zacatecas y por supuesto de la actividad académica de la profesora Lupe Vega en la atención a niños de preescolar, tenían injerencia en asuntos fuera del ámbito de la enseñanza. Así, aproximadamente en 1968, año en que termina la gestión de Rodríguez Elías como gobernador, es cuando desaparece la conejera Luévano y la historia de la familia en este lugar.

Regresando un poco, en el año de 1953 el infante Luévano ingresa al preescolar, este hecho es de tomarse en cuenta pues enmarca su primer acercamiento formal en cuestiones de educación con la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, y es que su propia madre, la maestra Lupe Vega, como era conocida, era la directora; en otras palabras, fungió como su maestra, aunque claro está, sin olvidar el obvio apego maternal.

Así, la educación y el vínculo a la escuela Normal que recibió, se enmarca en lo que Martina Alvarado sostiene como:

Ser profesora de preescolar pareciera, pues, una extensión del hogar, aun cuando sus saberes y acciones giran[ban] de forma distinta, la actitud y su desempeño docente se centran[ban] en la tradición de cuidar, proteger, enseñar a sus pupilos como si fueran sus hijos: “madre sustituta, es un tipo de madre profesional” (Alvarado, 2021, p. 151).

Es conveniente explicar que durante la gestión del gobernador José Minero Roque y el transcurrir como estudiante del infante Luis Eduardo Luévano, se “clausuró la carrera de educadora por considerar que las alumnas inscritas ahí eran niñeras de categoría. Y es que, como ya se señaló, solo podían aspirar a ser profesoras del nivel preescolar quienes tuvieran una solvencia económica favorable” (Alvarado, 2021, p. 171), empero, para que el plantel continuara en funciones, la maestra Lupe Vega, gestionó la construcción de un espacio para cantos y juegos en la escuela normal, ya que los consideraba necesarios para la enseñanza del, ya nombrado preescolar. Asimismo, desde 1946,

[...] con la primera generación de educadoras egresadas de la Escuela Normal “De la Constitución”, se dio un mayor impulso a la educación preescolar por parte de varios sectores de la población zacatecana. En este esfuerzo encontramos a María Guadalupe De Vega, quien ya venía impulsando dicho nivel, pero además, a Raquel Galaviz, las hermanas, Carmen y Celia Ríos, Lilia Isaura Gómez, María Contreras, Carmen Villegas (Alvarado, 2021, p. 171).

En la actualidad estas gestiones se mantienen en pie dentro de la hoy BENMAC pero con un uso distinto, pues son espacios que conforman cubículos para el trabajo académico de los profesores y profesoras normalistas adscritos a dicha institución, incluso se le ha dado otro tipo de usos, especialmente de esparcimiento, aunque cuidando que sea de carácter formativo para el estudiantado normalista.

Imagen 3. Mtra. Lupe Vega recibiendo el edificio de manos del presidente Luis Echeverría y el gobernador Francisco E. García



Fuente: AHPSVG

Recuerda nuestro biografiado que su madre también fue directora del preescolar anexo a la Normal, hoy nombrado Citlallin, expone que la maestra Lupe:

Era de las pioneras en defender los derechos de la mujer, entonces no se había concedido el voto a la mujer y fue de las que lucharon porque se concediera el voto a la mujer y fue también muy dinámica en la cuestión de la cultura y aparte desde antes de casarse era el prototipo de la moda, las gentes iban con las modistas o con los salones de belleza y decían “hazme un vestido igual que el de Lupe Vega” o “péiname igual que Lupe Vega” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Aquí se pueden observar dos situaciones de aquel cambiante siglo XX; por un lado, es evidente cómo buscó el reconocimiento de las mujeres para votar, seguramente al lado de Esther Talamantes, luchadora zacatecana reconocida en este ámbito; mientras que, por otro, aparece una mujer que tenía presencia en la sociedad y que era parteaguas en las formas de mostrarse ante el pueblo. Como dato adicional, “Fue el 17 de octubre de 1953 cuando se logró al fin el voto universal para las mujeres, y con ello la plenitud de su ciudadanía” (Soto y Villaneda, 2014, p. 48).

Sin duda, la injerencia de los padres de Luis Eduardo en el ámbito educativo universitario, en el normalismo y en los atisbos de política, fue permeando su carácter, así como su vocación, pues en los años posteriores y durante su carrera profesional, se podrá observar que algunas de las acciones que realizó están encaminadas en el mismo sentido, en otras palabras, la cultura normalista del rescate y apertura de programas y escuelas estará presente en su actuar.

Sobre los siguientes años no se obtuvo mucha información, pero se sabe que aproximadamente en 1956 o 57 el niño Luis Eduardo Luévano Vega concluye su educación preescolar e ingresa a la primaria en la misma institución. Así llegamos al año de 1961, momento en el que fallece su padre, que fue profesor en el Instituto de Ciencias, hoy Universidad Autónoma de Zacatecas; el profesor Luis Eduardo Luévano Zamudio se desempeñó también como Subdelegado del entonces Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización, que hoy recibe el nombre de Registro Agrario Nacional (RAN); no obstante, el ingeniero topógrafo experimentó cambios fuertes en el instituto, por ejemplo, el otorgamiento de la autonomía y su posterior pérdida, una clausura, la reapertura, y el renombramiento como Instituto de Ciencias (Martín, 2014).

Hacia 1959, el Instituto no era como hoy se percibe a la universidad y se impartían pocas carreras además de la preparatoria, pero destaca la de ingeniería, espacio de impartición del ingeniero Luévano (Martín, 2014, p. 193); en este interregno, según recuerda nuestro biografiado, continúan sus nexos con una parte de la sociedad zacatecana perteneciente a los puestos de mayor relevancia.

Luis Eduardo Luévano sostiene que:

[...] Mi padre ya había muerto, mi padre murió el día que me dieron mi certificado de sexto año y el velatorio fue precisamente ahí, en la casa, en la conejera. Recuerdo, más o menos, así como anécdota, había amigos, recién llegado el cuerpo estaban en la puerta y llegó el señor Obispo, entonces era Don Antonio López Aviña y en ese tiempo las relaciones Iglesia-Estado estaban muy cuestionadas, muy tensas, de tal manera que cuando llegó el Obispo, los amigos de la familia que estaban ahí le dieron la espalda,

o sea, se voltearon a la pared por una simple y sencilla razón: todos eran masones. Digo, de los que estaban ahí en ese momento porque hasta donde yo sé ninguno de la familia ha pertenecido a la hermandad; y fue un acontecimiento la muerte de mi padre porque era una persona muy conocida, era maestro de la hoy universidad era el Instituto de Ciencias (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

El reflejo de aquella sociedad zacatecana tenía aún presente lo acontecido durante la guerra cristera (1926-1929) y los espacios del Instituto eran laicos en su más profunda esencia, empero, como lo enuncia Marco Antonio Flores, “las logias son aulas paralelas para los integrantes del Instituto de Ciencias, que a su vez también son parte de la masonería en Zacatecas” (Flores, 2007, p. 8), por lo tanto se infiere que algunos de los asistentes a las exequias del padre de nuestro biografiado pertenecían al Instituto y probablemente también a una logia.

La escena presenciada da cuenta de las prácticas de las sociabilidades y aun cuando se sostiene que nadie de la familia Luévano ha pertenecido a alguna logia es posible vislumbrar que “en el conjunto de masones que también están inscritos en el Instituto de Ciencias, hay profesores y estudiantes” (Flores, 2007, p. 18), mismos que asistieron a la última morada de Luévano Zamudio.

En otro orden de ideas, Luis Eduardo Luévano Vega recuerda que:

Uno de los alumnos del Instituto de Ciencias era Ernesto Juárez, el autor de Juana Gallo, entonces mi padre se desesperó, estaba platicando alguna cosa y le aventó el borrador y se agachó Ernesto, detrás de él estaba mi hermano Juan Pedro y el borrador le tocó a Juan Pedro y mi padre dijo “bueno, menos mal que todo quedó en familia” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Y, para cerrar lo referente a su niñez, se nos informó que: “dijo una vez un ex alumno “tu padre era de esos que enseñaban matemáticas hasta las piedras” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022). Aunado a esto, su familia, en especial su padre, “también tenía la Academia Comercial Luevano que fue una de las opciones de estudio de mucho prestigio; había muy pocas opciones porque nada más estaba la Normal, el Instituto de Ciencias, las academias y el seminario, [como] oferta educativa” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022). Este tipo de instituciones dieron una oportunidad a algunas familias que no tenían los recursos necesarios para asistir a escuelas como la Normal o en su defecto a la universidad, pues como se recordará, eran consideradas para personas con el nivel socioeconómico suficiente para cubrir los requerimientos didácticos. No obstante, esta propuesta académica de la familia Luévano Vega imprimió un sentido especial al infante Luis Eduardo Luévano, pues como se verá más adelante, siempre estuvo interesado en brindar espacios de formación. Un ejemplo más para comprender su vocación de servicio en la educación en Zacatecas, sobre todo en la de carácter normalista.

El año 1961 marca nuevamente un punto de bifurcación, pues ingresa a estudiar el nivel de secundaria, y siguiendo el mismo derrotero marcado por la tradición familiar, lo cursó en la misma escuela Normal. Recuerda y afirma:

Como te acabo de decir ahorita, mi madre era la directora del jardín de niños y lo hice ahí, el jardín de niños era donde está la cancha ahí en la normal, una parte, ahora son cubículos pero ahí era el jardín de niños y mi madre gestionó la construcción de un salón grande que era el de cantos y juegos y luego pues la primaria la hice ahí también, en la primaria íbamos dos veces al día, o sea yo vivía en Casas Coloradas y me iba solo hasta la Normal, luego entrábamos a las nueve, salimos a las 12 y regresábamos a las 3 y salíamos a las 5, así que era cuatro vueltas (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Este tipo de vida se podía desarrollar por varios motivos, de los que destacan, la seguridad de una ciudad provinciana y de crecimiento lento, por lo que se propiciaba reconocimiento entre sus pobladores, además existía camaradería que se desarrollaba en el transcurso del tiempo, pues los compañeros eran prácticamente los mismos a lo largo de la juventud estudiantil.

En este sentido, y como parte de su formación el profesor Luévano nos explicó que:

Atrás de la Normal eran puras nopaleras, lo que es ahora la Soledad eran puras nopaleras. ahí íbamos a clases de geografía, mi maestro de cuarto año que fue el maestro Joaquín García, que en paz descanse, era muy bueno para dibujar y nos dibuja el contorno de la república con y luego lo llenábamos con piedras y ahí nos enseñó los estados de la república La secundaria la hice también, fui de la penúltima generación que había secundaria ahí en la Normal (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Y como es perceptible, la vida institucional y académica formativa de Luis Eduardo Luévano Vega siempre estuvo ligada a la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, donde le correspondieron vivir algunas transiciones, por ejemplo, el cambio de edificio de la hoy escuela primaria Valentín Gómez Farías al actual, el cierre del nivel de secundaria e inferiores y ser de las primeras generaciones en egresar del mítico edificio de la colonia Lomas de la Soledad.

Pero lo más relevante es que lo vivido en su infancia, así como su formación académica siempre estuvo ligada a los ámbitos educativos y por lo que él menciona, más hacia el normalismo, hecho que brinda seguridad para decir que ahí se forjó su carácter académico y vocación docente, misma que se reflejará en sus empleos. Además, queda de manifiesto que siempre tuvo el propósito, ya sea de manera consciente o no, de impulsar la cultura normalista y docente.

3.2 Maestro de primaria: en busca de un porvenir vocacional

Como se ha relatado, Luis Eduardo Luévano siempre estuvo en el contexto del normalismo y por razones obvias en el año de 1964 se dio el acercamiento más poderoso. En el contexto nacional educativo por aquellos años, "Jaime Torres Bodet fue llamado por segunda ocasión para dirigir, nuevamente en condiciones difíciles, la Secretaría de Educación Pública: la vida educativa en México se encontraba en crisis y uno de los problemas más serios era la deserción escolar" (Curiel, 1982, p. 452).

Al respecto, “el ministro de educación respondió a esta problemática elaborando un plan de conjunto que tendría una duración de once años y que se llamó Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación” (Curiel, 1982, p. 452), por lo que la instrucción y enseñanza profesional de nuestro biografiado fue producto de este plan. De acuerdo a las circunstancias personales y familiares Luis Eduardo no tuvo el problema de la deserción, sin embargo, tuvo la libertad de elegir qué estudiar, por lo que nos dijo:

Mi madre ya cuando terminé la secundaria me dio la libertad, “escoge lo que tú quieras, estudia lo que tú quieras” y muchos de mis compañeros se fueron al Instituto de Ciencias, pero no, yo preferí seguir ahí en la normal. Nos tenían en un salón grandote pues éramos como sesenta y los maestros a puro pulmón y a puro gis (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Como se podrá observar, la cercanía con la Normal, fue un factor poderoso que incidió directamente en la vocación que se desarrolló en él, pues a pesar de tener la oportunidad de migrar a lo que será la Universidad, decidió quedarse y continuar con su formación como profesor. Pero en el interregno de su preparación profesional, las condiciones de una escuela Normal no eran como las podemos apreciar ahora, es decir, no había tecnología como la actual y con los pizarrones grises, así como los gises, con materiales didácticos impresos y algunos colgados de las paredes, se desarrolló aquella formación. Así:

El tipo de maestro que se deseaba formar debía reunir: a) Una ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución Mexicana y en el afán histórico de nuestro pueblo por conquistar la libertad y la justicia social. B) Una formación profesional que responda a las demandas de la cultura y la población del país y en cuyo equipo de conocimientos y de técnicas que integre y desenvuelva armoniosamente la capacidad para enseñar, para crear las virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para fomentar las fuerzas productoras, la iniciativa y el espíritu de progreso. c) Una conciencia social bien orientada, que se describe como conciencia de trabajador, derivada de la naturaleza de su función social y de sus condiciones económicas y sociales (Curiel, 1982, pp. 454 - 455).

Conviene recurrir a la propia voz del profesor para indagar acerca de si los postulados anteriores tuvieron cabida en su formación profesional, pues como en muchas ocasiones sucede, una cosa es la política educativa y otra la realidad. Por eso recuerda que:

Don Isauro Félix que era el que nos daba raíces griegas y latinas era el maestro de raíces griegas y latinas en el seminario, en el Instituto de Ciencias y en la Normal así es que todos sabíamos lo mismo. Pero él llegaba, se subía a una silla y empezaba a escribir: amorfo, alfa privativa morfema, forma, llenaba todo el pizarrón y teníamos que estar porque no... (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Con lo anterior podemos decir que no se cumplía del todo lo que se proponía en el Plan de Once Años para la educación normalista, pues los métodos no eran los más

adecuados para el desarrollo propuesto, sin embargo, “había profesores de vanguardia como el profesor Miguel Hernández Bugarín, la maestra Lupe, hermana de Cuca (su esposa), profesores de vanguardia que estaban tratando de cambiar la Normal” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022). Seguramente, se refiere a que innovaban en las clases, las hacían más ágiles y útiles para las necesidades educativas específicas de aquel momento, por supuesto que los antes dichos profesores y maestras incidieron en su manera de ser profesionalmente, pues hasta donde se sabe, buscó la integración y el impulso de actividades culturales, para lo que se denomina actualmente como educación integral.

Según lo que nos dijo en la entrevista,

Había prefectos, pero la persona más fuerte, más dura era la señora Julia, la señora Julia Salazar de Gómez. En su momento fue prefecta ahí en la escuela normal cuando estaba en la escuela Valentín en la Avenida Juárez, pero allá en el nuevo edificio era la secretaria, o sea el reglamento de la normal no consideraba la figura de subdirector sino era el secretario y era el director, entonces, quien tenía la voz cantante era la señora Julia (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

El profesor Luévano Vega, en una entrevista y enunciando su experiencia, afirma que tuvo de profesor a uno de los máximos exponentes del magisterio en el siglo XX. Comenta nuestro biografiado acerca de su profesor:

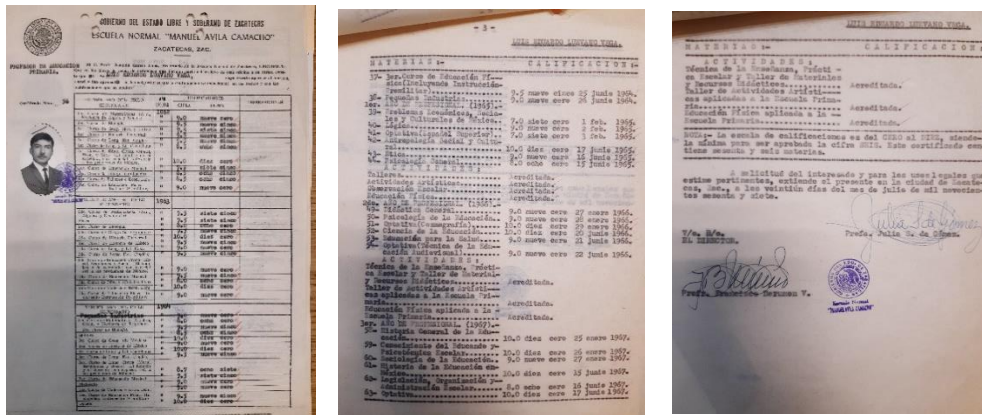
El profesor Berumen, Francisco Berumen Varela, era el maestro símbolo. Para darte una idea del valor de la figura del maestro: le gustaba ir al profesor Berumen a los billares Murillo, ahí en González Ortega ahora es Telcel o no sé qué, entonces cualquier muchacho de la normal era “no, ahí está el diré ahí atrás” y no nada más los de la normal también los del Instituto de Ciencias “ahí está el profe Berumen” y Murillo le decía “profesor, le pago para que sábados y domingos no venga” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Lo anterior, ejemplifica que el respeto del profesor no solo se ejercía dentro de la institución, sino que al ser una ciudad pequeña el círculo de conocidos era extramuros y la influencia de los personajes, en este caso de Berumen Varela, se reflejaba con distintas personas. Por supuesto, las acciones de Luévano Vega, ya como profesor van a dar cuenta de actividades en busca del reconocimiento al profesorado como agente de cambio, de respeto y de vanguardia, pues desde lo que se observa, poseen el conocimiento para influir en la sociedad y en la niñez.

Enseguida, el profesor Luévano Vega sufre la pérdida de su madre, ya que “mi madre murió en el 65 y aparte de ser maestra del jardín de niños, era maestra también de la carrera de Educadoras ahí mismo en la escuela [Normal]” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022). Pero también, al año siguiente su futura esposa, la maestra Cuca Belmonte egresó de la Normal, para en el año 1967 él hacer lo propio. Momentos de vida personal de irrupción que inciden directamente en lo profesional. Explicó acerca de su egreso y dijo:

Soy de la generación 61-67, le ponemos así porque hicimos la secundaria ahí y tres años de profesional. Egresamos 126, en ese tiempo nos tenían separados ihágame el grandísimo favor! Los hombres en un salón, las mujeres en otro salón; las escaleras, la de la derecha era la de los hombres y la izquierda era de las mujeres (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Imagen 4. Certificado de formación en la Escuela Normal de Luis Eduardo Luévano Vega



Fuente: AHPSVG

Entonces, quienes hemos estado o visto el interior de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, podemos imaginar aquella imagen, a los varones subiendo y bajando, por un lado, mientras que, por el otro, a las féminas, pues como ya se dijo, tomaban las clases por separado, aun cuando se compartía el edificio, en otras palabras, no había coeducación y aunque es un legado del normalismo, continuaban en aulas separadas, sin concertar la convivencia totalmente.

Pero también si apreciamos las calificaciones de su certificado de estudios emitido el 21 de julio de 1967 se podrá apreciar que no fue un alumno con las calificaciones más altas, sino que se mantuvo de manera regular y sin aparentes reprobaciones. Lo anterior significa que, aunque no tuvo un paso perfecto en la Escuela Normal, logró terminar sin contratiempos sus estudios y a la par también disfrutar de momentos libres con sus compañeros, amigos y amigas. Además de evidenciar que no se requieren calificaciones “perfectas” para desarrollarse ampliamente de manera profesional.

Aquí conviene hacer un paréntesis en la trayectoria para colocar una anécdota que, en lo particular resulta significativa para nuestro biografiado, se trata de la graduación para su egreso de la escuela Normal, efectuada el 17 de septiembre de 1967. Nos comentó que:

Desde que egresamos, los compañeros me nombraron presidente de la generación. Ganamos un concurso de arreglo de salones y los puse: tú has esto, tú has aquello, tú ve a conseguir ramas y tú cuida la puerta de que nadie venga, y desde entonces dijeron “no, pues este es nuestro líder” porque puse a trabajar hasta a los más flojos, a los más renuentes y ganamos. Nada más como anécdota; la graduación, para variar yo fui el

organizador, y llegó entonces Raúl Hernández Aguilar, es el que vino a renovar, ¡ah, pues tú eres bailarín! Es el pionero de la revolución del folclor aquí en Zacatecas y del riguroso. El conjunto folclórico del seguro eran puros normalistas, la mayoría eran puros normalistas, entonces ese fue el contacto para que él nos pusiera el vals, cinco gramos, ni un solo centavo. El patio, ahora hay mesas y todo eso, pues ahí se hacían los grandes bailes en la Normal. Había dos grandes bailes: uno en el Instituto de Ciencias el día del estudiante y otro el 17 de septiembre en la escuela Normal, eran los dos grandes bailes que la sociedad estaba esperando (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Durante la entrevista se le preguntó el porqué de estas dos fechas conmemorativas y de acuerdo a lo que nos dijo y siguiendo su forma característica, la cual es explicar hábil y sencilla, contestó que:

El 17 de septiembre porque es el aniversario de la escuela, es la fundación de la escuela. Entonces, digo para no hacértela larga fue una cosa sensacional porque bajamos por las escalinatas así con la pareja y luego pues era majestuoso aquello, el vals se desarrolló en el patio donde ahora es el comedor. Ahí era donde se hacían los bailes; y adornamos todo con cedro y unas cortinas y unos espejotes (sic) que yo no sé qué se harían, a lo mejor todavía están ahí en la normal, eran los que ponían en un lado y en el otro (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

La anécdota ilustra mucho de la cultura normalista que se vivía, pues los bailes de graduación daban, además del valor del egreso, sentimiento de realización en quienes lo protagonizaban. En este sentido, imaginar cómo sucedió el evento nos evoca a aquel Zacatecas pretérito, pero también a las películas, tanto mexicanas como algunas extranjeras en las que los recién egresados asisten a su baile de graduación con sus mejores galas y en busca de un recuerdo inolvidable.

Al ritmo de canciones como *Mi gran noche* de Raphael, *Guantanamera* de Celia Cruz o *Los chicos con las chicas* de Los Bravos y otras más seguramente asistieron a dicho evento, (Muros de absentia, <https://murosdeabsentia.com/musica-antigua/430-canciones-anos-60-ano-1960/>, consultado el 20 de diciembre de 2023). Es por eso, éste otro momento significativo en la formación de Luis Eduardo Luévano, ya que quedó grabado en su memoria y con miras a replicarse en los siguientes años, pero ya como presidente de la sociedad de alumnos egresados.

3.3 Ingreso al magisterio: de lo rural a lo urbano

Cuando se culmina una carrera profesional existe la expectativa de acceder a un espacio laboral que permita el desarrollo personal, pero no siempre existen las posibilidades más idóneas de acuerdo lo pensado. Así sucedió en el caso de Luis Eduardo Luévano Vega, pues él había sido formado en lo pedagógico y en lo mental para ser profesor de escuelas urbanas; entonces al titularse y después de su fiesta de graduación, la felicidad de los nuevos profesores y profesoras no era completa, pues había que acceder a un trabajo. Precisamente en ese año, rememora el profesor Luévano acerca del procedimiento para otorgar plazas docentes y dijo:

Se otorgaban como unas 25 plazas federales, era una diferencia enorme en salarios, para darte una idea: un maestro del estado ganaba lo que un maestro federal ganaba en una quincena, un maestro ganaba lo mismo, pero en un mes, eran sueldos de miseria entonces eran muy codiciadas las plazas federales y hubo examen de admisión. Y según el promedio era el otorgamiento de las plazas federales y todo lo demás era acomodarse en el estado o en las particulares, pero en lo general era en el estado. Pero había un gran inconveniente que las plazas federales era ir a ranchar a donde te tocara, con los huicholes o a Concha del Oro, a donde te tocara (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Por lo tanto, su primera asignación después de pasar por el proceso antes dicho, fue en la Hacienda de la Luz en el municipio de Huanusco, sin embargo, la formación profesional que había recibido no fue con el énfasis en lo rural, sino más bien hacia lo citadino, aun cuando Zacatecas era una provincia pequeña, aun así, accedió a viajar a esa primera escuela primaria.

La formación que nosotros tuvimos en la Normal Ávila Camacho fue eminentemente urbana, nos educaron para trabajar en la escuelita de aquí abajo, en la anexa a la normal, en la Benito Juárez y que nada... me dan mis órdenes de comisión, luego con el inspector y se me quedaba viendo de arriba a abajo y me dice "oye muchacho ¿a ti te mandaron para acá?" y yo dije "sí, señor, quiero trabajar y tengo necesidad de trabajar", para ese entonces ya había muerto mi madre también (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Según lo comentado y de acuerdo a las usanzas de la época, las asignaciones de lugares para trabajar no eran tan meticulosas como lo son actualmente; nos referimos a los procesos que al menos en la última década han servido para el ingreso al magisterio, es decir, las formas para el Servicio Profesional Docente y el USICAMM (SEP, <http://usicamm.sep.gob.mx/>, consultado el 10 de septiembre de 2024). Esto se debía a varios factores entre los que destacan, la cantidad de personas egresadas y la poca diversidad de escuelas y comparando con el contexto más reciente, no había tantos subsistemas, niveles educativos y hasta sitios en donde laborar, pues como se recordará, en la capital del estado solo existían la Normal y el Instituto de Ciencias, con algunas academias comerciales para quien no podía ingresar a las dos anteriores.

Llego con el inspector y dije "oiga, tengo entendido de que está cerca" y dice "no, no, geográficamente está muy cerca pero no, mira ven" y me sacó de la oficina y me dice "¿ves aquel cerro? allá arriba está la comunidad. Regrésate a Zacatecas y pasado mañana vienen por ti en tu caballo porque no hay otra forma de llegar, vienen los padres de familia" y así fue pues. En la Hacienda de la Luz, pertenece al municipio de Huanusco, pero la zona escolar es Tabasco y la única forma era en burro, a caballo o a pie, así fue mi inicio (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

La experiencia del primer empleo docente en las lejanías del hogar siempre será muy importante y marcará la vida de todas las personas que se decidan dedicarse a la docencia, pues en este caso se puede evidenciar que el interés por ser maestro, trabajar en lo que desde niño había vivido y se había preparado fue tal, además de la

necesidad del empleo, que no le importó desprenderse del cobijo de Zacatecas pues las condiciones eran complejas debido al fallecimiento de sus padres. Así que, por aquellos años suceden varios acontecimientos relevantes en la vida del maestro Luévano, primero, en 1968 se muda de la conejera, esto por dos razones, la primera como ya se dijo fue el fallecimiento de sus papás y la segunda debido a que el gobernador en turno decidió, abrir la central camionera en el sitio de la conejera Luévano.

Sin embargo, la travesía del novel profesor continuaba y en 1969 se trasladó a impartir clases en Majadas, pueblo ubicado entre El Plateado y Villanueva, ahí fue auxiliado por una maestra que trabajaba en El Plateado; al año siguiente nuevamente se muda, pero ahora a la comunidad de San Ignacio situada a 14 kilómetros de Tacoaleche, pero ya en el municipio de Guadalupe, en ese lugar:

[...] conocí la verdadera razón de la pobreza y compartí la falta de agua, no había agua y comer sopa de fideo, de letras, hecha con refresco porque no había sencillamente, pero la gente se desvivía por uno, dentro de su pobreza. Y luego de ahí de San Ignacio me cambiaron al El Visitador, ya llegué a la civilización, allá íbamos y veníamos diario y me metí a estudiar en la prepa nocturna (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

El “ranchear”, como de manera coloquial se le llama a la acción de ser docente foráneo incrementó en el profesor Luévano los deseos de desarrollo profesional y de superación personal, aunque no por ello disminuyó su vocación, así que buscó constantemente el acercamiento a la ciudad, pues veía la necesidad de laborar en centros urbanos, pues para ello fue formado.

Pero, una enfermedad lo obligó a ser operado y trasplantado de un riñón, afortunadamente todo resultó bien y al estar Salvador Varela Reséndiz como Director de Educación e inspector, fue asignado para ayudarlo (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022). En este sentido, los azares de la vida permitieron que el proceso como docente en comunidades rurales que vivió Luévano no se extendiera por más de 5 años, empero esa experiencia le dio la posibilidad de conocer las necesidades, las complicaciones y los vericuetos mediante los cuales se pueden solucionar problemáticas estudiantiles y hasta sociales.

3.4 Los años felices en el SNTE y la Primaria Jesús González Ortega de Zacatecas

La vida de las personas no siempre es lineal o tersa, hay ocasiones en las que suceden hechos que viran hacia otro rumbo y generan nuevas perspectivas, para el caso que ahora nos ocupa, es posible visualizar a una persona comprometida con su formación y su tarea docente, pues la vida profesional del profesor Luévano Vega, refleja a una sociedad activa pero enfocada en la mejora del gremio magisterial, considerado este, desde su formación hasta su casi jubilación. Por ello, este texto no pretende ser una biografía completa sino ejemplificar solo una parte de todo un lapso profesional en distintas escuelas zacatecanas a través de la oralidad y algunos documentos personales y de archivo, pues ello permitirá reconocer cómo la vocación, eventos

organizados por el biografiado o sus gestiones, incidieron en la construcción de la identidad normalista que hasta la actualidad, aunque ha habido modificaciones sobre todo de idiosincrasia generacional, pervive en las instituciones formadoras de docentes.

Después de sus problemas de salud, se integró a las filas del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la Sección 34 y durante su permanencia como secretario de la inspección, puesto que desempeñó, tuvo algunos inconvenientes: por ejemplo: atendía lo que el profesor Jesús Villegas Pérez, como secretario general de dicha Sección le indicaba, al grado de autodenominarse como «su brazo derecho», pero la política ha sido compleja y de acuerdo a la entrevista, era menester acabar con Luévano y por consiguiente con Villegas, esto por parte de un grupo o personas opositoras, ya que así arribarían a los puestos que ellos ostentaban. Después hubo anónimos con amenazas de muerte y hasta “Un atentado que sufrí así “de veras” (sic), una noche saliendo de la inspección estaba oscuro y me tiraron un botellazo, entonces a la mañana siguiente vi que exactamente estaba una rama y la rama fue la que me salvó, si no, me hubiera pegado en la mera cabeza, después ya fue incómodo” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Derivado de ello, lo retiraron del Sindicato y para ayudarlo en su carrera laboral, le crearon un grupo en el turno vespertino de la escuela Jesús González Ortega, pues el matutino tenía sobrecupo; conforme pasó el tiempo las autoridades vieron la viabilidad de aceptar a más infantes y finalmente determinaron abrir todo el turno. En suma, las actividades dentro del sindicato no fueron sencillas, sobre todo por las luchas internas y de poder que generalmente se han dado en este tipo de gestiones, además el sindicato de profesores en el siglo XX tomaba fuerza y las actividades resultaban relevantes para la sociedad en general.

Al respecto, el SNTE se logró consolidar el 30 de diciembre de 1943, donde [...] el sindicato se comprometió en principio a contribuir a la expansión del sistema educativa, que formaba parte de las conquistas sociales por las cuales el régimen se legitimaba. Sin embargo, fue hasta 1946, cuando el último bastión de izquierdistas dentro de la dirigencia quedó marginalizado, que el sindicato se comprometió plenamente a apoyar al régimen del nuevamente constituido Partido Revolucionario Institucional. [...] El nivel de apoyo sindical llegó a tal grado que sus dirigentes optaron por respaldar al gobierno después de la masacre estudiantil por parte de las fuerzas de seguridad estatales en Tlatelolco en octubre de 1968 (Lloyd, 2011, pp. 8 - 11).

Es por eso que los anónimos, las llamadas telefónicas y hasta el atentado directo que sufrió demuestran que el gremio magisterial buscaba un afianzamiento y algunos grupos asirse del poder y control del sindicato, para así acceder a plazas recursos y manejarlos a discreción.

Sin embargo, la vida no solo es trabajo y en 1975 contrajo matrimonio con la maestra, Cuca Belmonte; ella también es egresada de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, y en ese momento fungía como directora de la escuela primaria de la comunidad de Las Pilas en el municipio de Morelos, Zacatecas. A la fecha siguen casados con cuarenta y nueve años de matrimonio. Según la entrevista, ella trabajaba

en Cañitas y la cambiaron como directora de la escuela de las Pilas, pero le ofrecieron una plaza en la Normal. En momentos de descanso acudía a refrescarse junto a Luévano, ahí sucedió el enamoramiento y al poco tiempo se casaron.

La vida siempre tiene muchas aristas y en este caso, la de Luis Eduardo Luévano y Cuca Belmonte se unieron tanto en lo profesional como en lo personal; su familia en la actualidad se conserva unida y con dos descendientes en la etapa adulta. En este sentido, la consolidación como docente y los denominados años felices, como él mismo los llama, dan cuenta de algunas de las circunstancias por las que transitan muchos integrantes del magisterio, pues su llegada a las aulas de la escuela Primaria González Ortega, situada en la colonia Sierra de Álica de la capital zacatecana, consolidaron al hombre como profesor, así como su carácter.

Otra anécdota que sucedió en este interregno, indica que, en 1975, mientras era profesor en la primaria Jesús González Ortega, él organizó el festejo de los 150 años de la Normal como presidente de la sociedad de exalumnos junto al director de ese momento (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022 y Archivo Histórico Profesor Salvador Vidal García, (AHPSVG), Caja 89). Al respecto, en el expediente existen las invitaciones de cada uno de los eventos que se realizaron, por ejemplo, hubo bailes, recitales y conciertos. Aquí es donde específicamente se puede ver la incidencia de Luévano en la construcción de la cultura normalista y en la institucionalización de este tipo de actividades, por ejemplo, en el 2025 se cumplen 200 años de la existencia de dicha escuela Normal y se están preparando eventos de gran incidencia, al menos en el Estado de Zacatecas.

Pero también, esto sucedió gracias a su personalidad y el liderazgo mostrado en dichas acciones, pues después de haber sido presidente de la sociedad de alumnos, se encargó de continuar presente en su *Alma Mater* como coordinador de egresados y así colaborar en la ideología normalista que a través de la cultura abarca a otras instancias e instituciones, principalmente en donde se insertan laboralmente los y las egresadas de dicha escuela.

Regresando a sus labores frente a grupo, la llegada a dicha escuela primaria marcó un punto de inflexión y recuerda que: “yo ahí en la González, después hubo oportunidad y pedí que me cambiaran al turno matutino, y ahí fueron mis años felices. Teníamos 60 niños ¿te imaginas? de a tres en cada banca”(L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022); las condiciones para estudiar no eran las más óptimas debido a dos factores principalmente, el primero de ellos, la falta de escuelas en la ciudad y el segundo, la situación que esto mismo desencadenó, es decir, la saturación de las instituciones educativas, lo cual constituyó que hubiera de “tuti fruti (sic), teníamos hijos de políticos, como de barrio, pero allí no había ni una distinción ni nada”(L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Durante la entrevista se le interrogó al respecto de esta situación y comentaba su estadía, los sinsabores y logros, de los cuales afirmó que estuvo aproximadamente quince años, pero algunos compañeros de su generación le decían: “no, tú no progresas por lo menos deberías ser director o deberías ser inspector, qué haces con tu grupito”(L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022), él respondía que estaba muy contento con sus niños. Hasta que un día llegó “el profesor José Gutiérrez Vázquez y Jerónimo Saucedo, [que] era Director de Educación Pública del

Estado y Secretario de la Dirección, y me la sueltan “tenemos órdenes precisas de que en este mismo momento, por orden del Gobernador tomes posesión como subdirector de la Normal Ávila Camacho” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Así, las circunstancias cambiaron inmediatamente pues aunque prosiguió en el ejercicio magisterial, ya no lo hizo directamente con su vocación. Entonces, es de reconocer que aun cuando escaló de niveles académicos y dejó las clases de primaria, realizó labores para el impulso de la educación en Zacatecas. En ese tenor, tuvo que enfocarse en la gestión administrativa, así como en el impulso y ayuda al profesorado de dos instituciones: la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho y el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.

3.5 Problemáticas en la subdirección. Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Los vaivenes circunstanciales o tal vez el reconocimiento a su labor docente frente a grupo, lo posicionó nuevamente en su escuela de formación, para que por instrucciones del entonces gobernador José Guadalupe Cervantes Corona (1980-1986), fuera colocado en la subdirección de la Normal del estado. El profesor Luévano comenta que, aun cuando no se había integrado a la política tuvo la oportunidad de que se le diera este cargo, pero existían problemas hasta entonces desconocidos para él, pues sus anteriores estancias, como estudiante, no le permitieron comprender las situaciones complejas al interior del profesorado. Al respecto, comenta que existían:

Como siempre, dos grupos antagónicos. en uno de los grupos estaba Cuca, entonces yo sabía cómo estaba la bronca y dijo “no, yo no voy” y dice “si no vas viene la judicial por ti, pero tenemos orden de que en este mismo momento tomes posesión” y dije “¿y mis niños?” y dice “no, para eso está el director de la escuela, ivámonos!” y me llevan (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Las expectativas cada que se inicia un proyecto son grandes, se plantean retos, propuestas y proyectos en general, incluso cuando no se conocen las circunstancias privativas de cada institución o en su defecto los enconos, por este motivo, las actividades como subdirector fueron complejas, recuerda que fue dura su llegada porque tenía clave laboral de índole federal y la Normal es estatal, por lo que en su calidad de “prestado” se le dio la orden de poner orden y a trabajar a toda la planta docente. Recuerda y afirma que nadie le prestaba atención y se hacían manifestaciones en su contra en la Plaza de Armas y en las instalaciones del sindicato para pedir su salida. Pero con trabajo logró apaciguar las cosas ya que además de solicitarles su atención y la oportunidad de servirles, les resolvía problemas médicos al llevarlos al Hospital Civil y alimenticios durante sus estancias en la escuela Normal, debido a que los accidentes y fracturas estaban a la orden del día. Además, según sus palabras se hacía cargo de todo, pues el entonces director solo asistía por las mañanas, encargando todo por las tardes (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022). Elementos indiscutidos de un amplio sentido vocacional y de servicio al magisterio.

No obstante, para asegurar lo antes dicho, deberíamos haber indagado más allá, en documentos y expedientes, sin embargo, cuando se acudió a la investigación, no se logró encontrar documento o expediente alguno sobre su gestión; Margil de Jesús Romo, encargado del Archivo Histórico de la BENMAC, explicó que personalmente, el profesor Luévano se llevó todas sus pertenencias y para esta ocasión no se consultaron archivos personales. El maestro Luis Eduardo Luévano Vega nos comentó que el director era Joaquín García y como ambos «salvaron» la escuela debido a su inminente desaparición a nivel nacional, ayudaron al candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI) Genaro Borrego, a ganar las elecciones, según él, estando en la primera línea política aunque al final no le correspondió puesto alguno. Afirma que algunos compañeros le dijeron: “tú siquiera estás en tu casa, a mí me trajo de Chihuahua, a mí me trajo de México y nada, voy a ir a darle las gracias al señor gobernador por haberme permitido participar y me regreso a mi pueblo sin nada” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

A lo que se refiere es que trabajaron durante toda la campaña en actos de proselitismo, se quiere suponer que fuera de los horarios en los que debería estar en funciones como subdirector, sin embargo, este tipo de conductas eran muy comunes durante esos periodos, pues la fuerza magisterial ha sido desde hace algunas décadas un grupo de poderosa incidencia en las decisiones electorales. Pero en el caso del profesor Luévano, lo anterior lo aleja de las situaciones vocacionales docentes y en favor de la cultura normalista, sin embargo, también deja ver que debido a su puesto le correspondió apoyar la campaña de quien a la postre se convirtió en gobernador de Zacatecas, es decir, el sustento político magisterial forma parte de la cultura normalista que se vivía en la década de los 80 y de la que formó parte nuestro biografiado.

Así, la experiencia política la fue adquiriendo a la par de su desempeño como subdirector, empero, no obtuvo lo que buscaba, al menos no desde sus palabras, pues considera al gobernador Borrego como ingrato ante el nulo posicionamiento en algún sitio político de mayor relevancia o remuneración económica. Lo dicho por Luévano no se puede esclarecer en este momento, pues los vaivenes políticos se rigen por instantes y necesidades y tal vez, el profesor no era el perfil de lo que se buscaba. Aun así, y posiblemente como premio de consolación, permaneció el resto del ciclo escolar 1985 – 1986 como subdirector en la Escuela Normal.

La salida de la subdirección fue intempestiva. De manera abrupta le indicaron que no estaría más en ese cargo y la situación se tornó un tanto dramática, pues lo acontecido no solo se retoma de lo expuesto por nuestro biografiado, sino también por lo dicho por alguien que vivió el momento, nos referimos al Mtro. Margil de Jesús Romo, quien reafirma el acontecimiento y da fidelidad de lo expresado.

Luis Eduardo Luévano Vega sostiene que nombraron a Angélica Carrillo como directora; el gobernador le pidió platicar con Ana Maldonado, entonces directora de Educación y pensó “ya valió madre” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022). El 17 de septiembre, en la celebración de la escuela se aprestaba para el acto cívico cuando le presentaron a Ramiro Torres como subdirector, ahí terminó su periodo de subdirección y solo contestó: “Ramiro, aquí está tu bandera y nomás que termine el acto y te entrego la oficina” (L.E. Luévano, comunicación

personal, 13 de octubre de 2022). Así terminaba el año de 1986 para él, con una destitución sin previo aviso y con cambios profundos en su trayectoria.

Ya con el nuevo gobernador, Genaro Borrego Estrada 1986-1992, decide no seguir en la escuela que lo vio formarse, convertirse y desempeñarse como profesor, entonces, ¿a dónde se dirigía?, pues al Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, que por aquellos años no atravesaba sus mejores momentos. Preciso que su gestión como subdirector fue en la dirección del Prof. Joaquín García Luna, 1982-1986, y finalizó con la Profa. Angélica Carrillo Sagredo, 15 de septiembre de 1986-16 de octubre de 1992. Estos datos fueron recuperados de la sala de Directores de dicha institución, espacio en donde se encuentran las fotografías con los periodos de cada directivo.

Algunas personas intentaron detenerlo y que se mantuviera como docente en la Normal, pero decidió buscar nuevos horizontes, fue entonces cuando habló con el profesor Cuauhtémoc Padilla, director del CAM, solicitándole un sitio. La respuesta fue afirmativa y le entregó a Ramiro Torres un folder con las notas que fueron pagadas con dinero propio y no con el de la institución, según sus propias palabras. Afirma que el sostenimiento económico personal que tuvo fue el de su plaza de primaria y con lo de la subdirección sufragó los gastos antes dichos. Solo logró su homologación cuando ingresó al CAM y en el departamento de Mejoramiento Profesional la otorgaron (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Como se puede apreciar, la vocación del profesor ayudó en el mejoramiento de las condiciones de la Escuela Normal así como en el establecimiento de la cultura normalista al impulsar eventos y actividades que se desarrollan cotidianamente, es decir, permitió cambiar inercias que tendían al menoscabo institucional por la lucha de grupos antagónicos al interior; conviene precisar que no habrá sido solo trabajo suyo, pues el estudiantado siempre tiene una relevancia primordial para sostener las escuelas, aun así es de reconocer que las gestiones, la conformación de un grupo de trabajo y la labor pacificadora rindieron frutos.

3.6 Apagafuegos. El Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

Este último apartado tiene la intención de recabar la experiencia a través de su propia voz dentro de una de las instituciones educativas que son poco reconocidas en el Estado de Zacatecas a pesar de contar ya con 79 años de su fundación, me refiero al hoy Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, que hunde sus raíces en la fundación del 26 de diciembre de 1944, fecha en que en el Diario Oficial de la Federación decreta por ley la creación del Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio, IFCM por sus siglas (DOF. <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1944&month=12&day=30>, consultado el 3 de marzo de 2023), sin embargo se reconoce que en Zacatecas, al llevar el calendario B, comenzó labores el 19 de marzo de 1945 (Padilla, 1988, Exp. 1), pero no con las acciones de la actualidad, sino con preparativos para comenzar los cursos de verano de actualización.

La historia del IFCM-CAM aún no está esbozada de manera general, por lo tanto, nos permitimos dar un salto hasta la década de los 80, específicamente en el año de

1986 cuando, por las razones expuestas en líneas atrás, nuestro biografiado tuvo que dejar su anterior puesto y así llegar comisionado al llamado por él, “refugio de pecadores” y por otros como “el yonque de profesores”. Su llegada fue distinta a lo acontecido anteriormente, pues la situación no era tan tensa en el CAM; la institución se encontraba en un periodo de transición, comenzaban a desaparecer los cursos actualizadores y se impulsaba la cultura de las licenciaturas. Ya era vigente la reconocida LIDOTEC, Licenciatura en Educación Tecnológica, sin embargo, era dirigida para docentes en funciones, aun no era propiamente formativa (Domínguez, 2024).

La llegada se da pues, en un entorno más pacífico y en 1986 todavía no se contaba con un edificio propicio para el desempeño cabal de las funciones docentes. Las instalaciones de oficina se ubicaban en la colonia Hidráulica de la ciudad de Zacatecas, muy cerca del campus II de la Universidad Autónoma de Zacatecas (Domínguez, 2022, <http://lanotazacatecas.com/sedes-del-cam/>). Su labores entonces se enfocaron en:

Sí, lo que era la chambita del CAM, lo que era ir a dar cursitos de actualización del magisterio. entonces, caí bien ahí, los compañeros habían sido mis maestros en la Normal, entonces pues nos conocíamos de siempre y luego ¿cómo fue que llegué a ser director? El profesor Padilla era una de las vacas sagradas de la educación, hizo un berrinche y les dijo que si no le cumplían lo que pedía mejor se jubilaba [...] y no le quedó más remedio que jubilarse. Entonces, el CAM iba a la baja, ya estábamos en La Hidráulica, empezamos acá en el congelador de Lomas de la Soledad, pero luego nos tocó el cambio a lo que era el jardín de niños, un jardín de niños diseñado por un ingeniero pero que pensó que los niños eran enanos, son unos saloncitos muy chiquitos, bueno, entonces ya nos sentíamos que íbamos a San Marcos, a Juchipila, a Nieves y los más suertudos comisionados a la Ávila Camacho, el CAM iba a desaparecer (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Si bien, el recibimiento no fue de encono, la propia dinámica del CAM indicaba su pronta desaparición, por lo que había que realizar acciones en pro de una mejora, y como se puede observar, las condiciones de infraestructura tampoco eran las adecuadas; pero la historia de los edificios en los que se albergó a la institución también es un objeto de estudio aparte.

Se mencionó al profesor Cuauhtémoc Padilla. Él había sido director desde la década de los 70 y contribuyó en el sostenimiento de la escuela entre otras muchas cosas, pues como se dijo, es un pilar de la educación en Zacatecas, pero por lo propia naturaleza del CAM no eran necesarias unas instalaciones de gran tamaño, ya que los cursos de actualización se daban en distintos momentos y espacios al trabajar principalmente durante los periodos vacacionales (Domínguez, 2022, <http://lanotazacatecas.com/directores-cam/>).

Es así que, en el año de 1992,

Nos reunió el ingeniero Padilla Salazar, Hugo Padilla Salazar, que era subdirector de Educación Media Superior y Superior y luego dijo “pues a ver, en resumidas cuentas, ¿quién quiere ser director?”, nadie, pues a nadie le interesaba el CAM, no valía tres

cacahuates “bueno, pues nadie quiere ahí está el profesor Luevano, él que sea el director” y entonces dije “bueno, miren nos quieren desaparecer, pero hay que proponer algo para justificarnos y que no haya en el estado” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

El nombramiento del profesor Luis Eduardo Luévano Vega como director del CAM se dio así. Según recuerda, estuvo pensando qué hacer para salvar a la institución; imaginó algunas estrategias y viendo las necesidades de la realidad educativa planteó un proyecto que fue presentado ante el colectivo docente y como no había Escuela Normal Superior, propusieron y justificaron la apertura de la Licenciatura en Educación Media (LEM). Armaron las comisiones y acudieron a la entonces Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas (SEC) y presentaron el proyecto argumentando que ya no se tenían que trasladar a estudiar lo mismo a Guadalajara, Tepic o Ciudad Madero, entre otras. Después de mucho insistir y tratarlos como “pendejos” y denostar su trabajo, buscaron a profesores sin carrera normalista para ingresarlos (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Bajo las anteriores experiencias, es posible entrever que el profesorado del CAM tomó con buenos ojos la propuesta, pues de no hacerlo, su propio futuro estaría a expensas de los designios políticos; entonces, tomar la decisión de impulsar un proyecto novedoso para la época fue algo adecuado, hecho que se puede sostener a la distancia. Asimismo, el estudio de caso, el planteamiento de las necesidades, las invitaciones y por supuesto las gestiones realizadas por el director y el grupo de docentes, dan cuenta de habilidad de gestión del profesor Luévano y el colectivo docente que dirigía, seguramente adquirido en su estancia en el SNTE y durante la subdirección en la Normal de Zacatecas.

En ese tiempo, Pedro Gallegos ya era parte de la hoy Secretaría de Educación del Estado y bajo el nombre Dirección de Educación Pública de Servicios Descentralizados, comenzó la travesía. La LEM no se reconocía ante profesiones y aunque ya había comenzado a operar, la incertidumbre de su valor académico estaba en entredicho por no contar con un documento que indicara lo contrario. La difusión fue acertada pues ya había prospectos y personas inscritas, pero sucedía algo que internamente frenaba la apertura formal del programa, es decir, “la lucha interna aquí era con la de Departamento de Control Escolar, Norma Zepeda Jiménez, hija de toda su...” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Ya teníamos alumnos en tercero y [decía] “no, es que estos alumnos no reúnen el perfil” y nosotros no recibimos a ningún alumno que no se adaptara a la convocatoria, total que nos quería echar atrás todo y otra vez vueltas y vueltas a México y luego también teníamos de enemigo a Candelario, el esposo de Tere Anaya [...]. Bueno, para no hacerte largo el cuento, andando yo en Secretaría con las manos en la bolsa y en México y pues buscando quién, dónde voy viendo al Oficial Mayor de la Secretaría y le digo “Oye, disculpa señor Oficial Mayor, no te acuerdas de mi ¿verdad? tuvimos amigos comunes” yo me juntaba con la *high line* de aquí, con los Suárez del Real, con etcétera, etcétera, “te acuerdas del loco Suárez, de Caco Flores” y dice “Sí, ¿cómo no?” y le dije “tú estabas en el Margil” y bueno, le dije “échame la mano, mira que me quieren tumbar mi escolita”, le llamó a una chica, a una muchachita pero bien lista, le dijo “haz todo lo

Luis Eduardo Luévano Vega. Remembranza de vocación y servicio para la educación normalista en Zacatecas

posible por ayudar al maestro”, ya le platicué el rollo y me dice “no, no se preocupe” para esto yo ya había hablado con el de México, con el de Control Escolar y ya con Candelario, en vez de quitar las piedritas del camino fueron a llenarle la cabeza de humo y yo ya había platicado también con él. Bueno, total que este cuate le dio instrucciones y hablan: “échenle la mano a mi paisano, todo lo que se pueda”, cambiaron las cosas, me echaron afuera uno que otro alumno, pero gracias a esa entrevista fortuita con el Oficial Mayor fue como se arreglaron las cosas y todavía el descaro de Norma de ir ahí, se agandalló una de nuestras plazas, yo ya no estaba y ahí muy contenta va como si nada, primero que nos hizo la vida de cuadritos (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

La entrevista fortuita marcó el derrotero de la institución, al menos en palabras de nuestro biografiado, sin embargo, lo que es un hecho comprobable es que la LEM dio satisfacciones a profesores y alumnos, pues permitió el desarrollo académico profesional de quien ingresó al Centro de Actualización en aquel tiempo. Pero también es visible que las gestiones de este periodo abrieron la brecha para impulsar la formación docente inicial y no solo la actualización, por lo tanto, es preciso decir que el periodo directivo del profesor Luévano marca un antes y un después para el CAM.

Con el proyecto caminando, hubo quien se empeñó en complicar las cosas pues “me tuvieron cuatro años sin vacaciones, todavía estábamos ahí en La Hidráulica y me decían “todo el mundo sale de vacaciones, menos tú, tú te estás ahí por lo que se ofrezca” y nunca se ofreció nada, pero en Semana Santa, en Navidad yo ahí estaba y sonaba el teléfono como esta hora (12:30), nada más para “checarme” a ver si estaba” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022), eso es algo que hoy se denominaría acoso laboral, sin embargo, para la época eran las condiciones que se asentaban en algunos espacios.

Imagen 5. Prof. Luis Eduardo Luévano Vega en el CAM



Fuente: ARCAMP RR D

Las acciones en el CAM fueron pocas pero significativas, pues sentaron las bases para que la institución en la actualidad conserve las facultades y programas de formación inicial docente, es decir, la vocación de servicio magisterial y docente frente a grupo

que en años anteriores había adquirido se combinaron para que impulsara la transformación y pasara de la actualización a la formación, esto, debido a que las condiciones sociales eran distintas a cuando se creó el IFCM y una escuela con características de Normal Superior eran más adecuadas y necesarias. A la distancia esto también se puede comprobar pues en el estado de Zacatecas, el CAM es el único centro formador de docentes que oferta las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de distintas asignaturas (Biología, Español, Geografía, Historia, Inglés y Matemáticas).

Los treinta años de servicio del profesor Luis Eduardo casi llegaban y él estaba decidido a jubilarse, no obstante preparó las condiciones para hacerlo, pues organizó su vida personal y fue cerrando la profesional, y aunque, ha seguido de cerca el devenir del CAM y de la Normal Manuel Ávila Camacho, a partir de 1997 esta retirado de manera oficial.

Según lo que nos comentó, decidió retirarse para darle oportunidad a otros, dejando el lugar y ya con la institución encaminada hacia la formación del profesorado y no solo de la actualización del mismo, afirmó que la maestra Flor (Flores Valerio) había sido asignada como subdirectora académica y como administrativa la maestra Guadalupe Saldaña, pero no les dieron la plaza definitiva, eso sucedió tiempo después, pero dijo: “el día que salga el primer título de la licenciatura ese día le voy a creer, la primera que se tituló fue Yolita, Yolanda Araujo y ya teniendo el acta de examen, el título y la cédula profesional de Yolita le dije “mira, aquí está y ahí nos vemos” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Actualmente, la maestra Florencia ya falleció, Guadalupe Saldaña se ha jubilado y la citada maestra Yolanda Araujo se encuentra activa en la institución. Durante la entrevista, se mencionaron otros nombres, tales como Pedro García Tovar (fallecido), Patricia Chacón, Domingo Saucedo y más.

Luis Eduardo Luévano Vega ha sido de los pilares directivos del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas y poco se ha reconocido su labor. Pero, como él mismo lo dice: “hay cosas importantes que hicimos por el CAM, trabajamos con las puras uñas, pidiendo apoyos aquí y allá. Me acuerdo de Pedro Cuevas que decía “no, es que este profe si ve por los fregados” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022), aspectos que ejemplifican su vocación de servicio y gestión magisterial.

Por tanto, no se buscó hacer defensa de una figura o simplemente quitarle los errores, sino esbozar una vida de trabajo en el mundo magisterial. Finalmente en la entrevista comentó que, “el profe Padilla nos ocultaba muchas prestaciones y ya yo alivié todo eso, nada más era hacer el trámite y ya un chequecito de cinco mil pesos” (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Algunos compañeros de los antes mencionados han afirmado de manera directa a quien escribe que eso es una realidad, pero que también ellos se dieron a la tarea de apoyar en gestiones para lograr mejores condiciones. En este tenor, “ya eran plazas homologadas nada más que había candados muy fuertes para escalar, no

podíamos brincar de una plaza a otra [había que] dominar tres idiomas, haber escrito un libro, no, no, había muchos candados y nomás me fui y se quitó todo eso y todos se fueron para arriba" (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Sin duda, abrir las oportunidades para vislumbrar un mejor futuro es lo que toda persona dedicada a la docencia debe impulsar y el profesor Luévano lo intentó en diferentes ocasiones, aun así, el haber culminado su carrera profesional en el CAM y como director, será un hecho sustancial en su propia carrera, pues en el año 1997, exactamente al cumplir los treinta años de servicio, decidió jubilarse. Actualmente vive y goza de mucha energía.

5. Conclusiones

La vida profesional de cualquier persona siempre será un expediente de largo alcance que puede ser retomado desde la historia. En la actualidad, las biografías han retomado fuerza, ya que tienen una metodología clara que se nutre de otras por ejemplo de la historia oral, de la historia social, de las mentalidades o de la vida cotidiana, por ello en el caso que ahora nos ocupa, el esbozo a través de remembranzas de la vida profesional del profesor Luis Eduardo Luévano Vega se inserta en la historia institucional y en la historia de la educación, pues contribuye a entender políticas educativas, realidades sociales e institucionales que fueron parte de un Zacatecas pretérito que tenía su propia historicidad. "Por ello, es menester hacer esfuerzos para encontrar interpretaciones que sirvan a los "maestros de a pie", a aquellos que en las aulas hacen milagros con una pregunta detonadora que desde las "aulas grises" fomente el pensamiento crítico" (Rivas, 2023, p. 135), y así se recuperen las vidas de personas que con vocación de servicio magisterial incidieron en la construcción de cultura normalista en el estado.

Así, nuestro biografiado comentó que "en resumen, mi labor en la educación media superior y en la superior fue de apagafuegos, fui a apagar el fuego a la Normal y la normal no se apagó, fui al CAM y el CAM tampoco se acabó" (L.E. Luévano, comunicación personal, 13 de octubre de 2022), es decir, se considera a sí mismo como un agente educativo, y diríamos nosotros, histórico, que permitió dar continuidad a dos instituciones e inaugurar otra, por medio de actividades de impulso a la cultura normalista y docente, pues en la BENMAC, que ya se pensaba cerrar, aumentó la matrícula y apaciguó los ímpetus y enconos internos para brindar un derrotero de afianzamiento educativo; situación similar en el CAM, solo que ahí tuvo que gestionar a mayor escala para permitir una nueva fisonomía institucional, la cual se conserva a la fecha, es decir, la formación inicial de docentes; pero también se encargó de iniciar el proyecto vespertino de la Escuela Primaria González Ortega, colocando su vocación magisterial por encima de situaciones políticas de índole personal.

A manera de conclusión, abordar un personaje como Luévano Vega busca comprender la situación de la cultura normalista y magisterial en la segunda mitad del siglo XX en Zacatecas, pues ayuda a vislumbrar las políticas, los métodos y personajes que hicieron posible una cultura institucional que se ha adaptado pero que conserva mucho de lo que Luévano expone y que seguramente se apoyó de otros personajes para

lograr sus cometidos. Asimismo, entender que la vida de él, estuvo siempre apegada a la docencia, a las escuelas y por supuesto a su vocación, hecho que le dio el impulso para llegar a donde él se propuso ayudando indirecta y directamente al magisterio zacatecano y a la forja de una cultura normalista.

Finalmente, la vocación de servicio en busca de mejores condiciones de la comunidad normalista es parte de la identidad que se ha gestado desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, misma que el profesor Luévano impulsó con sus acciones aquí recordadas tanto en el nivel de primaria como en la formación docente.

En este sentido, el tránsito de su formación urbana a la práctica rural también le brindó elementos para no conformarse con lo aprendido y encauzar los aprendizajes de aquella niñez en busca de un mejor porvenir personal. Pues basta con recordar que la docencia rural no ha desaparecido actualmente y es parte de la cultura magisterial, sobre todo de los y las egresadas del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, en otras palabras, la mayoría de las personas que egresan de esta institución se desempeñan en comunidades o cabeceras municipales de carácter rural o semi rural; hecho que es más significativo para la labor de Luévano Vega, pues la Licenciatura que impulsó ha sido base para que la educación en las secundarias de todo el estado esté en manos de los egresados del CAM.

Conflicto de intereses

Se declara que NO existe ningún tipo de intereses en este estudio de tipo personal o financiera con personas, organizaciones, empresas o instituciones que pudieran influir en él.

Financiamiento

Se declara que no se recibió ningún financiamiento.

Referencias

Aguilar, H. (1989). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. Cal y arena.

Alvarado, M. (2021). *De las escuelas de párvulos a la institucionalización de la educación preescolar. La Formación de profesoras en Zacatecas (1878-1953)*. Taberna Libraria Editores.

Bazant, M. (2013) (coord.). *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*. El Colegio Mexiquense.

Curiel, M. E. (1982). La educación normal. En Solana (coord.) *Historia de la educación pública en México (426-462)*. Fondo de Cultura Económica - Secretaría de Educación Pública.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (3 de marzo de 2023) *Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.* <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1944&month=12&day=30>.

Dosse, F. (2011). *El arte de la biografía*, Universidad Iberoamericana.

Domínguez, J. (2024). *La historia del CAM Zacatecas a través de sus directivos. Miradas y voces en torno a la formación docente.* Paradoja Editores – Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.

Domínguez, J. (1 de abril de 2022). Directores CAM. *La Nota Zacatecas.* <http://lanotazacatecas.com/directores-cam/>.

Domínguez, J. (7 de abril de 2022). Sedes del CAM. *La Nota Zacatecas.* <http://lanotazacatecas.com/sedes-del-cam/>.

Flores, M. A. (2007). Masones y masonería en el Instituto de Ciencias de Zacatecas, 1880 – 1913. En Terán, M. (coord.). *Mucho más que dos UAZ/175*, 1-37. Universidad Autónoma de Zacatecas.

Iturriaga, J. (1982). La creación de la Educación Pública». En Solana (coord.) *Historia de la educación pública en México* (157-166). Fondo de Cultura Económica – Secretaría de Educación Pública.

Lloyd, M. (2011). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del estado? En De la Serna Herrera, J. M., Matesanz Ibáñez, J. A. y Antonio y Méndez Reyes, S. (coords.). *La historia latinoamericana a contracorriente* (5)(313-345). UNAM.

Magaña, C. (1998). *Panorámica de la ciudad de Zacatecas y sus barrios (durante la época colonial)*. Gobierno del Estado de Zacatecas.

Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica, *Gerónimo de Uztariz* (23), 227 – 233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>

Martín, J. (2014). *Vida y desarrollo de dos instituciones: Colegio de San Luis Gonzaga y Universidad Autónoma de Zacatecas. 1754 – 1980.* Taberna Libraria Editores.

MUROS DE ABSENTA. (20 de diciembre de 2023). *Los 60. 32 canciones del año de 1967 en español* <https://murosdeabsenta.com/musica-antigua/430-canciones-anos-60-ano-1960/>.

Rivas, J. (2023). *¡Yo no pido nada, nunca he pedido nada! ¡A mi todo me viene solo! Eulalia Guzmán Barrón y la escuela de la acción. Un ensayo interpretativo.* Taberna Librería Editores.

SEP. (consultado el 10 de septiembre de 2024) *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* <http://usicamm.sep.gob.mx/>.

Soto, L. y Villaneda, A. (2014). *María Esther Talamantes Perales. Nuestra sufragista zacatecana.* Instituto Electoral del Estado de Zacatecas.

Terrazas, R. (2013). La biografía, un enfoque diferente para entender el contexto. En Bazant, M. (coord.) *Biografía: modelos, métodos y enfoques*, 101-120. El Colegio Mexiquense.

Entrevista

Luévano L. *Entrevista por Jesús Domínguez*, 13 de octubre de 2022.

Archivos históricos

Archivo Histórico del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas "Prof. Roberto Ramos Dávila" (AHCAMRRD). Padilla, C. (1988). *Breve historia del CAM*, Caja 0, Exp. 1.

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho "Profesor Salvador Vidal", (AHBENMACSV). Luévano, L. (1975). *Expediente de Celebración por el 150 aniversario de la BENMAC*, Caja 89, Exp. 1.



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iiie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Prácticas pedagógicas interculturales en la educación indígena. Experiencias docentes en nivel primaria

Intercultural pedagogical practices in indigenous education. Teaching experiences at primary level

Silvia Santiago Martínez
Universidad Rosario Castellanos, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5493-8416>

Araceli Mendieta Ramírez
Universidad Mexiquense del Bicentenario, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4507-237X>

<https://doi.org/10.71770/gh7rrn25>

Recibido: 24/09/2024 | Aceptado: 13/12/2024

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo analizar las prácticas pedagógicas interculturales que realizan las y los docentes a partir de la vinculación de saberes locales y contenidos escolares en una escuela primaria bilingüe del Municipio de Chicontepec, Veracruz. Se trata de un estudio intercultural de las prácticas pedagógicas para construir la escuela como un espacio dialógico y horizontal en la enseñanza escolar y comunitaria, donde la educación tiene por fin la formación de sujetos capaces de reconocer y valorar la pluralidad cultural y lingüística. La metodología de investigación está basada en el método etnográfico, a través de entrevistas, descripción detallada, observación participante y no participante, que en conjunto construyen la narrativa pedagógica. Los resultados de la investigación revelan que, frente a la imposición hegemónica del currículo de la educación mexicana, las y los docentes de educación indígena diseñan sus prácticas pedagógicas mediadas por el reconocimiento del contexto sociolingüístico y cultural de las niñas y niños. La lengua y los saberes locales son parte de los objetos de aprendizaje y forman parte de un proyecto ético-político-pedagógico-epistémico que permiten la posibilidad de construir educaciones muy otras, distintas a lo que una vez la escuela oprimió, negó y excluyó.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad crítica, escuela, lengua, cultura, pluralidad epistémica

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the intercultural pedagogical practices carried out by teachers through the integration of local knowledge and school content at a bilingual primary school in the municipality of Chicontepec, Veracruz. This is an intercultural study of pedagogical practices aimed at constructing the school as a dialogical and horizontal space for both formal and community-based education, where the goal of education is to cultivate subjects capable of recognizing and valuing cultural and linguistic plurality. The research methodology is based on the ethnographic method, incorporating interviews, detailed descriptions, participant and non-participant observation, which together build the pedagogical narrative. The research results reveal that, in response to the hegemonic imposition of the Mexican educational curriculum, indigenous education teachers design their pedagogical practices through the acknowledgment of the sociolinguistic and cultural context of the children. Local language and knowledge are integral parts of the learning objects and form part of an ethical, political, pedagogical, and epistemic project that opens the possibility of constructing "other" educations, distinct from those that schools once oppressed, denied, and excluded.

KEYWORDS: critical interculturality, school, language, culture, epistemic plurality

1. Introducción

En educación indígena, los proyectos educativos se gestan a partir de las necesidades y problemáticas sociales que enfrentan estos pueblos y comunidades. Son las y los docentes de este sistema quienes impulsan iniciativas contrahegemónicas para contrarrestar la desvalorización de la cultura y la pérdida de las lenguas indígenas. Estos proyectos educativos autónomos tienen como objetivo construir diálogos horizontales entre los saberes locales y los contenidos escolares, para promover enseñanzas y aprendizajes interculturales. Además, la lengua y cultura de las niñas y los niños son ejes fundamentales del proceso de aprendizaje, que además refuerza el sentido de pertenencia y el tejido social.

Acceder a la educación es un derecho humano para todas las personas, y es obligación del Estado-nación garantizar las condiciones necesarias para que todas las

niñas y niños, adolescentes y jóvenes cuenten con oportunidades educativas acordes a sus especificidades culturales y lingüísticas. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022), destaca que para las poblaciones indígenas “el acceso a una educación intercultural y bilingüe es fundamental para contribuir a la reducción de las brechas existentes en el ejercicio del derecho a la educación” (p. 31).

Históricamente los modelos pedagógicos en atención a las poblaciones indígenas han sido diseñados desde una perspectiva vertical, impulsada por organismos internacionales y desde las instituciones del Estado, alineada a intereses políticos del proyecto nacional. Estos modelos, como educación bilingüe -que en la práctica fue más una educación castellanizadora- y la educación bilingüe bicultural en contextos indígenas, fueron impuestos sin consultar a las comunidades ni darles el derecho a decidir sobre la política educativa que anhelaban. Estos modelos han sido excluyentes de los contextos socioculturales y lingüísticos locales, contribuyendo al borrado y erosión de las diferencias culturales.

La educación indígena como parte del sistema educativo mexicano, de acuerdo con Muñoz (2002) puede entenderse a partir de tres paradigmas: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe intercultural. Aunque todos estos paradigmas tienen como objeto de estudio la diversidad, pero la conciben de maneras distintas: como problema, un recurso o derecho. Estos paradigmas representan una lectura de cómo han operado las políticas educativas para las poblaciones indígenas.

En el marco de las políticas educativas y los modelos pedagógicos, las y los docentes de educación indígena generan acciones pedagógicas que dan cuenta de las resistencias y posturas políticas-pedagógicas de una educación basada en las necesidades de los contextos socioculturales. En este artículo se busca analizar las prácticas pedagógicas interculturales que realizan las y los docentes a partir de la vinculación de saberes locales y contenidos escolares de una escuela primaria bilingüe del Municipio de Chicontepepec, Veracruz.

La educación indígena opera a contracorriente de los modelos de educación hegemónica, los ambientes de aprendizajes son de índoles interculturales, toma en cuenta las necesidades educativas, los saberes, la lengua y la cultura en que están inmersos las niñas y los niños.

1.1 De la educación castellanizadora a la educación intercultural

La formación del Estado mexicano está caracterizada por el paradigma monocultural que consolidó el proyecto nacionalista unificador. Este paradigma configuró un Estado nacional excluyente de la diversidad cultural y lingüística, y reforzó la homogeneidad cultural e identidad unitaria del país (Bartolomé, 2009; Mejía Arango, 2009; Ricco y Aguirre Godínez, 2019; Rivera Polo, 2021). En este escenario, la diversidad cultural y lingüística era percibida como un problema que debía ser erradicado mediante elementos unificadores como la lengua, la cultura, la identidad y el territorio. En términos de especialistas en el tema, como Rivera Polo (2021), “el Estado Nacional tiene como proyecto constitutivo la construcción de un discurso de homogeneidad cultural [...]” (p. 3).

En México como en otros países de América Latina la creación de los estados nacionales está marcada por la violencia estructural ejercida en contra de los pueblos indígenas, a través de políticas públicas que legitimaron prácticas de racismo y discriminación, y cuyo contexto ajeno a la diversidad de las culturas promovió el exterminio de las lenguas indígenas, consideradas arcaicas, salvajes, tradicionales, dialectos y un obstáculo para la modernización, estas acciones obstaculizaron la transmisión de los conocimientos ancestrales. La integración de las poblaciones indígenas fue un mecanismo coercitivo del Estado nacionalista que se presentó como la única solución a lo que se percibía como la raíz del problema, porque:

Desde la creación de los Estados nacionales, en el siglo XIX, la tendencia general en América fue la eliminación de los pueblos indígenas. Ello implicó a menudo su exterminación física. En la primera mitad del siglo XX, se optó por su "integración" a la nación, lo cual implicaba su asimilación o aculturación. (Mantilla Gálvez, 2014, p. 103-104)

Los cimientos de la formación del Estado nacional mexicano la exclusión y la negación de las diversidades fueron parte de las propuestas principalmente de la política educativa que se impuso para mexicanizar a las personas indígenas. El discurso político que operó fue el llevar educación a las comunidades indígenas para castellanizar y asimilar a las culturas diversas en la sociedad hegemónica, y de este modo abandonar sus creencias, tradicionales, fiestas, medicina tradicional, lengua, formas de organización política y una perspectiva holista del mundo.

Educar a la población indígena era parte del proceso de incorporación de esta población al estado nacional, enseñarles una lengua y cultura hegemónica formó parte del modelo educativo que mediante la implementación de dispositivos pedagógicos en la escuela se negaba la diversidad cultural y lingüística, de este modo: "La educación dirigida a la población indígena tuvo como propósito la integración del indio al nuevo proyecto de nación, ya que se percibía al indígena como un ser atrasado social y culturalmente, que impedía el progreso del país" (Vergara Fregoso, 2021, p. 12).

En muchos contextos indígenas, la educación pensada para indígenas, las escuelas se convirtieron en escenarios de tortura y despojo lingüístico, porque al prohibir la lengua materna a las niñas y a los niños (Martínez Buenabad, 2011) también les extirparon su cultura. Estos actos represivos, implicaron tortura, violencia y discriminación tanto étnica, como lingüística y social, que aún siguen vigentes en diversas instituciones educativas del estado nacional.

La imposición y despojo de la lengua en el ámbito educativo tuvo distintos momentos de asimilación lingüística y cultural que marcaron la historia de la nación y las culturas diversas. El proyecto posrevolucionario fueron las misiones culturales (1920-1940), en el que la educación fue el pilar fundamental para consolidar el proyecto de unificación de la nación. Las misiones culturales operaron de manera similar a las misiones evangélicas y fueron promovidas por José Vasconcelos, bajo la idea de mestizaje de "la raza cósmica" a partir de la que se profundizan las jerarquías entre las culturas indígenas y los mestizos. Aunque se promueve la integración a través de las misiones culturales, no se valoran las culturas, sino que se consideran insumos para

formar ciudadanos dentro del proyecto mestizo-nacionalista (Ricco y Aguirre Godínez, 2019).

Un segundo momento de las políticas de asimilación, fue el proyecto de educación bilingüe (1940-1969), que aunque se consideraba a las culturas indígenas como un patrimonio valioso, debían modernizarse, de ahí se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, cuyo enfoque fue transformar a las comunidades indígenas para integrarse al proyecto de modernidad. Se crearon en este período escuelas rurales y escuelas indígenas donde se enseñaba en español y con contenidos nacionalistas, sin esfuerzo alguno por mantener las lenguas diversas en el currículo, además los proyectos de la Casa del Estudiante Indígena y los internados, con apoyo fundamental del Presidente Lázaro Cárdenas, cuyo efecto fue el despojo eficaz de la lengua y la cultura. En 1962 el postulado de homogeneización política y cultural del país (Ricco y Aguirre Godínez, 2019).

La Reforma Educativa de 1970, pretendía una educación bilingüe-bicultural, bajo la supervisión de la SEP (Secretaría de Educación Pública) en 1978 y la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), cuyo efecto logró reconocer la diversidad cultural en el discurso, pero en la práctica las políticas educativas seguían permeadas de la lógica asimilacionista, y las lenguas seguían viéndose como un obstáculo para la integración. A las niñas y los niños se les obligaba a aprender el español para comunicarse dentro y fuera del aula, la adquisición del español como segunda lengua no fue del todo armónica, había castigos que violentaba en tanto físico, emocional y simbólicamente quienes no aprendían esta lengua. A través de diversidad de violencias las lenguas indígenas poco a poco se fueron marchitando en los labios de quienes las hablan, aunque también hay que decir, en muchos lugares del país, las lenguas resistieron y re-existieron en los espacios familiares y comunitarios.

La educación, a través de la escuela, ha funcionado como un dispositivo político que a través del currículo del sistema educativo oficial instrumenta formas de enseñanza acordes a los intereses de la sociedad hegemónica. La escuela, espacio de los procesos pedagógicos, ha centrado la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos bajo un sistema de pensamiento de carácter universal, validado por la ciencia y la racionalidad eurocéntrica.

Es a través de la escuela que se han implementado estrategias y acciones educativas que han querido lograr la erradicación total de la diversidad cultural (López, 2001). El sistema educativo tiene una composición de un currículo hegemónico y monocultural que se expresa en las formas didácticas de enseñar contenidos establecidos en el currículo, la enseñanza que se promueve está centrada en “generalizar conocimientos, valores, hábitos, y formas de conducta que sean comunes a todos los mexicanos” (Bonfil Batalla, 2004, p. 45). Este hecho ha sido expuesto desde los brillantes trabajos de Guillermo Bonfil Batalla, hasta en los más contemporáneos estudios, como en los de Margarita Zárate Vidal, en esta misma línea de argumentación de Bonfil Batalla, plantea que “[...] el sistema educacional presenta estructuras y orientaciones más vinculadas a un modelo centralizado, vertical y monocultural” (Zárate Vidal, 2009, p. 441).

En la escuela la enseñanza de los conocimientos “ha generado un sistema que hace pensar como centro del pensamiento un lugar en el mundo a la ciencia” concebida

como un carácter universal, donde otras lógicas y racionalidades no cuentan” (Aguilar Bobadilla, 2010, p. 90). La escuela en tanto institución escolar, es el espacio y lugar político, pedagógico y epistémico donde la reproducción del pensamiento colonial sigue vigente. Las lenguas, saberes ancestrales, metodologías de aprendizajes propias, ontologías, educaciones y formas de construcción de conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas quedan jerarquizados, clasificados y subordinados por la matriz del pensamiento colonial.

Cuando hablamos que la escuela reproduce el pensamiento colonial hacemos hincapié que muchos de los saberes de los pueblos indígenas quedan al margen del currículo del sistema educativo. En el currículo del sistema educativo el pensamiento colonial se refleja en el privilegio de aquellos conocimientos definidos en los planes y programas de estudios, mientras que los saberes de los pueblos y comunidades quedan excluidos de los procesos de la educación escolarizada o dentro del currículo acaba con “ingredientes folclorizantes y etnificados” (Dietz y Mateos, 2011, p. 138).

Si bien la escuela ha intentado en desaparecer a las culturas y lenguas indígenas a través del currículo hegemónico que reproduce el pensamiento colonial, también es la escuela hoy un espacio donde la diversidad tiene cabida. La interculturalidad como enfoque pedagógico propone abatir la educación hegemónica por una educación que reconozca la diversidad y el “[...] también contribuye a la construcción de un mundo más humano, más solidario, más democrático” (Vergara Fregoso, 2021, p. 14).

1.2 Hacia la comprensión de las prácticas pedagógicas interculturales y la escuela como transformación social

La escuela es un instrumento del Estado, esta influencia proviene de la Revolución Francesa en la que los sistemas educativos se ponen al servicio de la nación para instruir a las poblaciones con los parámetros culturales y políticos establecidos por la sociedad dominante. La posición de una escuela monocultural promovido bajo las políticas de asimilación e integración cultural ha sido cuestionada por los movimientos sociales indígenas y por los actores educativos, principalmente docentes de educación indígena, que han luchado en la defensa de sus lenguas y culturas.

Es importante mencionar que fue hasta la reforma constitucional en 1992, del artículo 4^a constitucional se reconoce oficialmente a México como un país pluricultural, este reconocimiento legal marca el derecho de las culturas indígenas a la educación en su lengua, y genera cambios en la educación indígena. Esta reforma abrió camino a los planteamientos de la educación intercultural del año 2000, entendida como un modelo de interacción equitativa entre las culturas, en esta perspectiva resultan significativas las aportaciones de docentes que han construido una diversidad de prácticas para hacer de la escuela un espacio de enseñanza y de aprendizaje de saberes locales entretejidos con los contenidos curriculares basadas en el diálogo de saberes.

En este sentido, las experiencias de las y los docentes permiten pensar y repensar la praxis pedagógica en la construcción de ambientes de aprendizajes interculturales, esto es, poner en el centro de la enseñanza aspectos socioculturales del contexto que viven las niñas y los niños para promover el diálogo en distintas

dimensiones, el respeto a la diversidad y comprensión entre culturas. Bajo esta consideración, los conceptos de interculturalidad, práctica pedagógica, escuela y experiencia son tejidos bajo el lente teórico de la pedagogía crítica y decolonial.

La interculturalidad es un concepto polisémico, derivado del origen y aplicación del concepto en los ámbitos académico, político y territorial, de ahí que seguiremos el enfoque de la interculturalidad crítica (Walsh, 2012), cuya perspectiva no parte de la diversidad como problema, sino que coloca en la matriz colonial-racial el núcleo del problema, cuestiona la instrumentación de las lógicas de poder y la reproducción de las desigualdades y violencias existentes en contra de las poblaciones empobrecidas por el capitalismo.

Esta interculturalidad, no trata la diversidad simplificando en relaciones armoniosas, en que oculta las discriminaciones y las asimetrías sociales, sino que cuestiona la subordinación, la historia de sometimiento y de negación de la alteridad causados por la matriz colonial, a ello, la interculturalidad crítica parte de la visión y crítica de los agentes sociales negados por la supremacía cultural para construir conocimientos y otros mundos posibles, “es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros” (Walsh, 2012, p. 65).

La interculturalidad va más allá de la tolerancia (Walsh, 2008). Es un proyecto político-epistémico que nace de la herida colonial para transformar las estructuras de poder que oprimen y excluyen otros mundos por nuevas relaciones basadas en el diálogo, el respeto y la pluralidad del conocimiento. En esta postura, las y los docentes apuestan por un proyecto intercultural crítico, no para folklorizar o romantizar la lengua y la cultura, sino para dismantelar las relaciones de subyugación desde la frontera del conocimiento, y desde el lugar de la frontera se reivindican otras lógicas de saber y la esperanza que otros mundos son posibles.

Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se entiende por práctica pedagógica el conjunto de acciones, tareas y actividades que orquestan las y los docentes en los escenarios de enseñanza y aprendizaje orientados en la formación de sujetos capaces de leer y transformar la realidad. Toda práctica pedagógica está vinculada con la finalidad de la educación (Díaz Quero, 2006).

Si bien, autores como Díaz Quero menciona que la práctica pedagógica “está orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (Díaz Quero, 2006, p. 90), es en este punto, que la interculturalidad crítica aporta a la reflexividad de la praxis docente en tanto que, cuestiona ¿para qué educar?, ¿cómo educar?, ¿qué enseñar? en contextos de diversidad cultural y lingüística. En este sentido, se aleja de la práctica pedagógica instrumentada, técnica, tradicionalista (Díaz Quero, 2006) y abre la reflexión del acto educativo impuesto en contextos históricamente negados por el estado nacional.

La reflexión docente es una apuesta a la innovación y creatividad docente, atravesadas también por el compromiso profesional ante la comunidad en la formación de sujetos. La y el docente crítico y reflexivo buscan generar proyectos pedagógicos considerando el contexto sociocultural en que se desenvuelven las niñas y los niños que asisten en la escuela: “Se trata de un docente que realiza un esfuerzo

serio de contextualización y que huye de la estandarización. Sus diseños son por tanto muy contextualizados y siempre abiertos alejándose de la aplicación mecánica de estrategias cerradas elaboradas para otros entornos” (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014, p. 18).

La práctica pedagógica es también la agencia docente que se expresa en la direccionalidad de la educación, es decir, ¿por qué y para qué educar?, ¿qué saberes se va a enseñar?, ¿con qué métodos?, ¿para qué enseñar tales saberes? En esta cuestión, cobra relevancia el diseño de estrategias de enseñanza que permitan abrir espacios dialógicos en la construcción de aprendizajes significativos. Esto quiere decir, no es la ejecución de una serie de actividades preestablecidas en el currículo, sino que, la práctica pedagógica intercultural, constituye la puesta en marcha del acto pedagógico acorde con las necesidades de formación de los sujetos frente a las desigualdades existentes, pues:

las acciones planificadas y sistemáticas que realiza un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral y oportunidades de aprendizajes interculturales y de calidad para sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula. (CPEIP, 2018, p. 30)

Toda práctica pedagógica intercultural es la apuesta de otros sentidos educaciones, que coloca en el currículo la vinculación de saberes locales históricamente negados con relación a los contenidos escolares en un plano horizontal, se trata de construir relaciones en planos de igualdad, basada en la pluralidad epistemológica, que quiere decir, que existen otros modos producir conocimientos.

En este aspecto, la escuela es resignificada como un espacio de inter-aprendizajes e inter-saberes. Un lugar que tiene cabida la diversidad de expresiones culturales y de metodologías de aprendizaje. En este enfoque las niñas y los niños son protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, y la o el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, con su capacidad en la gestión curricular para la planeación didáctica, hace posible la enseñanza los saberes locales acordes a los proyectos educativos contrahegemónicos.

2. Metodología

2.1 La etnografía educativa colaborativa

La investigación se realizó con la metodología cualitativa, cuyo método fue el etnográfico desde un enfoque participativo, colaborativo y dialógico. Se eligió el método etnográfico por las necesidades investigativas de estar allí con las y los actores educativos, de observar y platicar acerca de sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, el recreo y las actividades extracurriculares fueron también espacios

de interacción entre docentes para hablar de los retos y desafíos educativos en contextos de diversidad.

Las prácticas pedagógicas no sólo son acciones rutinarias de las y los docentes, sino que la construcción de su práctica ha implicado reflexión de las metodologías didácticas y el conocimiento de la lengua y cultura. El estar allí, permitió conocer y observar cómo las y los docentes crean ambientes de aprendizajes interculturales, en que la lengua y la cultura son bases para la enseñanza. Con la estancia prolongada y la flexibilidad de la etnografía a partir de escuchar, observar y registrar para posteriormente sistematizar y analizar los referentes empíricos para construir aquello que es conocido y mediante el extrañamiento se convierte en desconocido y lo ordinario en extraordinario (Rockwell, 2011).

La elaboración etnográfica (Cervera, 2021; Geertz, 2010; Rockwell, 2011) abrió espacios de reflexión y discusión en torno a la educación y la interculturalidad, con el fin de crear horizontes pedagógicos en que los saberes medicinales, gastronómicos, agrofestivos, fiestas tradicionales como el carnaval y la fiesta del día de muertos, entre otros, puedan ser objetos de aprendizaje. Los saberes y haceres docentes de la educación indígena son las claves en los horizontes pedagógicos, para la construcción de un currículo con perspectiva intercultural que tome en cuenta la cultura, la lengua y los saberes locales, en una perspectiva holista en la que todos los ámbitos de la vida están relacionados. Es así que, en la investigación, los significados (Yuni y Urbano, 2005) que construyen las y los docentes en torno a sus acciones y actos pedagógicos, en contextos socioculturales específicos, son de relevancia para la educación intercultural.

La etnografía educativa se realizó con docentes de la Escuela Primaria Bilingüe "Libertad" de la comunidad de Ahuica, ubicada en el Municipio de Chicontepec, Veracruz. La comunidad se localiza a una distancia de 8 kilómetros de la cabecera municipal, y colinda con las comunidades de Terrero, Sasaltitla, Alahuatlitla, Achupil, Teponaztla y Xiucalco. Los habitantes de Ahuica mencionan que el nombre es de origen *nahuatl* y significa: *agua que canta*, aunque otros habitantes indican que se refiere "el que está detrás del árbol de encino". De los servicios educativos, la comunidad de Ahuica cuenta con el nivel básico: preescolar y primaria que están adscritos al sistema de la educación indígena, y la telesecundaria estatal.

Los resultados de investigación que se presentan son parte del proyecto titulado: "Prácticas pedagógicas interculturales en educación indígenas. Proyectos educativos contrahegemónicos en la Huasteca Veracruzana".

2.2 El trabajo de campo y técnicas de investigación

Realizar el trabajo de campo en la institución escolar implicó una preparación previa para dar a conocer el proyecto de investigación con la dirección educativa, así como la charla con las y los docentes. El tiempo del trabajo de campo corresponde entre 2015 al 2019. En la investigación participaron 7 docentes, de distintas generaciones, hablantes de la lengua náhuatl de las variantes: Huasteca Veracruzana y Huasteca Hidalguense, que trabajan en la escuela primaria "Libertad".

El trabajo de campo está acompañado de notas, diarios de campo, entrevistas, observación participante, observación no participante y charlas cotidianas. La observación participante es una técnica de investigación de recogida de datos (Cervera 2021), que, al estar allí (Geertz, 2010), en interacción con las y los actores educativos, realizando el registro colaborativo de aquello que acontece y se obtiene de primera mano, para posteriormente describir e integrar las narrativas.

Al estar allí, se promueve vinculación y relaciones intersubjetivas entre actores implicados en la investigación. Cervera (2021) señala que la interacción produce datos que tratan sobre las formas de vida y los sistemas simbólicos construidos de modo colectivo. En el registro de la observación participante y no participante, la toma de notas y los diarios de campo son herramientas indispensables que acompañaron a las investigadoras para describir el estudio de los fenómenos educativos desde las experiencias, los saberes y los significados de las y dos docentes.

Entre los instrumentos de recogida de datos, la guía de observación sirvió para el registro de las anotaciones sin fragmentar, ni dividir aquello que sucede en el escenario investigativo (Taylor y Bogdan, 1994; Yuni y Urbano, 2005). Además, ayudó a “registrar el proceso, supone hacer visible las vulnerabilidades, así como los tropiezos y desaciertos, reconocer las cuestiones que tienen que cambiarse y mejorarse” (Álvarez y Dietz, 2014, p. 3457).

Se realizaron observaciones en el aula y en los distintos espacios escolares, como canchas, patio o en la huerta de la escuela. Para escuchar y escribir las voces de las y los docentes se aplicó una entrevista abierta, con apoyo de una guía de entrevista. También se recurrió a las entrevistas con las abuelas y abuelos, quienes han tenido una vinculación estrecha con las y los docentes, y quienes han aportado sus conocimientos en temas de gastronomía, medicina tradicional, producción de panela, levantamiento de sobra, entre otros. Para abrir el diálogo de las entrevistas, a las y los docentes, una de las preguntas detonantes fue: cuéntame, ¿cómo has construido tu práctica pedagógica en el contexto de la educación indígena?

La entrevista, como técnica, permitió la apertura en el diálogo entre docentes e investigadoras. La entrevista siguió un modelo de conversación (Taylor y Bogdan, 1994), pues la intención no fue dar respuesta a la pregunta planteada, sino entablar un diálogo. Los registros etnográficos ayudaron a identificar y analizar las prácticas pedagógicas docentes en espacios interculturales a partir de la escucha, la observación y las narraciones de los actores educativos.

La agenda de investigación fue una organización colectiva para definir fechas y horarios de las observaciones participantes y no participantes en el aula. La realización de entrevistas fue definida entre ambas partes, para revisar horarios y lugares, pues la mayoría de las y los docentes comentaron que una entrevista referente a la práctica pedagógica merece un espacio y tiempo, que no se pueden decir cosas a la ligera. En la etnografía educativa narrar, nombrar y describir tienen un tiempo y un lugar en el que ocurre el encuentro cara a cara y la escucha envuelta de experiencias. En la búsqueda sentir-escuchar-narrar las entrevistas se realizaron al finalizar las clases, muchas veces en los tiempos libres, otras veces, fuera de la jornada laboral, por ejemplo, las tardes noches o fines de semana, esto tiempos de narración se definían previamente y se acordaban entre ambas partes.

3. Resultados y discusión.

3.1 Educar desde el contexto de la educación indígena

Los inicios del programa de la educación indígena tenían como fin la integración de las poblaciones indígenas mediante procesos de castellanización y aculturación, aunque, la homogeneización cultural no empezó en el siglo XX sino que data desde la conquista Europea (Bautista Rojas, 2018). La escuela como espacio político instrumentó prácticas pedagógicas castellanizadoras y excluyentes de la diversidad cultural y lingüística, porque su fin último consistía en “integrar a las poblaciones indígenas a la cultura dominante” (Camboni Salinas y Juárez Núñez, 2020, p. 198).

Las políticas educativas integracionistas y la jerarquía entre culturas generada como una externalidad negativa de las referidas políticas, ocasionó que las escuelas funcionaran como una especie de filtro que provoca inequidad e injusticia, en el que paulatinamente se excluye a poblaciones específicas, no es casual que las culturas indígenas tengan las más bajas proporciones de acceso a la educación. En este orden de ideas, Sylvie Andrée Didou Aupetit plantea:

Los expertos suelen señalar un mejoramiento porcentual de sus tasas de acceso (de 1% a entre 2 y 4%). Pero no precisan si lo refieren al grupo indígena por auto-adscripción, residencia, exo-identificación, dominio o comprensión de la lengua indígena, aún cuando el indicador seleccionado incide en el cálculo de su tamaño, al igual que para la población indígena en general. Por ende, las necesidades de información sobre la matrícula indígena en la educación superior son todavía apremiantes. (Didou Aupetit, 2018, p. 100)

En el acto comunicativo de docentes hacia estudiantes figuraba la sonoridad del español, mientras, la lengua indígena quedaba en la frontera lingüística escolar, no había cabida para considerar a la lengua indígena el medio de instrucción en la enseñanza escolar, mucho menos considerarla como objeto de aprendizaje. En las aulas se practicaban, y se siguen practicando en muchas escuelas, la enseñanza del español. La escuela, como dispositivo de poder del Estado-nación, creó discursos y prácticas discriminatorias que generaron imaginarios sobre las culturas indígenas, las degradaron y afianzaron las violencias lingüísticas e identitarias en contra de las poblaciones indígenas del país.

Si bien la escuela es una de las instituciones que ha promovido procesos de castellanización, e incorporación de elementos culturales al currículo, bajo el cobijo colonialista de la educación, la escuela ha sido también *un lugar* político, del que han surgido movimientos magisteriales dentro del sistema de la educación indígena, con fines reivindicativos y para transformar añejas prácticas pedagógicas, heredadas del sistema educativo hegemónico, por educaciones otras, aquellas que consideran los saberes locales y las lenguas indígenas.

Los fines educativos de la educación indígena se ha venido transformado de un programa para indígenas, totalmente castellanizante, hacia una propuesta pedagógica que busca generar la construcción de ciudadanía interculturales. Hoy en día, el

enfoque intercultural y bilingüe, parte de la valoración y uso de la lengua como el reconocimiento de los saberes locales en la escuela, no para negar los saberes curriculares de la escuela mexicana, sino para construir relaciones horizontales que permite realmente prácticas educativas dialógicas y la generación de inter-saberes a manera de justicia cognitiva y reivindicativa de que conocimiento es válido y cada uno de esos conocimientos resuelve necesidades de las personas de acuerdo a los contextos que se desenvuelven.

El enfoque intercultural dentro de la educación indígena, es una posibilidad para crear propuestas pedagógicas contrahegemónicas que posibilite la reflexión de la educación, no como un fin asimilacionista, sino como un medio para la complementariedad de saberes y valoración de la diversidad humana y cultural, la praxis pedagógica, los propósitos de enseñanza, y el lugar de los saberes locales dentro del currículo escolar. Se trata de construir espacios de diálogo entre los saberes locales, la lengua indígena y los contenidos curriculares como un proyecto étnico-político-pedagógico que involucra el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

En las entrevistas realizadas a docentes de la escuela primaria bilingüe "Libertad", mencionaron que la educación indígena tiene que partir de los saberes locales, de las formas de vida que acontecen en las comunidades, de promover la importancia del uso de la lengua en contextos familiares y escolares, de promover acciones que revitalicen la lengua náhuatl y la identidad del pueblo, tal como especifica un docente:

Aparte en el sistema indígena como que te relacionas más con la cultura de la comunidad. Fomentamos el rescate de la lengua, fomentamos los conocimientos comunitarios, fomentamos el rescate de la vestimenta, y en sí en sí, toda la...toda este la etnia de la comunidad, pues...tenemos que rescatarla, a lo mejor la hacemos en un, no hacemos mucho pero sí hacemos algo para rescatar, sobre todo la lengua. La cultura de la comunidad pues son este...son los patrones culturales que identifican a todo un pueblo, a toda la comunidad, por ejemplo, con los que se caracterizan, por decir, su lengua, su vestimenta, su tipo de trabajo, sus costumbres, su modo de pensar, sus fiestas y tradiciones, esa es la cultura de una comunidad. (Entrevista, Profe. Osorio, como se citó en Santiago Martínez, 2018, p. 209)

Para el cuerpo docente de la escuela primaria bilingüe "Libertad" la educación está relacionada con los saberes locales y la lengua de la comunidad, es así, que las prácticas pedagógicas de las y los docentes se preocupan por atender las necesidades y problemas sociales que se viven dentro y fuera de la escuela. En las charlas cotidianas con docentes y en las reflexiones propias se identifica a la escuela como un espacio que tiene la responsabilidad de subsanar las heridas coloniales para resignificar la cultura y uso de la lengua en diferentes espacios, tanto públicos como privados, porque:

la tarea de educar en las escuelas del medio indígena, tiene que empezar por la recuperación de sus valores culturales y, considerando que la alternativa a los grandes problemas emergentes que ahora existen, pasa por la cultura y por la educación, siempre y cuando la educación no se siga concibiendo sólo como un simple proceso

escolar, sino como el espacio donde se cree y se recree la cultura. (De la Cruz Pastor, Román Hernández y Santos Bautista, 2020, p. 72)

Romper con añejas prácticas de escolarización colonial se necesita de la voluntad y el deseo de la práctica docente para buscar alternativas de enseñanza atravesadas por la reflexividad pedagógica para hacer de la escuela un espacio intercultural. Las y los docentes reivindican su quehacer educativo a partir de la promoción, difusión y enseñanza de la lengua náhuatl y la cultura desde la escuela, como manifiesta la siguiente entrevista:

[...] porque si no lo hacemos, si no aportamos nuestro granito de arena dentro de poco lo que es la lengua indígena se pierde todo, todo se va, vamos a perder todo eso, lo que es nuestra lengua. En los cursos del náhuatl es lo que nos dicen: "maestros tienen que hablar en náhuatl, tienen que cantar e l náhuatl, tiene que hacer esto, porque se está perdiendo nuestra lengua, se está perdiendo nuestra lengua". Hay comunidades donde ya no se habla el náhuatl y si lo habla, lo habla metiendo español y náhuatl, que ya no es un náhuatl al 100%, ya no es original, la verdad, ya no. (Entrevista, Profa. Morales)

La pérdida de hablantes de lenguas indígenas tiene sus orígenes en las políticas educativas asimilacionistas. El cambio de políticas educativas de castellanización-bilingüe, bilingüe-bicultural a educación intercultural es resultado de los movimientos magisteriales que han luchado por una educación propia, para poner el centro, la enseñanza y aprendizaje con las especificidades culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas.

En esta cuestión, las y los docentes de la escuela primaria bilingüe "Libertad", consideran que la educación consiste en generar acciones educativas que revitalicen la lengua náhuatl, y que la valoración de la cultura esté centrada para que "el niño conozca su contexto, el medio en que se desenvuelve y que valore también sus tradiciones" (Entrevista, Profa. Morales).

El compromiso social, político, pero también etnopedagógico, que adquieren las y los docentes, es hacer una escuela con y desde la comunidad, aquella educación en la que tengan cabida los saberes locales, la lengua y los saberes de las abuelas y los abuelos, para seguir construyendo el tejido comunitario y sentido de pertenencia de la comunidad. Con esta vinculación, la escuela puede considerarse un espacio etnopedagógico, con la responsabilidad y compromiso social de promover los valores culturales para la revitalización cultural y lingüística, "es de interés, es de preocupación, es una encomienda y, a la vez es una gran responsabilidad que tenemos nosotros de seguir rescatando los valores culturales de toda una comunidad" (Entrevista, Profe. Osorio).

Y pues es un avance, pues como te comentaba que es importante preservar la cultura y ciertas cosas que tal vez en su momento se han estado perdiendo pero que tal vez todavía las podemos rescatar, porque tal vez, todavía vive la gente que la festejó y que se acuerda cómo era la festividad y en base a eso podemos ir rescatando pequeños detalles que tenía anteriormente. (Entrevista, profa. Hernández)

Las y los docentes re-configuran el sistema de educación indígena como un espacio esperanzador y emancipador, cuestionan los cimientos de la educación colonial para reconocer la capacidad epistémica de otros modos de vida y desactivar las jerarquías de poder epistémico, así como resignificar la educación en contextos indígenas, con el compromiso social de revitalizar la lengua y cultura. La voluntad y la pasión docente motiva prácticas pedagógicas interculturales que involucran otros modos de enseñar, otras formas de aprender y contribuye a hacer más horizontales los procesos de producción del conocimiento.

3.2 Retos pedagógicos de la práctica docente en perspectiva intercultural

Resaltar los retos pedagógicos que realizan las y los docentes en contextos de diversidad cultural y lingüística frente al sistema de la educación hegemónica es relevante, porque por un lado, en muchas escuelas, el currículo oficialista es la base del quehacer pedagógico dentro del aula, la planeación didáctica tiene que estar alineada a los contenidos mínimos que oferta la educación escolarizada, y por otro lado, se encuentran los contextos socioculturales específicos, donde la realidad social es distinta de los contenidos curriculares que están determinados para el aprendizaje de las niñas y los niños.

Los retos pedagógicos que enfrentan las y los docentes inician con la gestión de la planeación escolar y pedagógica; seguida de la construcción de ambientes de aprendizajes participativos entre la escuela y la comunidad, para formar sujetos críticos, capaces de cuestionar y transformar la realidad social desde una perspectiva intercultural.

Estos retos, están presentes en la práctica pedagógica docente, aunado, a los imaginarios sociales que se le atribuyen a la figura del docente, que, en muchas comunidades indígenas, es de una persona que acompaña a las niñas y a los niños en la enseñanza de conocimientos necesarios para interactuar en la vida cotidiana, pero también, el que abre la lectura de la realidad social que se vive cotidianamente.

El diálogo con las y los docentes se identifica que los retos a su práctica pedagógica inician desde el propio sistema de educación indígena, un sistema que pone en el centro la cultura y lengua de las comunidades. Una educación que sirva al pueblo y con el pueblo, pensada desde las necesidades educativas, pero también desde los saberes locales. En la siguiente entrevista el docente expresa:

Pues hay actividades, todas en base a las costumbres, por ejemplo, vamos a poner plantas medicinales ¿no?, ¿Qué plantas medicinales existen?, que además los niños, este, conocen y que muchas veces no saben para qué es, entonces dentro de esos temas o contenidos o proyectos pues el niño de alguna u otra manera le estás enseñando a que escriban su lengua y que conozca para qué sirve la planta. (Entrevista, Profe. Flores)

Las prácticas pedagógicas de las y los docentes están centradas en la construcción de espacios de aprendizajes significativos. Los proyectos didácticos que diseñan las y los docentes tiene por objetivo la resignificación de la lengua náhuatl mediante la

enseñanza de los saberes locales, que dentro de la propuesta didáctica se contemplan conocimientos como la gastronomía, la medicina tradicional, la producción de panela, la construcción de casas tradicionales, la milpa, las fiestas agrofestivas, la organización política comunitaria, entre otros.

Van por proyectos, por mes. Por ejemplo, estos meses, septiembre y octubre, aunque no inició como está establecido el programa, pero iniciamos con producción cultural y ahorita estamos viendo el de los quelites, el de los quelites y, al terminar este viene otro proyecto que me parece que es el cambio de autoridades, pero esto todo se tiene que ver en lengua materna (indígena). Es el tema general, le digo y ahí rescatamos lo que se hace en la comunidad, por ejemplo, le decía las canastas, los chicohuites, si se hacen morrales y otras cosas que se hacen en la comunidad. (Entrevista, Profe. Martínez)

En la búsqueda de una educación intercultural, las y los docentes, generan procesos educativos más allá de la escolarización, pues se trata de sembrar conciencia en las niñas y en los niños sobre el reconocimiento de los saberes locales. En la perspectiva de Gabriela Czarny (2015), en la educación llamada intercultural se “han incorporado demandas de las organizaciones como: considerar sus epistemologías y saberes ancestrales, desarrollar las lenguas nativas y la búsqueda de diálogo intercultural o diálogo de saberes” (p. 157).

En los libros vienen cápsulas donde te trasladan a otros puntos donde te dice...el libro los maneja como cápsulas, cápsulas donde te trasladan a otros puntos conociendo la herencia cultural, ajá... y singular de cada pueblo. Y en esos espacios hablamos de las fiestas de la comunidad, sobresale la fiesta del día de muertos y de los elotes. Y las actividades que nos marca el libro (de textos gratuitos) es hablar de esas costumbres...de esas fiestas. (Entrevista, Profe. Osorio, como se citó en Santiago Martínez, 2018, p. 229)

En los salones de clases, lengua y cultura náhuatl están presentes en la enseñanza de los componentes culturales que caracterizan a la comunidad, por ejemplo, las fiestas tradicionales como es *mikailjuitl* o fiesta del día de muertos. En el intercambio de saberes, el docente parte de los conocimientos previos de las niñas y los niños para ir construyendo escenarios pedagógicos interculturales, se trata de aprendizajes interculturales, que inician de lo que se hace y se vive en la comunidad y otras comunidades. Por ejemplo:

En el salón de clases del grupo de tercer grado, el maestro solicita a las niñas y los niños a leer el texto que han estado elaborando. En eso Yazmín levanta la mano y empieza a leer su texto.

Yazmín: *Ipan ome tonati tlen noviembre ni chinako Ahuica mochiua se ijuitl tlen itoka xantolo. Ipan ni xantolo tlachichiua, tamalchiua. Tlakamej youi konteki xochitl ne mila, konemej kinpaleuiya intataua, siuamej tekiti ipan incha, inijuanti kikualchiua tamali* (El día 2 de noviembre en Ahuica se festeja el *xantolo*. En este día se visitan a los familiares, se adornan los altares, hacen tamales. Los

señores van a la milpa a cortar flores para el altar, los niños ayudan a sus padres, las señoras trabajan en casa, ellas preparan los tamales). Algunos niños empiezan a hablar con sus pares. Yazmín sigue leyendo, cuando ella termina de leer su texto, el profesor se dirige al grupo.

Profe: A ver niños, ¿qué fiesta viene la próxima semana?

Alumnas: Xantolo.

Profe: ¿Qué van a hacer ustedes?

Alumnos: Piñata, chocolate.

Profe: Bueno, quiero que ustedes vean qué hacen en el primer día.

Voz alumno: A pues visitamos a nuestros padrinos.

Profe. No, no, no. *Konemej, namantsi tlen ni iljuitl tlen panos, xikitaka tlachetl mochiua, tlachketl tlayekana* (Niños ahora que pase la fiesta quiero que observen qué se hace, qué inicia primero).

Voz alumna: Maestro.

Profe: A ver...dicen, hacemos tamales, pero los tamales no se hacen en el primer día o ¿sí?

Alumnas: sí.

Profe: No, *tlen tlayekana, ¿tlachketl mochiua?* (Qué se hace primero, ¿qué se hace?). Buscan los palos para el altar, buscan las flores para el altar.

Voz alumno: ¡Ah!, maestro, primero entonces, los amarran los rollitos para las flores, y luego amarrar los palos para el arco, buscan los puercos. *Kimiktian pitso* (matan el puerco).

Profe: *Yeka moneki xikitaka tlachketl mochiua tlen tlatlekana* (qué es lo que se hace primero, después y hasta el final y luego lo platicamos). (Observación, tercer grado, 21 oct. 2016, como se citó en Santiago Martínez, 2018, p. 212-213)

La lengua Indígena es un detonante para hilvanar experiencias y sentires de las fiestas tradicionales y saberes locales. Se trata que la niña y niño reconozca que las fiestas de la comunidad son tan importantes como aquellos registros que vienen en los libros de texto, es así que la lectura que realiza la niña es un indicador para después preguntar cómo se hace la fiesta en la comunidad, además que "La escritura en lengua *náhuatl* permite el registro de las fiestas rituales para el conocimiento de las formas de vida y cosmovisión de la comunidad nahua" (Santiago Martínez, 2018, p. 212).

En la lectura realizada, puede observarse que el docente se apoya de la charla con las niñas y niños para comentar sobre la fiesta. Además de la lectura, hay que mencionar que la niña leyó en su lengua, es decir, la lectura se realizó en *náhuatl* que además es un derecho para las comunidades indígenas de recibir educación en su lengua.

Las y los docentes del sistema de educación indígena generan posibilidades educativas más allá de los recintos escolares, buscan alternativas didácticas para escribir nuevas enseñanzas de las lenguas indígenas y la cultura. A través de las observaciones, entrevistas, charlas y decires de las abuelas y los abuelos, hoy a través de la escuela tiene proyectos donde la lengua y cultura florecen. En otras palabras, la escuela ya no es la misma, no es aquella que una vez quiso callar y enterrar a las lenguas indígenas.

4. Conclusiones

Las políticas educativas en México han oscilado, especialmente durante el último siglo, entre la asimilación de las culturas diversas para consolidar un proyecto nacional homogéneo y el reconocimiento de la pluralidad cultural del país. Sin embargo, los imaginarios construidos en torno las culturas indígenas han profundizado las jerarquías culturales, manteniendo prácticas de discriminación y racismo. Estas dinámicas han perpetuado la exclusión de las poblaciones indígenas del sistema educativo, que se refleja en el bajo porcentaje de estudiantes indígenas que logran acceder a la educación superior.

Las prácticas pedagógicas promovidas por las y los docentes, no sólo se enfocan en revitalizar la lengua y la cultura, sino también en reivindicar su capacidad epistémica como productores de conocimiento legítimo. Estas prácticas pedagógicas interculturales poseen un sentido ético-político-pedagógico-epistémico que contribuye a valorar la diversidad cultural y a desmontar las jerarquías epistémicas históricas que han perpetuado la violencia estructural contra las culturas indígenas en México.

El reconocimiento de la pluralidad epistémica y el valor de las culturas indígenas a través de la implementación de prácticas educativas interculturales, refuerza la importancia de una educación transformadora. En este contexto, tanto docentes como estudiantes se posicionan como agentes de cambio, críticos y creativos, cuyas experiencias de aprendizaje activo enriquecen el proceso educativo y humanizan la práctica educativa.

Analizar las condiciones educativas de las culturas indígenas y sus efectos, no sólo permite identificar fuentes de inequidad, sino que también ofrece la posibilidad de reconfigurar los escenarios educativos que contribuyan a ampliar las oportunidades de acción y realización, personal y colectiva, sobre todo a los grupos y sectores en condiciones de marginación y exclusión.

Agradecimientos

Las autoras de este artículo agradecemos a las y los docentes de la escuela primaria "Libertad" quienes nos permitieron y nos relegaron su tiempo para hacer las entrevistas, particularmente en el tema de experiencias pedagógicas y educación indígena. A colegas del Laboratorio de Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Rosario Castellanos (URC) que motivaron en las reflexiones, porque de allí surgió la idea de escribir un texto de las experiencias docentes en educación indígena.

Conflicto de intereses

Declaramos que no tenemos conflicto de intereses.

Financiamiento

Durante el tiempo que estuvimos investigando de experiencias pedagógicas y educación indígena declaramos que no recibimos financiamiento.

Referencias

- Aguilar Bobadilla, M. del R. (2010). La interculturalidad en la educación: entre la construcción social y la política pública. En Bello Domínguez, J. y Velázquez Rodríguez, E. B. (Comps.). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión* (pp. 79-103). CERPO, Castellanos Editores.
- Álvarez A. y Dietz, G. (2014, 2 al 5 de septiembre). Etnografía colaborativa: coordenadas desde un proyecto en curso (intersaberes) [ponencia]. Periferias, Fronteras y Diálogos, Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (pp. 3447-3471), Tarragona, España. <https://www.antropologiainuit.com/wp-content/uploads/2018/07/actas-del-xiii-congreso-de-antropologia-de-la-faaee.pdf>
- Álvarez Ossa, M. E., Henao Franco, F.J., García Giraldo, J.P., Dávila Grisalez, A., Giraldo Isaza, Y. y Juspian Marín, J. A. (2021). Prácticas pedagógicas interculturales y formación de competencias ciudadanas en la educación rural. *Revista Boletín REDIPE*, 10(11), 78-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1519/1431>
- Bartolomé, M. A. (2009). La reconfiguración estatal de América Latina. Algunas consecuencias políticas del pluralismo cultural. *Revista Pensamiento Iberoamericano, El poder de la diversidad cultural*, (4), 3-24. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/PensamientoIbero4.pdf>
- Bautista Rojas, E. (2018). La educación indígena en México: retos para la construcción de una educación de calidad para todos. En Trujillo Holguín, J.A. y Dino Morales, L. I. (Coords.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 247-264). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Bonfil Batalla, G. (2004). El patrimonio cultural: un laberinto de significados. En Florescano, E. (Coord.). *El patrimonio nacional de México I* (pp. 28-56). FCE/CONACULTA.
- Camboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). Interculturalidad, colonialidad y conocimiento: la lucha por una educación otra. *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, (41), 197-219. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/637/596>
- Cervera, G. J. (2021). Observación participante y reflexividad. Una guía para el trabajo de campo. En Márquez, B y Rodríguez, E. (Coords.). *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 61-84). UNAM.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- CPEIP. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREAC-UNESCO). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/12622/Practpedinterculturalesresumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Czarny, G. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la(s) diversidad(es). En Ocampo González, A. (Coord.). *Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 154-162). Ediciones CELEI.
- De la Cruz Pastor, I., Román Hernández, M. I., y Santos Bautista, H. (2020). Formación docente y educación indígena. *Revista Boletín REDIPE*, 9(11), 70-77. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1110>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, (12), 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Didou Aupetit, S. A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de Educación Superior* 47(187), 93-109. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP/CGEIB.
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos*. NARCEA, S. A. DE EDICIONES.
- Geertz, C. (2010). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación en latinoamericana. Séptima reunión del comité Regional Intergubernamental del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>
- Mantilla Gálvez, D. K. (2014). La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días. *Diké*,

- Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, 8(16), 97-116.
<http://apps.buap.mx/ojs3/index.php/dike/article/view/174/176>
- Martínez Buenabad, E. (2011, 7 al 11 de noviembre). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, México.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Mejía Arango, J. L. (2009). Apuntes sobre las políticas culturales en América Latina, 1987-2009. *Revista Pensamiento Iberoamericano, El poder de la diversidad cultural*, (4), 107-129. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/Pensamientolbero4.pdf>
- Muñoz, H. (2002). La diversidad de las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-22.
<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>
- Ricco, S. y Aguirre Godínez, E. (2019). *Indigenismo, educación y lingüística*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera Polo, F. (2021). Multiculturalismo, Interculturalidad y Plurinacionalidad: enfoques para entender las relaciones entre los pueblos originarios y los estados nacionales. *Serie Informe*, 19(21), 1-22.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32690/1/N_19_21_Multiculturalidad_Interculturalidad_y_Plurinacionalidad.pdf
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Santiago Martínez, S. (2018). *Tensiones entre sabidurías/conocimientos nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural en educación primaria indígena, Huasteca Veracruzana* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós/Studio.
- Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural. En México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-24.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27968419001/html/>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Yuni, A. y Urbano, A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas.
- Zárate Vidal, M. (2009). Las paradojas de la cultura, la razón de la diversidad o la diversidad de razones: multiculturalismo e interculturalismo. En Valladares de la Cruz, L. R., Pérez Ruíz, M. L., Zárate, M. (coord.), *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 413-471). Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablos Editor, S.A.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Análisis del programa para el desarrollo de la educación inicial respecto al desarrollo cognitivo y psicosocial de los menores

Analysis of the Early Childhood Education Development Program in Relation to the Cognitive and Psychosocial Development

Claudia Verónica Tenorio Vargas
Universidad Politécnica de Tulancingo, México
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3358-2073>

Elizabeth Cortés Palma
Universidad Politécnica de Tulancingo, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7115-4312>

Miriam Olvera Cueyar
Universidad Politécnica de Tulancingo, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4276-504X>

<https://doi.org/10.71770/mvptb890>

Recibido: 01/10/2024 | Aceptado: 05/12/2024

RESUMEN

La educación inicial es un derecho fundamental para todas los niños y niñas, garantizando su desarrollo integral, según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Los Servicios de Educación y Cuidado a la Infancia Temprana incluyen toda atención a menores que aún no alcanzan la edad de educación obligatoria, independientemente del contexto o recursos del programa. Este estudio se realizó en Bocamiño, Hidalgo, México, donde se implementa el Programa de Educación Inicial (PEI) en instalaciones no adecuadas, lo que ha dificultado su avance. La falta de interés de la comunidad y la baja asistencia, debido a la ausencia de un valor curricular a nivel básico, han afectado el seguimiento formal del programa. El objetivo de la investigación fue comparar la adaptación psicosocial y el desarrollo cognitivo de los niños que participaron en el PEI con aquellos que no lo hicieron, para evaluar su impacto previo a la educación preescolar. Se utilizó un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) con mayor énfasis en el aspecto cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional y anidado. A través de la Escala McCarthy, se analizaron los comportamientos psicosociales y el desarrollo cognitivo de los niños que ingresarán al nivel preescolar en el ciclo escolar 2024-2025.

PALABRAS CLAVE: educación Inicial, desarrollo cognitivo, desarrollo psicosocial.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a fundamental right for all children, ensuring their comprehensive development, as established by the National Council for the Promotion of Education (CONAFE). Early Childhood Care and Education Services include all attention given to children who have not yet reached the compulsory education age, regardless of the program's context or resources. This study was conducted in Bocamiño, Hidalgo, Mexico, where the Early Childhood Education Program (PEI) is implemented in inadequate facilities, which has hindered its progress. The lack of community interest and low attendance, due to the absence of curricular value at the basic level, has affected the formal follow-up of the program.

The objective of the research was to compare the psychosocial adaptation and cognitive development of children who participated in the PEI with those who did not, to assess its impact before preschool education. A mixed-methods approach (quantitative-qualitative) was used, with greater emphasis on the quantitative aspect, and a non-experimental, cross-sectional, and nested design. Using the McCarthy Scale, the psychosocial behaviors and cognitive development of children who will enter preschool during the 2024-2025 school year were analyzed.

KEYWORDS: initial education, cognitive development, psychosocial development.

1. Introducción

En México, el 11 de septiembre de 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con el fin de garantizar el acceso a la educación básica de niñas y niños de las comunidades de alta y muy alta marginación del país, en las cuales no era posible contar con un servicio educativo regular de la Secretaría de Educación Pública. A lo largo de su historia, el Consejo ha puesto en marcha estrategias que le han permitido llevar su propuesta educativa a poblaciones con gran diversidad multicultural y multilingüística, lo cual ha requerido de adecuaciones curriculares aptas para grupos específicos como la población infantil agrícola, la migrante y las niñas y niños que viajan con sus padres en compañías circenses. Por la necesidad de atender a una población cada vez más diversa, dio origen a modelos de atención

educativa en los niveles preescolar y primaria, y más tarde en educación inicial y secundaria, tanto para población mestiza como indígena (CONAFE, 2022).

A través del Programa de Educación Inicial (PEI) del CONAFE, se busca generar procesos participativos que inician con la corresponsabilidad entre la institución, madres y padres de familia y la comunidad, para el mantenimiento del servicio educativo, donde se espera que sus miembros adquieran las herramientas y destrezas que impacten de manera positiva en sus vidas. A madres y padres se les brindan los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que les permitan reflexionar, planear y evaluar las prácticas de crianza para que de manera consciente e informada las transformen en acciones orientadas al logro de mejores condiciones para el desarrollo de las niñas y los niños (CONAFE, 2022).

El objetivo de una educación temprana en las y los infantes es fortalecer su desarrollo desde una edad inicial, logrando despertar su motricidad gruesa y fina así como en la convivencia con otros niños y niñas y en un aula de trabajo; esto conlleva a que el infante a lo largo de su vida logre mejores oportunidades para el desarrollo personal. En el PEI se busca desarrollar experiencias de bienestar en donde se pretende que las y los adultos puedan manejar de forma adecuada las emociones y estados de ánimo de los menores, de esta forma proteger y orientar a las y los tutores en el desarrollo correcto de las y los niños menores a 5 años. En este sentido, la formación para la educación temprana en los padres y madres puede generar mejores perspectivas de desarrollo para las y los infantes.

Por lo tanto, la finalidad de esta investigación es determinar si los menores que han participado dentro del programa para el Desarrollo de la Educación Inicial (PEI) en la localidad de Bocamiño, Francisco I. Madero, Hidalgo tienen una mejor adaptación psicosocial y desarrollo cognitivo en la educación preescolar a la de las y los menores que no participaron en el programa.

1.1. Antecedentes

Las investigaciones sobre educación inicial están enfocadas en promover el desarrollo integral infantil. Un estudio relevante es el de Detan (2021), que tuvo como objetivo analizar el desarrollo cognitivo y la expresión oral de niñas y niños de 4 años en una Institución Educativa de San Juan, Chimbote, Perú, durante el 2020. En el estudio se implementó una metodología cuantitativa, con alcance correlacional y un diseño no experimental; se trabajó con una muestra de 14 estudiantes. Los resultados fueron analizados con el software SPSS.

Detan (2021) evaluó parámetros como la fuerza de la voz, fluidez, calidad, amplitud del vocabulario y expresión oral, clasificándolos en bajo, moderado y alto. El tono de voz más utilizado fue moderado (57.1%), con una correlación positiva (0.745) entre el desarrollo cognitivo y el tono de voz. La fluidez verbal se ubicó en un nivel medio (50%), mientras que la claridad de las expresiones alcanzó un nivel alto (64.3%). En cuanto al manejo del vocabulario, la mayoría de los infantes logró un nivel alto (64.3%) y la expresión oral alcanzó un 85.7%. En conclusión, se encontró una correlación lineal positiva y significativa entre el desarrollo cognitivo y el tono de voz, así como entre la fluidez, claridad del habla y el vocabulario.

Sobre este tema, Albornoz y Guzmán (2016) realizaron un estudio en el Centro de Desarrollo Infantil Nuevos Horizontes, Quito, Ecuador, centrado en el desarrollo cognitivo infantil a través de la estimulación temprana en niñas y niños de 3 años. El objetivo principal fue analizar el conocimiento que las y los docentes tenían sobre la importancia de esta estimulación en el desarrollo cognitivo. El estudio empleó una metodología cuantitativa, descriptiva y de corte transversal, con una muestra censal de 10 docentes.

Los resultados mostraron que 9 docentes desconocían la relevancia de la estimulación temprana, evidenciando la necesidad de capacitaciones en este ámbito. Además, aunque se realizaban actividades de estimulación, estas se limitaban principalmente a lenguaje y motricidad fina y gruesa, con una notable carencia de planificación integral en áreas cognitivas, emocionales y socioemocionales (Albornoz, 2016).

El estudio reveló que las actividades planificadas seguían el currículo en un 100%, pero había poca innovación en las actividades fuera de aula (1%). En conclusión, Albornoz y Guzmán (2016) subrayan la importancia de mejorar la formación docente en estimulación temprana para fomentar un desarrollo cognitivo más completo en niños de esta edad, y resalta la necesidad de implementar un enfoque educativo más holístico.

Así también, Castro (2021) llevó a cabo una investigación en Guayaquil, Perú, dentro del programa "Creciendo con Nuestros Hijos", para analizar la relación entre la psicomotricidad, coordinación y lenguaje con el desarrollo cognitivo en niñas y niños de 3 años. La investigación empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional, con una muestra de 45 infantes. Los indicadores de psicomotricidad incluyeron control corporal, equilibrio, motricidad fina y gruesa, respuestas grafomotorices, y lenguaje expresivo y comprensivo.

Los resultados revelaron que el 44.4% de los niños presentaban un retraso en la motricidad, y solo el 33.3% alcanzaba el nivel esperado en comparación con el estudio realizado en España donde realizó la misma prueba y en la que se obtuvieron resultados similares (Agencias de Noticias EFE, 2016). En términos cognitivos, un 8.9% de los niños mostró retraso, mientras que el 31.1% estuvo en un rango normal respecto a parámetros establecidos en el estudio anteriormente mencionado en España (Castro 2021).

Así, Castro (2021) concluye que no existe una relación significativa entre la motricidad, psicomotricidad y el lenguaje con el desarrollo cognitivo de estos niños y niñas. En consecuencia, recomendó capacitar al personal sobre el desarrollo cognitivo para implementar ejercicios de estimulación temprana más efectivos. Este estudio pone de manifiesto la importancia de la formación docente en la estimulación adecuada de habilidades psicomotrices y cognitivas en la primera infancia.

En el estudio de Méndez (2022) realizado en el centro educativo Mamy's Day Care, Ecuador, se exploraron técnicas lúdicas para mejorar el manejo de las emociones en niñas y niños de 3 a 4 años, quienes mostraban comportamientos agresivos entre ellos y con sus docentes. Se implementaron estrategias como el retiro de juguetes, el diálogo para calmar emociones y la llamada de atención. La metodología cualitativa incluyó técnicas observacionales y entrevistas con la docente, utilizando un diario de

campo. Como resultado, se desarrolló una guía didáctica para fomentar la inteligencia emocional en los niños, con actividades que promovían la comprensión, expresión y regulación emocional.

Por su parte, Esteves et al. (2018) investigó la importancia de la estimulación temprana en el desarrollo infantil en Guayaquil, Ecuador. Con una muestra de 15 estudiantes, empleó un enfoque descriptivo-analítico para destacar que la estimulación en áreas como el lenguaje, habilidades cognitivas, motrices y socioemocionales es fundamental para un desarrollo integral. El estudio subraya la importancia de la estimulación temprana para preparar a la niña y al niño para la vida cotidiana y garantizar su éxito futuro, mediante el establecimiento de una relación afectiva y firme desde la primera infancia.

Los estudios anteriores refuerzan la importancia de una intervención educativa temprana para el desarrollo emocional y cognitivo de las niñas y los niños, destacando la necesidad de programas lúdicos y de estimulación temprana.

En el contexto de la educación inicial en México, se han realizado diversas investigaciones que abordan el desarrollo infantil temprano (DIT) y la implementación de programas educativos. Vázquez (2023) exploró la prevalencia del DIT y sus determinantes en México, utilizando el índice de desarrollo infantil temprano 2030 (ECDI-2030) a partir de una encuesta nacional de salud y nutrición. Los resultados indicaron que el 19.3% de las y los menores de 5 años no alcanzan su máximo potencial de desarrollo, lo cual se asocia con la baja asistencia a programas de aprendizaje temprano y exposición a métodos de disciplina violenta. Esto subraya la necesidad de mejorar el acceso a programas de estimulación y educación inicial para favorecer el desarrollo integral de los menores.

Castro et al. (2020), en el marco del programa Ensanut 100K, también evaluó el DIT en hogares con bajos recursos, destacando que la educación formal de las madres influye en la calidad de vida de las y los menores. Sin embargo, la encuesta presentó limitaciones debido a la fiabilidad de las respuestas de las y los encuestados y a su enfoque predominantemente en zonas rurales y con menos de 100,000 habitantes. Aun así, se generaron indicadores sobre la atención a la salud y nutrición infantil, y se identificó la necesidad de fortalecer la educación inicial para asegurar un desarrollo óptimo.

Por otro lado, Cerón (2019) analizó la normativa de los programas compensatorios del CONAFE, encontrando una percepción positiva entre los beneficiarios, aunque reveló un desconocimiento sobre las reglas de operación que provoca la pérdida de beneficios en muchas comunidades. Su estudio resalta la importancia de supervisar regularmente estos programas para garantizar su continuidad y efectividad en las poblaciones rurales.

Finalmente, Ramírez (2021) abordó el impacto del programa de educación inicial no escolarizado del CONAFE en una comunidad semi-rural del Estado de México. Su investigación mostró que la pandemia de COVID-19 afectó significativamente la participación de las madres y los padres en la educación de las y los menores, generando desinterés y estrés. Se destacó la falta de interacción de los padres con la educación de sus hijos y la dependencia casi exclusiva en las madres para continuar con las actividades educativas.

En conjunto, estas investigaciones evidencian las carencias y bondades de la educación inicial en México, destacando la necesidad de fortalecer programas de estimulación temprana, mejorar la formación de educadores, y promover una mayor implicación de los padres en el desarrollo de los menores para asegurar su bienestar y éxito futuro.

1.2. El Constructivismo

El constructivismo se presenta como un pilar fundamental en la comprensión del aprendizaje como un proceso activo y personal en el que las y los estudiantes son los principales agentes en la construcción de su conocimiento. Según Roman (2021), "el aprendizaje es una construcción personal" (p. 98), lo que implica que la y el educador debe proporcionar experiencias ricas que fomenten esta construcción. Este marco teórico se sostiene en los trabajos de Jean Piaget, quien destacó el desarrollo de estructuras cognitivas complejas a través de la interacción con el entorno (García, 2020). Vygotsky, por su parte, añade un componente social al constructivismo, sugiriendo que el conocimiento se genera a través de la interacción y colaboración social (Guerra, 2020).

El constructivismo, por tanto, coloca al estudiante en una posición de "receptor activo" que interpreta el mundo a través de sus sentidos y experiencias (García, 2020). Esta visión se complementa con la metodología lúdica, que promueve el aprendizaje significativo a través del juego y la interacción social (Tuárez, 2022), elementos clave para la integración de experiencias en el marco constructivista.

1.2.1. Teorías del Desarrollo Cognitivo: Piaget y Vygotsky

El enfoque piagetiano es esencial para comprender las etapas del desarrollo cognitivo. Según Ramírez-Trejo (2021), Piaget describió cuatro etapas del desarrollo cognitivo que guían el progreso intelectual desde el nacimiento hasta la adultez. Estas etapas – sensorio-motriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales– ilustran cómo las y los niños adquieren habilidades cognitivas cada vez más complejas a medida que interactúan con su entorno y maduran biológicamente.

Por otro lado, Vygotsky introduce el concepto de la *zona de desarrollo próximo*, argumentando que las y los niños aprenden mejor en contextos sociales en los que reciben apoyo de adultos o compañeros más avanzados (García Cruz, et al, 2023). El lenguaje, según Vygotsky, juega un rol crucial como herramienta de mediación cognitiva, destacando su importancia en el desarrollo del pensamiento y la autorregulación (Guerra, 2020).

1.3 Métodos Educativos: Montessori y la Metodología Lúdica

El método Montessori, diseñado para promover la independencia y la autodirección, se enfoca en la creación de un ambiente estructurado que fomente el aprendizaje autónomo. Este enfoque considera que la niña y el niño deben tener libertad para explorar su entorno y desarrollar sus habilidades a través de tareas cotidianas que

promuevan la confianza en sí mismo (Celleri y Barros, 2022). La implementación de este método incluye una planificación cuidadosa de actividades sensoriales que evitan el uso de castigos y premios, promoviendo, en cambio, el desarrollo emocional y cognitivo del niño a través de la interacción sensorial (Velastegui, 2022).

La metodología lúdica, tal como se describe en Tuárez (2022), complementa este enfoque al utilizar el juego como una herramienta pedagógica que permite niñas y niños interiorizar conocimientos de manera significativa. Este método no solo estimula el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo emocional, ya que el juego permite a las y los infantes expresar sus ideas y sentimientos de forma creativa.

1.3.1 Desarrollo Cognitivo y Emocional en la Primera Infancia

El desarrollo cognitivo temprano se puede entender como un proceso en el cual las niñas y los niños organizan y asimilan información del entorno para resolver problemas. Según Albornoz y Guzmán (2016), este proceso depende de factores como la maduración, la experiencia y la interacción social. A nivel práctico, este desarrollo se manifiesta en habilidades perceptivo-manipulativas, como la capacidad de clasificar objetos por tamaño y color, y en habilidades matemáticas básicas, como la comprensión del conteo y el número (Cánovas, 2016).

La autoestima, por otro lado, se considera un factor crucial en el desarrollo emocional. Hernández y Márquez (2014) sugieren que la autoestima en las y los niños es un reflejo de su autoevaluación y está directamente relacionada con su rendimiento académico y social. Educadoras y educadores deben prestar atención a este aspecto desde edades tempranas, dado que una autoestima saludable contribuye a una mejor adaptación y desempeño dentro y fuera del aula (García et al., 2011).

1.4 Educación Inicial y Estimulación Temprana

La educación inicial y la estimulación temprana son aspectos clave en el desarrollo infantil integral. Según CONAFE (2022), la educación inicial tiene como objetivo el desarrollo integral de las y los niños desde el nacimiento hasta los tres años, promoviendo habilidades cognitivas, sociales y emocionales esenciales para su futuro. La estimulación temprana, según Aguilar (2021), es un proceso sistemático diseñado para potenciar las capacidades físicas, intelectuales y emocionales de las y los niños, corrigiendo y previniendo posibles dificultades. Este proceso es esencial para asegurar que las y los pequeños alcancen su máximo potencial desde los primeros años de vida.

El aprendizaje y el desarrollo en la primera infancia están fuertemente influenciados por las teorías de Piaget, Vygotsky y Montessori, así como por enfoques pedagógicos como el constructivismo y la metodología lúdica. Estas teorías y métodos proporcionan una base sólida para prácticas educativas que promuevan el desarrollo cognitivo, emocional y social de niñas y niños. La estimulación temprana y la educación inicial son fundamentales para asegurar que las y los niños tengan un comienzo sólido en su vida educativa, desarrollando las habilidades necesarias para un futuro exitoso.

1.4.1 Planteamiento del Problema

Dentro de los cero a los tres primeros años de vida, las personas experimentan logros fundamentales en el desarrollo de habilidades como: hablar, caminar, relacionarse con otros y practicar actos de autonomía fisiológica. El PEI por parte de la CONAFE genera el conocimiento acerca del desarrollo del ser humano a los padres de familia y/o tutores, otorgándoles estrategias de protección, estimulación, aprendizaje, previsión y acompañamiento que tiendan a la preservación y mejoramiento de la calidad de vida de las y los menores.

Por tanto, la educación inicial es un derecho de los niños y niñas, al tiempo que representa una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar y enriquecer sus prácticas de crianza, teniendo un fuerte compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los objetivos planteados dentro del programa.

El PEI otorgado en la localidad de Bocamiño actualmente se mide de forma subjetiva al no ser un curso que tenga valor curricular, la asistencia de sus participantes es fluctuante y diversa, el hecho de no contar con las instalaciones adecuadas se observa que genera la falta de interés de los miembros activos. Por lo tanto, la falta de asistencia al programa dificulta brindar seguimiento al PEI, por la asistencia de 4 a 6 madres por sesión y no siempre los mismos participantes.

En general se observa que, uno de los mayores problemas del curso es la falta de motivación y escasa asistencia de las y los participantes, la falta de mobiliario y materiales han dificultado el avance y madurez del programa que se imparte en la actualidad. Con base en lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias en la adaptación psicosocial y el desarrollo cognitivo entre las y los menores que cursarán la educación preescolar y que participaron en el Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial en la localidad de Bocamiño, Francisco I. Madero, Hidalgo, en comparación con aquellas y aquellos que no participaron en dicho programa?

2. Metodología

En esta investigación se implementó un enfoque mixto (cuantitativo o cualitativo) con un mayor énfasis en el enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, ya que se pretende detallar los avances psicomotrices de las y los menores que ingresarán a nivel preescolar y que han o no cursado el programa de educación inicial. El diseño de esta investigación es no experimental, transeccional y anidado. El diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC) implica que la recolección de datos cualitativa o cuantitativa se realice de manera simultánea, pero uno de los dos métodos predomine el proyecto, para posteriormente el método de menor prioridad o enfoque secundario se incruste o inserte dentro del método considerado central (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En otras palabras, los instrumentos de recolección de datos permitirán recolectar datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente.

Como instrumento de evaluación se utilizó la escala McCarthy, con la cual se determinó el desarrollo cognitivo y motriz de niñas y niños, a través de una batería de

pruebas conformada por 5 escalas, dentro de las cuales encontramos el verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general, cognitivo, memoria y motricidad atendiendo lo que se muestra a continuación (Montañez y Beltrán de la Rosa, 2022). Conjuntamente con la aplicación de la escala se utilizó una bitácora de recolección de información para determinar la autoestima, integración a la prueba y motivación.

La escala McCarthy es un instrumento que se utiliza para evaluar a niñas y niños de entre 3 y 8 años; la aplicación contempla una duración aproximada de una hora y requiere la realización de 18 actividades para la recopilación de información (Montañez y Beltrán de la Rosa, 2022). En esta investigación, se aplicaron las pruebas correspondientes a niñas y niños de hasta 5 años, que incluyen: construcción con cubos, rompecabezas, memoria pictórica, vocabulario, cálculo, secuencia de golpeo, memoria verbal, orientación derecha-izquierda, coordinación de piernas y brazos, acción imitativa, copia de dibujos, dibujo de un niño, memoria numérica, fluencia verbal, recuento y distribución, opuestos y formación de conceptos.

3. Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos del estudio sobre el desarrollo psicosocial y cognitivo de niñas y niños menores de 4 años que están por integrarse al segundo grado de nivel preescolar en la localidad de Bocamiño. Para el análisis se utilizó la escala McCarthy y otros instrumentos complementarios.

3.1 Desarrollo Psicosocial

Como parte del desarrollo psicosocial se encuentran la motivación y la autoestima, dimensiones que se analizaron en este estudio.

3.1.1 Motivación

Esta dimensión se evaluó mediante la interacción de las y los menores con su entorno. Durante las pruebas se observó que, las y los niños de la estancia infantil interactuaron fácilmente con el entrevistador, mientras que los del PEI se mostraron amigables ante los desafíos presentados durante la aplicación de la escala McCarthy. Todos los menores se sintieron atraídos por participar en la escala McCarthy, completando cada desafío con éxito.

La motivación se puede entender como el apoyo necesario que las y los menores requieren para realizar actividades específicas dentro de su proceso de aprendizaje, lo que contribuye a un mejor desarrollo. Las y los niños evaluados comprendieron rápidamente las pruebas, pasando de no saber cómo realizarlas a completarlas correctamente.

3.1.2 Autoestima

La autoestima puede entenderse como el valor que cada niño tiene en su desenvolvimiento en diversas situaciones (García et al., 2011). Dentro de esta

dimensión se evaluó el nivel de autoestima con el que cuenta cada pequeña o pequeño a través de su desenvolvimiento en cada situación. Por lo tanto, todas y todos los menores que se encontraban dentro de la estancia infantil buscaron la aprobación durante la realización de las actividades, aun así, su desenvolvimiento fue similar a las y los menores que se encuentran dentro del programa de educación inicial y realizaron todo con mucha seguridad, a diferencia de las y los niños del PEI que se mostraron confiados y realizaron sus actividades sin contratiempos, aunque dos de ellos buscaron a su tutor al inicio para asegurarse de no estar solos, lo que les brindó seguridad.

En general, las y los menores mostraron una autoestima fortalecida, con una leve inseguridad ante personas desconocidas y nuevos retos. Sin embargo, una vez que determinaron que no había peligro, su seguridad aumentó.

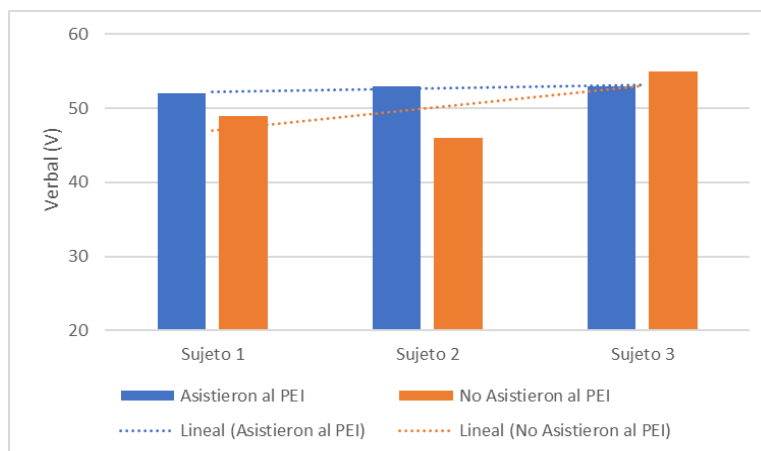
3.2 Desarrollo cognitivo

3.2.1 Verbal

Para el análisis de esta prueba se tomaron como base los resultados obtenidos en la aplicación de la escala McCarthy de los menores que asistieron al PEI, en la que se obtuvo un promedio de fortaleza verbal de 53 puntos en contra de los menores que asisten a la estancia infantil que fue de 50 puntos.

Estos resultados demuestran que el trabajo que realizan los tutores es significativo en el trabajo con el menor en un 5.33%, estos datos se encuentran reforzados ya que entre ellos tienen una variación del 3.3% siendo menor al 5%, considerando que todos los datos obtenidos se encuentran dentro de un parámetro aceptable de acuerdo a lo establecido por la escala McCarthy. En la figura 1, se puede observar los resultados de la prueba donde las y los menores que asistieron al PEI se encuentran de azul y en naranja, las y los niños no asistentes.

Figura 1. Resultados de la escala verbal con la prueba McCarthy aplicada a 3 menores PEI y 3 menores de la estancia infantil



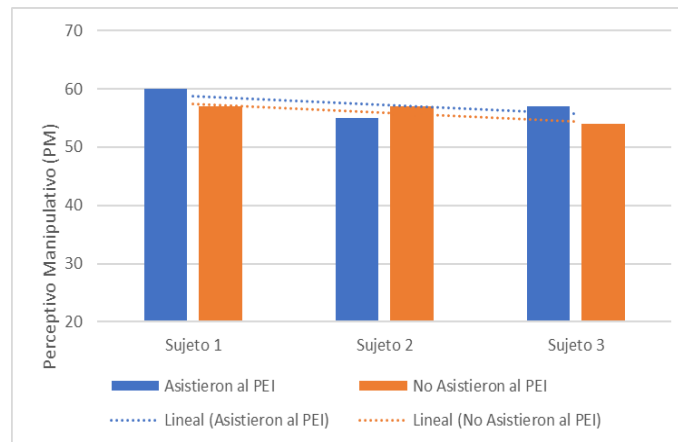
Fuente: elaboración propia con resultados obtenidos de escala McCarthy 2024.

3.2.2. Perceptiva-manipulativa

En esta dimensión se buscó medir la coordinación visomotora y el razonamiento no verbal, en la escala los menores presentaron un promedio de 57 puntos, mostrando valores presentados dentro de la normalidad de acuerdo con los parámetros establecidos por la escala McCarthy (Cordero, 2006).

Con respecto a las y los menores que se encontraron dentro del programa de educación inicial, se obtuvo un promedio de 57 puntos versus los 56 puntos obtenidos en las y los menores de la “Estancia mi mundo infantil”. En este sentido, las y los menores del PEI están un 2.38% más desarrollados. Como se muestra en la figura 2 se puede observar que la variación de los resultados se encuentra en un 2%.

Figura 2. Resultados de la escala perceptiva- manipulativo en de la prueba McCarthy aplicada a 3 menores PEI y 3 menores de la estancia infantil

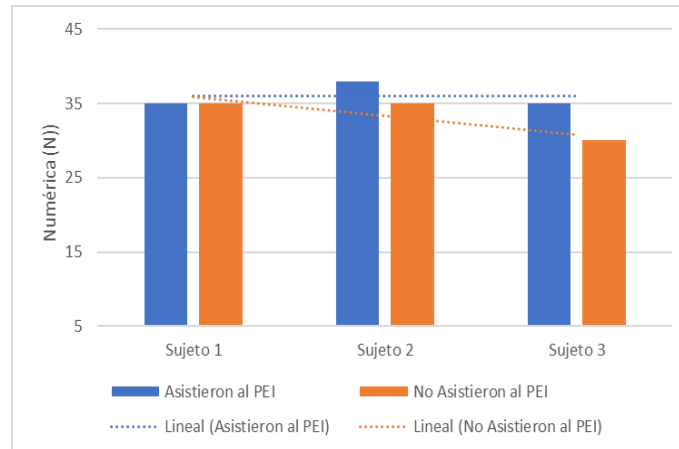


Fuente: elaboración propia con resultados obtenidos de escala McCarthy 2024

3.2.3 Numérica

En esta dimensión se evaluó la facilidad para la comprensión de los números y comprensión de los términos cuantitativos, aquí es importante resaltar que por la edad de las y los menores evaluados únicamente se aplicó la prueba de recuento y distribución mostrando que, las y los infantes del PEI tuvieron una comprensión de 36 puntos de acuerdo con la escala McCarthy y los menores de la “Estancia mi mundo infantil” una comprensión promedio de 33 puntos.

Figura 3. Resultados de la escala numérica con la prueba McCarthy aplicada 3 menores PEI y 3 menores de la estancia infantil



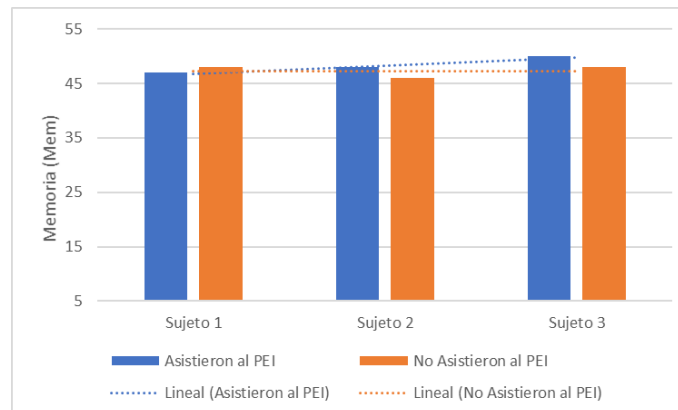
Fuente: elaboración propia con resultados obtenidos de escala McCarthy 2024.

En la figura 3, se puede observar que la tendencia de todas y todo los menores varia en un rango de 30 a 40 puntos de comprensión numérica teniendo una variación de los datos del 2.58%.

3.2.4 Memoria

En esta dimensión se evaluó la memoria inmediata del niño, mediante estímulos visuales y auditivos, como figuras, la secuencia de golpeo, retención de palabras y asociación de la información. De acuerdo con los resultados obtenidos, los menores que asistieron el PEI muestran un promedio de 48 puntos de memoria y para los menores de la estancia infantil obtuvieron 47 puntos esto arroja una variación en los resultados de 1.47.

Figura 4. Resultados de la escala memoria dentro de la prueba McCarthy aplicada a 3 menores PEI y 3 menores de la estancia infantil



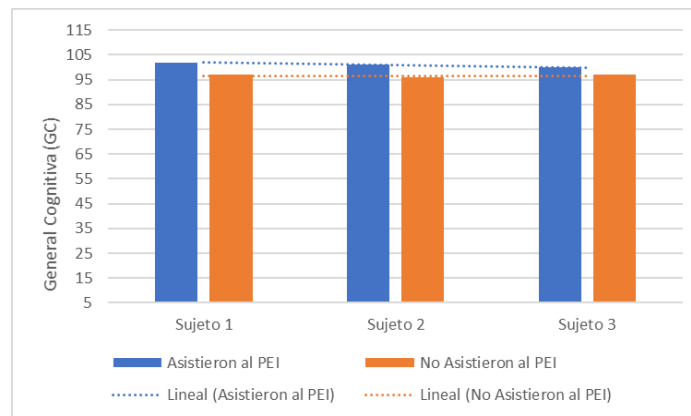
Fuente: elaboración propia con resultados obtenidos de escala McCarthy 2024

Como se puede observar en la figura 4, la desviación estándar de los datos totales es 1.33 y todos los menores se encuentran dentro de un rango muy corto por lo que se puede decir que todos los menores tienen un desarrollo de la memoria de forma similar.

3.2.5 Cognitiva General

La escala McCarthy evalúa el razonamiento de la niña y el niño, la formación de conceptos y la memoria, tanto cuando resuelve problemas verbales y numéricos como cuando manipula materiales concretos. Con base en lo anterior, se obtuvo que los menores que cursaron el PEI mostraron un cognitiva general (CG) promedio de 101 y las y los menores que están dentro de la estancia infantil tienen 97 puntos esto arroja que los menores del PEI tienen una mayor estimulación y comprensión en un 4.48%

Figura 5. Resultados de la escala cognitiva general dentro de la prueba McCarthy aplicada a 3 menores PEI y 3 menores de la estancia infantil



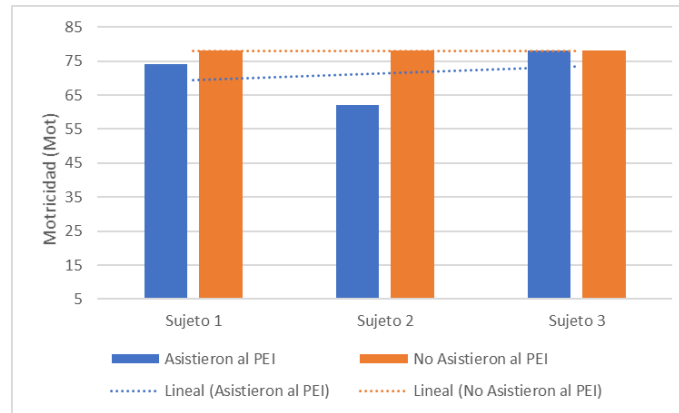
Fuente: elaboración propia con resultados obtenidos de escala McCarthy 2024.

Como se aprecia en la Figura 5, los resultados para los menores del PEI son mayores a los menores que no asistieron al programa.

3.2.6 Motricidad

Esta dimensión evalúa la coordinación motora de la niña y el niño, tanto la motricidad gruesa y fina, de acuerdo con los resultados que arroja la escala McCarthy se indica que las y los menores de PEI obtuvieron un resultado promedio en motricidad de 71 y las y los menores que no asistieron al PEI obtuvieron un resultado promedio de 78, lo que demuestra que las y los menores que asisten a la estancia infantil tienen una mejor motricidad en un 8.55% a lo que refiere que las y los menores de la estancia infantil están más estimulados en su motricidad que los menores que asistieron al PEI.

Figura 6 Resultados de la escala motricidad dentro de la prueba McCarthy aplicada a los 3 menores que asistieron al PEI y los 3 menores de la estancia infantil



Fuente: elaboración propia con resultados obtenidos de escala McCarthy 2024.

En la figura 6, se observa que las y los menores que no asistieron al PEI, el progreso en motricidad es mejor. Una variante que es importante considerar es que, el sujeto 2 es un menor prematuro, en el que el tutor indica que tuvo dificultades para caminar, y que a través de la estimulación temprana logró ser capaz de casi igualar a sus similares con respecto a los parámetros en estas habilidades establecidas por la escala McCarthy.

4. Discusión

En esta investigación se observó que durante las pruebas de motivación se encontró a todas y todos los menores en igualdad al momento de su realización, según la escala McCarthy, ya que todos lograron realizar satisfactoriamente las actividades solicitadas. Albornoz y Guzmán (2016) mencionan que la motivación está relacionada con la capacidad e interés de las y los menores para desarrollar diversas actividades. En esta investigación, se determinó que la motivación fue influenciada por aspectos emocionales y sensoriales, dado que el material utilizado dentro de las pruebas era vistoso y didáctico, haciendo que las actividades fueran dinámicas.

En la dimensión de autoestima, las y los menores del PEI mostraron una autoestima fortalecida, con una leve inseguridad ante personas desconocidas y nuevos retos. Sin embargo, una vez que determinaron que no había peligro, su seguridad aumentó y se estabilizó. Las y los niños del PEI conocían sus capacidades y las y los de la estancia infantil generalmente solicitaban ayuda para completar las pruebas que no podían realizar por sí solos. Respecto a esta dimensión, García et al. (2011) refiere que, la autoestima es parte del autoconcepto que niñas y niños tienen de sí mismos, lo cual se confirmó en este estudio.

Las y los menores de la estancia infantil se mostraron un poco inseguros al realizar las actividades al principio, buscando la aprobación del entrevistador. Esta actitud puede estar relacionada con el estímulo positivo constante que reciben de sus cuidadoras, lo anterior apoya a lo que señala Guerra (2020), que la construcción del conocimiento y actitudes puede ser guiada por uno o varios sujetos.

Por otro lado, en los resultados que se obtienen a través de escala McCarthy, sobre el desarrollo verbal (fluidez, la amplitud y calidad de la voz) están directamente relacionadas con el desarrollo cognitivo de los menores, tal como lo refiere Detan (2021); lo que coincide con los resultados obtenidos en esta prueba donde las y los niños con mayor desarrollo cognitivo y mejor capacidad verbal fueron las y los menores del PEI a diferencia de las y los niños de la estancia infantil.

Con referencia a los resultados de la valoración perceptiva manipulativa, Milán (2023) establece que, las y los pequeños menores de 4 años han desarrollado la motricidad fina y la capacidad de clasificación de objetos. Lo anterior coincide con los resultados de las y los pequeños que lograron en su mayoría clasificar cuadros grandes y pequeños.

Así también, López (2018) sostiene que la capacidad perceptivo-manipulativo es importante, ya que fomenta el agarre y asociación de ideas para lograr desarrollar actividades cotidianas; durante la prueba se observó que todas y todos los participantes lograron realizar las actividades solicitadas, por lo que todos se encuentran dentro del puntaje de la normalidad, aun así, los sujetos que asistieron al PEI tienen esta habilidad más desarrollada que las y los pequeños de la estancia infantil.

Illana (2022) indica que, las y los pequeños de menos de 4 años tienden a comprender la relación entre la cantidad y los objetos de forma sensorial, lo que coincide con los valores de esta prueba en los resultados de la parte numérica, donde se obtuvo que los pequeños si logran comprender y conciliar la cantidad mediante la relación de los objetos logrando contar del número 1 al 5.

Según Cánovas (2016), el generar esta asociación de conceptos tiende a ser de vital importancia ya que es la base para el constructo de conceptos más abstractos, a lo cual los sujetos de estudio se encuentran desarrollados en un rango normal de acuerdo con los estándares determinados por la escala McCarthy, lo que indica que los menores deben ser capaces de contabilizar del 1 al 5 y ubicar las posiciones de segundo a último lugar en una secuencia formada.

Para el manejo de la memoria infantil, la escala McCarthy, según Agustín et al. (2006) indica que las y los niños menores de 4 años tienen la habilidad de repetir tres dígitos u memorizar tres o más piezas, así mismo, pueden retener información de hasta 3 imágenes. En los resultados obtenidos en este estudio se difiere sobre la retención de información ya que varios de los sujetos de estudio memorizaron hasta 5 objetos, repitieron más de 4 palabras, lo que no logran realizar fue una secuencia de sonidos, ya que no comprendieron el significado como tal.

El desarrollo cognitivo hace referencia a las habilidades cognitivas, motriz, lenguaje y socio emocional, Esteves et al., (2018) menciona que, estas son las bases para darle éxito en su vida futura del menor y establece que dicho desarrollo se debe de obtener en una relación cálida, afectuosa y firme. Estas condiciones del desarrollo se confirma con los resultados de este estudio: las y los menores que sus padres fueron constantes y dieron la importancia requerida al PEI, obtuvieron un mayor desarrollo cognitivo que las y los menores que no asistieron al PEI.

Castro et al., (2020) afirma que, las madres con una mayor educación formal tienen una comprensión mejor acerca de la calidad de crianza en los menores, esto se

refuerza ya que al capacitar a madres y padres de familia de una manera formal se logra obtener resultados positivos en el desarrollo de las habilidades y capacidades motoras, cognitivas, de lenguaje y socioemocionales de las niñas y los niños con respecto a los parámetros que establece la escala McCarthy. La escala McCarthy hace referencia que, la motricidad no es parte complementaria del desarrollo cognitivo, esto lo confirma Castro et al., (2020) en su trabajo, donde menciona que, la motricidad y desarrollo cognitivo no tienen ninguna relación entre sí, es decir que el menor puede tener un lenguaje fluido y una motricidad baja o a la inversa.

En este análisis se asevera esta afirmación, ya que las y los menores que mostraron un mayor desarrollo motriz no fueron efectivamente los que obtuvieron mayor desarrollo cognitivo. Es importante mencionar que, las y los niños que participaron en el PEI obtuvieron un mayor desarrollo cognitivo, gracias a la preparación de sus padres que cuentan con una instrucción para su crianza.

Los menores de la estancia obtuvieron una mayor motricidad que las y los del PEI, se infiere la razón de este resultado porque en la estancia infantil desarrollan constantemente actividades lúdicas, mientras que las y los menores que se encuentran en casa no las tienen. Méndez (2022) menciona que las actividades lúdicas se convierten en guías didácticas, y tienden en desarrollar tanto la inteligencia del menor como su motricidad, por lo que debe motivar a los padres de familia a interactuar de forma continua con sus hijas e hijos.

5. Conclusiones

El programa de educación inicial implementado en la localidad de Bocamiño ha demostrado que las herramientas desarrolladas para los padres y/o tutores tienen resultados positivos, ya que los menores han mostrado un desarrollo cognitivo integral a partir de los resultados de la evaluación de las diferentes habilidades que establece la escala McCarthy. Respecto a los sujetos de estudio que asistieron al PEI y de la estancia infantil se les aplicó la escala McCarthy en condiciones iguales, buscando lugares sin distracciones y áreas aisladas. Se utilizó el mismo material didáctico para todos los sujetos de estudio y se les animó a participar activamente.

Una característica particular en este estudio fue que todos los sujetos del PEI eran hijas e hijos de amas de casa, por lo que será interesante evaluar en otro trabajo a menores cuyas madres trabajan y las cuidadoras de las y los menores son sus abuelas, quienes generalmente no asisten al PEI, a fin de validar si la información del programa se transmite de los padres a las y los cuidadores.

Como un estudio a futuro se sugiere comparar, en igualdad de circunstancias, a niñas y niños que nunca han asistido al PEI o en alguna otra institución educativa, guardería o estancia, con aquellos que sí han asistido, para determinar el efecto de la capacitación de madres, padres o tutores en una crianza amorosa, respetuosa y responsable. Esto podría generar diferencias en el comportamiento, la adaptación y la integración grupal de las y los niños.

A diferencia del programa de educación inicial (PEI) de la CONAFE, en la estancia infantil solo se capacita al personal para tratar a las y los menores con amor y respeto, brindándoles un trato digno. Por lo tanto, es relevante cuestionar qué

diferencia genera integrar a los padres de familia y ofrecerles charlas de concientización sobre una crianza respetuosa. ¿Cuáles serían los cambios en el desarrollo cognitivo de las y los niños al concientizar a sus cuidadores?

El programa de educación inicial (PEI), a pesar de la inconstancia en la asistencia de los tutores a las sesiones, ha sido adaptado y asimilado por las madres y los padres, logrando estimular a los pequeños para un crecimiento saludable. Se espera que los padres y/o tutores se motiven a asistir y a desarrollar a sus pequeños dentro del programa de educación inicial ofrecido por la CONAFE.

Finalmente, se puede decir que, el programa de educación inicial de la CONAFE cumple su función al mejorar la adaptación social de los menores y su desarrollo cognitivo en un 4% en comparación con las y los niños que asisten a una estancia infantil. Sin embargo, es relevante mencionar que la motricidad está mejor estimulada en los niños de la estancia, posiblemente debido a las herramientas y equipos disponibles en las instalaciones y la preparación de las cuidadoras para estimular a los pequeños. En conclusión, las y los menores que asisten al PEI presentan un desarrollo cognitivo ligeramente superior al de las y los niños de la estancia infantil, mostrando una gran capacidad en la toma de decisiones.

Agradecimientos

Al CONAFE, a la Estancia Infantil xyz, a la educadora Evangelina Lugo por las facilidades otorgadas en el programa de Educación Inicial y a la Universidad Politécnica de Tulancingo, ya que sin su apoyo no hubiera logrado culminar con éxito esta investigación.

Proyecto

Esta investigación se desarrolló como trabajo de titulación para obtener el grado de Maestría en Gestión e Innovación Educativa en la Universidad Politécnica de Tulancingo.

Referencias

- Aguilar Guzmán, J. (6 de enero de 2021). Estimulación temprana. *Revista Global*, UNAM. Disponible en <https://www.scribd.com/document/657954430/Estimulacion-Temprana-UNAM-Global>
- Agustín, C., Nicolás, S., De la Cruz, M. V. y González, M. (2006). *Escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños D. McCarthy*, MSCA. Técnicos de departamento I + D de TEA Ediciones, S.A.
- Albornoz Zamora, J., y Guzmán, M. del C. (2016). *Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años*. Centro desarrollo infantil nuevos horizontes. Quito, Ecuador. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400025
- Celleri Gomezcoello, A. A., y Barros Vanegas, M. R. (2022). *Método Montessori en la educación Inicial*. Universidad del Azuay. Disponible en <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/12390>

- Cánovas Ibáñez, D. (2016). *La construcción del concepto de número en el niño durante la etapa infantil*. Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56069/1/La_construccion_del_concepto_de_numero_en_el_nino_CANOVAS_IBANEZ_DAMARIS.pdf
- Castro Sánchez, K. A. (2021). *Psicomotricidad y desarrollo cognitivo en niños de 3 años del Programa "Creciendo con Nuestros Hijos", Guayaquil, 2020*. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58747>
- De Castro, F., Rojas-Martínez, R., Villalobos, A., Shamah, T., Vázquez-Salas, R. A., Allen-Leigh, B., Escamilla, A., y Romero, M. (2020). *Bases metodológicas de la medición de desarrollo infantil temprano en la Ensanut 100k*. Salud Pública de México. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342020000500532
- Cerón-González, R. A. (2019). *Análisis de la implementación de los programas compensatorios del CONAFE en el estado de Nayarit, México. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Política y Gestión Pública*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Disponible en <http://hdl.handle.net/11117/6073>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2022). *Atención a la primera infancia*. Disponible en <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/atencion-a-la-primera-infancia-309731?state=published>
- Detan L., J. N. (25 de mayo de 2021). *El desarrollo cognitivo y la expresión oral de los niños y niñas de 4 años de la institución educativa del nivel inicial n° 1540, san juan distrito de Chimbote, año 2020*. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.13032/22292>
- Esteves Fajardo, Z. I., Avilés Pazmiño, M. I., y Matamoros Dávalos, A. A. (2018). *La estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil*. Disponible en <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-tecnologica-del-peru/individuo-y-medio-ambiente/229-685-1-pb-229-685-1-pbmk/61256501>
- García Cruz, J.A., Yaipén Valderrama, E.N.M., Mancha Álvarez, V., Castellano Silva, M. O., Isla Alcoser, S. D., y Alata Cusy, Y.I (2023). *Teorías del aprendizaje de Vygotsky y Piaget: Alcances en la educación latinoamericana*. Editorial Mar del Caribe. <https://works.hcommons.org/records/gk1g9-t2h23>
- García Gómez, A., y Cabezas Moreno, M. J. (2011). *Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales*. CÁCERES. Disponible en

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30225/009199900005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, (2), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Disponible en: https://www.google.com.mx/books/edition/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N/5A20DwAA0BAJ?hl=es-419&gbpv=1

Hernández Franco, C., y Márquez De León, V. (2014). *Aumentar Autoestima*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa2/n3/e1.html>

Illana Toribios, A. (julio 2022). *Primeros pasos en la numeración en educación infantil*. Uva. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57139/TFG-L3335.pdf?sequence=1>

López Ramos., J. D. (2018). *Propuesta didáctica para la estimulación de las capacidades perceptivo-motrices a partir de actividades rítmicas en el grado 202 del colegio Nueva Constitución, en el área de educación física*. Disponible en <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15815/Propuesta%20did%C3%A1ctica%20para%20la%20estimulaci%C3%B3n%20de%20las%20capacidades%20perceptivo.pdf?sequence=1>

Méndez Urgiles, E. T. (2022). *Guía didáctica a través de actividades lúdicas para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas de 3 a 4 años del centro de educación inicial Mamy's Day Care, año lectivo 2020-2021*. Disponible en <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22165>

Milán, J. J. (27 de enero de 2023) *Desarrollo perceptivo manipulativo entre los 4 y los 8 años*. Área 44. Centro Psicopedagógico. Disponible en <https://area44.es/el-desarrollo-perceptivo-manipulativo#:~:text=El%20desarrollo%20perceptivo%2Dmanipulativo%20en,alrededor%20y%20para%20manipular%20objetos>

Montañez Romero, M. A., y Beltrán de la Rosa, E. E. (2022). Validez Concurrente: Escala de Inteligencia Reynolds Rías y McCarthy para la Evaluación del Desarrollo Cognitivo en Niños. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(62), 28-36. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459671925004/459671925004.pdf>

- Olguín, R. (2020). *Plan Municipal De Desarrollo Francisco I. Madero 2020 -2024*. Disponible en http://planestataldedesarrollo.hidalgo.gob.mx/pdf/PMD/2020-2024/PMD_FranciscolMadero2020-2024.pdf
- Ramírez Martínez, L. (junio de 2021). Aplicación del programa educación inicial no escolarizada del CONAFE en una comunidad semi-rural en Tepetlaoxtoc Estado de México. Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/UPN092LPERALI2021.pdf>
- Ramírez-Trejo, D. A. (2021) *Teoría del Desarrollo Cognitivo. Uno Sapens. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 1. 4(7), 18-20.* <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/7287>
- Roman, J., Peñafiel Rodríguez, M. P., Alvear, L. F., Chavez, R. C., y Vizueza, M. E. (2021). *Modelos pedagógicos aplicados en educación inicial. Revista Espacios. Educación,* 42(1).97-106. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n01/21420108.html>
- Romero, M. (2022). Validez Concurrente: Escala de Inteligencia Reynolds Rías y McCarthy para la Evaluación del Desarrollo Cognitivo en Niños. URL: <https://www.redalyc.org/journal/4596/459671925004/459671925004.pdf>
- Tuárez Párraga., J. M. (2022). Metodología lúdica en la construcción de la identidad y autonomía de los niños de Educación Inicial. *Educare, 26, 459-476.* <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1682/1626>
- Vázquez-Salas, R. A., Villalobos, A., Pérez-Reyes, M. del R., Barrientos-Gutiérrez, T., y Hubert, C. (2023). Desarrollo infantil temprano, sus determinantes y disciplina en la niñez mexicana: Ensanut 2022. *Salud Pública De México, 65, s45-s54.* <https://doi.org/10.21149/14824>
- Velastegui Tayo, S. C. (2022). La metodología Montessori en la Educación Inicial ecuatoriana. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(26), 2228-2237.* DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.487>



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



La enseñanza de la Historia en la formación docente en la UPN-321 en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

The teaching of History in teacher training at UPN-321 within the framework of the New Mexican School

Judith Alejandra Rivas Hernández
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321
México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4432-2058>

René Amaro Peñaflores
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2192-0047>

<https://doi.org/10.71770/xgmaej83>

Recibido: 09/10/2024 | Aceptado: 11/12/2024

RESUMEN

Para nadie es un secreto que la Nueva Escuela Mexicana abrevó y retomó de algunos aspectos pedagógicos ya presentes en nuestro país desde el siglo pasado. Sin embargo, uno de los problemas que ha enfrentado el actual modelo educativo es la formación docente. El obstáculo mayor reside, por lo menos en la UPN 321, nuestro "lugar social", desde donde hacemos dicho planteamiento, es en el plano de lo curricular y el abordaje adecuado desde la enseñanza y didáctica de la historia en la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Intervención Educativa, que son por lo menos los programas presenciales más importantes desde donde se pueden observar tales problemas de manera más evidente. El presente trabajo tiene por objetivo abordar, analizar e interconectar las prácticas educativas desde la perspectiva de formación de pedagogos en relación a la formación docente, así como detectar y poner sobre la discusión los posibles derroteros que se necesitan para la adecuación curricular de las dos licenciaturas upeneanas.

PALABRAS CLAVE: Historia, Didáctica, Pedagogía, Microhistoria

ABSTRACT

It is no secret that the New Mexican School drew on and took up some pedagogical aspects already present in our country since the last century. However, one of the problems that the current educational model has faced is teacher training. The biggest obstacle lies, at least in UPN 321, our "social place", from where we make this approach, is at the level of the curricular and the appropriate approach from the teaching and didactics of history in the Bachelor of Pedagogy and the Bachelor's Degree in Educational Intervention, which are at least the most important face-to-face programs from where such problems can be observed more evidently. The objective of this work is to address, analyze and interconnect educational practices from the perspective of training pedagogues in relation to teacher training, as well as detecting and discussing the possible courses that are needed for the curricular adaptation of the two degrees upeneanas.

KEYWORDS: History, Didactics, Pedagogy, Microhistory.

1. Introducción

En la primera década de este siglo, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 de Zacatecas (UPN-321 en adelante) se ha caracterizado por llevar a cabo procesos de actualización docente y ajustes curriculares que han desembocado en métodos formativos que, en algunos casos entran en competencia con las Escuelas Normales Rurales y Urbanas Estatales. Aunque este grado de competitividad en la formación docente tiene tintes particulares, el objetivo es el mismo: educar y formar jóvenes, dotarlos de capacidades docentes para el desempeño escolar y áulico con dominio de conocimientos pedagógicos y profesionales. Por formación docente se entienden los procesos continuos o permanentes de aprendizajes profesionales, epistemológicos, pedagógicos y didácticos, mediante los cuales se reflexiona, mantienen y desarrollan conocimientos, habilidades y prácticas, acciones y relaciones, en este caso, las maestras y maestros (Sánchez Mendiola, Torres Carrasco y Martínez Cuevas, 2023).

Ante estas cuestiones genéricas problematizamos un hecho importante: ¿cómo se manifiesta la enseñanza de la historia en dos de las licenciaturas presenciales de la UPN-321, tanto en la LIE como en Pedagogía? ¿Se retoma el marco

normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en particular lo relacionado con la enseñanza de la historia o los aspectos que se enseñan de dicha disciplina? ¿Los docentes que forman a los futuros interventores y pedagogos que se desempeñan en el campo laboral zacatecano como maestros, poseen “aprendizajes clave” básicos (Coll y Martín, 2006) para enseñar a enseñar historia?

En el modelo educativo mexicano de 2017, el concepto de aprendizajes clave se define como:

un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante; estos aprendizajes se desarrollan fundamentalmente en la escuela y deben ser aprendidos para compensar carencias y aspectos no aprendidos por diferentes situaciones didácticas (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 107).

No es ocioso el realizar estas preguntas. Se sostiene, a manera de hipótesis, que en la UPN-321 la planta docente no se apega a la racionalidad de las categorías históricas (tiempo, espacio y acción humana); sus preocupaciones en la formación docente en relación a la lectura, escritura y matemáticas son más significativas. La disciplina histórica, como siempre, es un campo descuidado (por carencias cognitivas o por desinterés personal) respecto a su enseñanza. Priman pues otras prioridades y se afirma que el abordaje de la NEM, como marco del nuevo modelo educativo, es hasta ahora genérico. Las especificidades y problemáticas de la enseñanza son zanjadas mediante otros cursos de la propia institución o en los que ofrece la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).

En este sentido, el análisis de estas cuestiones se abordan a partir tres aspectos fundamentales: el contexto de las licenciaturas (Pedagogía y LIE) y su currículum a manera de diagnóstico; luego se realiza el acercamiento de algunos principios de la NEM respecto a la historia y su didáctica y, finalmente, se fundamenta el análisis de esta problemática con datos empíricos, allí donde las alumnas y alumnos manifiestan sus percepciones más sentidas sobre la didáctica de la Historia y las planeaciones acorde con los elementos que se instituyen en la NEM.

Como un comentario adyacente al planteamiento central es menester mencionar que se descartan por cuestiones de espacio algunos de los aspectos cuantitativos y cualitativos de la pandemia, para ello, ya existen otros acercamientos institucionales (Rivas, Amaro y Acevedo, 2023), que dejaron de lado la revisión del origen de la UPN-321 ni de los cambios curriculares que ésta vivió desde la descentralización educativa (1992), ni sus avatares en el cierre y apertura de programas en relación a las decisiones políticas de la Secretaría de Educación Pública, como fue el caso de la Licenciatura en Educación, Plan 1994.

Por ello, este planteamiento se inscribe en el arco temporal de 2019- 2024. En esta coyuntura histórica de la política educativa, hacer un breve acercamiento al presente puede servir para continuar más adelante con análisis subsecuentes sobre la enseñanza de la Historia a nivel superior y con la posibilidad de encontrar nuevos hallazgos sustentados en este campo, particularmente en el paradigma de la Educación Histórica.

En este tenor, investigaciones recientes plantean que la enseñanza de la Historia en el nivel superior tuvo una importante renovación en la última década del siglo XX en América Latina. Aunque ha sido un crecimiento gradual e irregular en Brasil, Argentina Colombia, México y Chile, países en donde esta investigación en el ámbito universitario ha respondido a “condiciones sociales y educativas de carácter coyuntural y urgente” (Plá y Pagès, 2014, p. 14). En otros países como Perú, Nicaragua y Uruguay, el estudio de las didácticas de la Historia, son casi inexistentes, “presentan un desarrollo de la investigación motivada por intereses personales y luchas individuales frente a condiciones institucionales desfavorables” (Plá y Pagès, 2014, p. 14). Por ende, analizar lo que acontece en los espacios universitarios formadores de docentes y programas de pregrado, como es el caso de UPN-321, adquiere relevancia y pertinencia en este dinamismo del conocimiento de lo educativo.

2. Metodología

Se realizó un análisis cualitativo con base en entrevistas abiertas a algunas alumnas y alumnos inscritos en los programas de Licenciatura en Intervención Educativa y Licenciatura en Pedagogía; y observación participante, en el rol de docente. El aspecto cualitativo se complementa a partir de una base documental de artículos y otros textos escritos relacionados con la estructura curricular de las licenciaturas presenciales de la UPN (LIE y Lic. en Pedagogía) y del nuevo modelo educativo (NEM) y de historiografía sobre la enseñanza de la Historia y la formación docente.

Del análisis específico se transitó a la interpretación buscando utilizar un andamiaje metodológico constituido por la comprensión (captar el sentido), y la explicación (dar cuenta de las causas y efectos). Así, el análisis estructural de las licenciaturas en cuestión se articuló al análisis de los sujetos escolares, maestras y maestros, alumnado, circunstancias de la práctica docente y coyunturas que permiten desarrollar un tipo de enseñanza de la Historia sustentada en ciertos cursos de la malla curricular de las licenciaturas en Pedagogía y en Intervención Educativa.

3. Resultados

3.1 La UPN-321, las licenciaturas presenciales y la enseñanza de la Historia

La Universidad Pedagógica Nacional tiene una historia rica en relación a cómo se convirtió en lo que algunos denominan “la casa de los maestros”. Entre ellos destacan sus proyectos curriculares, cuyo eje central es la disciplina de la Historia, para luego insertarlos en otros procesos interdisciplinarios tanto desde la Psicología, la Pedagogía, la Educación y la Intervención Educativa. Podemos definir la interdisciplinariedad como:

una forma que asumen las relaciones recíprocas entre prácticas científicas especializadas (...) un proceso controlado de préstamos recíprocos entre las diferentes ciencias del hombre, préstamos de conceptos, de problemáticas y de

métodos, para generar y profundizar sobre ciertas lecturas renovadas de la realidad social (Lepetid, 1992, pp.25 y 33).

Además, la experiencia zacatecana ha retomado en diversos cursos, diplomados y conferencias en el abordaje de la Historia en sus diversas etapas temporales desde la década de 1990. Por ejemplo, en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) (Véase Figura 1), su plan curricular permite al docente enseñar temas de la nueva historia que se consideran de avanzada: microhistoria mexicana, historia cultural, microhistoria italiana e historia regional. Estos campos historiográficos forman parte del curso de segundo semestre (“Desarrollo regional y Microhistoria”), del Área Formación Inicial en Ciencias Sociales.

Figura 1. Malla Curricular de la LIE

Sem	Campos de Saberes y Competencias				
1°	Elementos básicos de investigación cuantitativa	Introducción a la epistemología	Problemas sociales contemporáneos	Cultura e identidad	Optativa I
2°	Elementos básicos de investigación cuantitativa	Desarrollo regional y microhistoria	Intervención educativa	Políticas públicas y sist. educativos contemp.	Optativa II
3°	Diagnóstico socioeducativo	Teoría educativa	Desarrollo infantil	El campo de la educación inicial	Optativa III
4°	Diseño curricular	Evaluación educativa	Desarrollo del adolescente y del adulto	Los procesos evolutivos del desarrollo integral en la primera infancia	Optativa IV
5°	Administración y gestión educativa	Asesoría y trabajo con grupos	Desarrollo de la inteligencia en la primera infancia	Desarrollo físico - motor, la salud y la nutrición en la infancia temprana	Optativa V
6°	Planeación y evaluación institucional	Creación de ambientes de aprendizaje	El lenguaje en la primera infancia	Desarrollo social en la edad temprana	Prácticas profesionales
7°	Seminario de Titulación I	El conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad	Las actividades directrices del desarrollo de la infancia temprana	Familia y comunidad como agente educativo	Servicio social y prácticas profesionales
8°	Seminario de Titulación II	Currículum y organización en la educación inicial formal	Currículum y organización en la educación inicial no formal	La programación curricular y la didáctica en la educación inicial	Servicio social y prácticas profesionales

TESIS, TESINA, MONOGRAFÍA, PROYECTO, EXP. PROFESIONAL

Fuente: Disponible en: <https://upn281victoria.edu.mx/lie/> (Consulta 5 de octubre de 2024)

En el curso de primer semestre de la LIE, del área de Formación Inicial en Ciencias Sociales, “Cultura e identidad”, una de las vertientes del tema de la cultura es la perspectiva de la historia cultural. Se abordan problemáticas, principalmente, de finales del medioevo e inicios de la Edad Moderna, en este campo historiográfico:

mentalidades, tradiciones, imaginarios sociales, etc., articulándose la historia cultural con la historia social. Entonces, emergen historiadores de la talla de Thompson (1995), Burke (1978), Chartier (1988, 1994), Huizinga (1978), entre otros. Cabe señalar, en suma, que el papel de la historia cultural es ahondar en la dimensión de la micropolítica de la historia de lo cotidiano, en las oscilantes interconexiones entre las bases materiales y mentales de la cultura popular, así como en los sistemas de legitimación social; incluso, en las reivindicaciones feministas (Barriandos Rodríguez, 2007, p. 101).

En este contexto, las experiencias formativas en el campo de la Historia del alumnado cobran sentido. Al respecto, María Guadalupe Reyes Espino y Fernando Nájera Ramírez, estudiantes que presentaron unas ponencias en un evento de la Escuela Normal de Querétaro, en el 2019 expresaron que, al apropiarse de los conceptos de la microhistoria mexicana desde la perspectiva de Luis González y González, les ayudaba a entender sus municipios, sus terruños, recuperar su historia en ellos; les posibilitaba interpretar la forma de vida cotidiana de los habitantes de poblaciones tan pequeñas de Zacatecas entrelazadas con Durango, por ejemplo, el municipio de Miguel Auza (Norte del estado de Zacatecas) (Rivas, Reyes y Nájera, 2020).

La pregunta que se hizo al desarrollar el planteamiento citado sigue vigente: ¿Para qué sirve enseñar microhistoria en la Licenciatura en Intervención Educativa? La respuesta es fácil, evidente y hasta obvia: para que las y los alumnos comprendan la realidad pasada y escolar de los terruños a donde se dirigirá su intervención educativa. Pero no sólo eso, se puede mencionar lo que María Guadalupe Reyes expresó:

En este mismo sentido, me pareció importante profundizar en la Historia buscando una identidad a menor escala, "la microhistoria", creando una conciencia histórica donde se nos dio un espacio para que cada estudiante nos encontráramos con la microhistoria y la reconozcamos y aceptemos como parte fundamental de nuestra propia diversidad dentro de una sociedad de la que formamos parte, esto refiriéndose a dar el valor merecido a la misma. Como lo denominó muchas veces nuestro mayor representante de la microhistoria mexicana Luis González y González. (Rivas, Reyes y Nájera, 2020, p. 674)

Entre tanto, aquella experiencia había quedado en el estante, la conclusión a la que tanto, las y los docentes y sus estudiantes habían llegado para el análisis de la formación docente en relación a la enseñanza de la Historia fue limitada, aún antes de la pandemia. Así la docente Judith Alejandra Rivas manifestaba:

Las experiencias de aprendizaje de la microhistoria tanto mexicana e italiana fueron hasta cierto punto fructíferas. Sin embargo, falta profundizar en la apropiación de contenidos teóricos, históricos y el afianzamiento del pensamiento histórico. La comprensión del tiempo es aún limitada y las técnicas de investigación vinculadas con la teoría dan atisbos de ser un punto de partida para la innovación de nuevas experiencias didácticas dentro del aula. (Rivas, Reyes y Nájera, 2020, p. 675)

De esta manera, los primeros intentos y esfuerzos de enseñanza de la Historia y la microhistoria en la LIE fueron mermando hasta casi desaparecer. La determinación

de enseñar a pensar históricamente quedó en buenas intenciones y las experiencias didácticas en el aula en ese tiempo no se utilizaron en la investigación publicada de 2020. Esta omisión trunca el pensamiento y la conciencia histórica porque, para Vilar (1997), pensar históricamente significa reflexionar los acontecimientos o procesos que se desarrollan entre sí, articuladamente, situándolos con toda precisión posible, para preguntarse el qué, el cuándo, el cómo, el quién, el por qué, como preguntas permanentes y detonantes para comprender la realidad y aprehendiéndola en forma crítica.

En esos grupos en particular, generaciones 2017 y 2018, se manifestaron procesos de abordaje de la enseñanza de la microhistoria y desarrollo regional tanto tradicionales como nuevos elementos instrumentales y algunas innovaciones. En la enseñanza tradicional y didáctica de la historia se utilizó la lectura, el resumen, las líneas cronológicas de tiempo, exposiciones y la cátedra docente. Las innovaciones consistieron, por otro lado, en que las y los alumnos pensarán en redactar sus textos desde su realidad o entorno, el acercamiento a las fuentes, visitas a museos, visitas a zona arqueológica "La Quemada". Entre otros procesos evaluativos, de transversalización se les pidió que participaran con narraciones en video proyectadas el día del estudiante de los años ya señalados.

Figura 2. Grupo de segundo semestre de LIE, 2017



Fuente: propiedad de autores.

Posteriormente, las experiencias de la enseñanza de la microhistoria en aulas consistieron en que las y los alumnos llevaran a cabo representaciones de "juego de rol o simulación", pero ya, en casos más específicos de lectura de investigaciones históricas más especializadas como, por ejemplo, basarse en el libro de Mariana Terán Fuentes (2016), *Donde sopla el viento, más allá... en la blanquita*. Todo con el objetivo de que se apropiaran de términos como terruño, territorio, historia local, e incluso, de la historia agraria.

Empero, los procesos de enseñanza de la historia en la LIE se truncaron un año más tarde debido a la pandemia de Covid-19. La enseñanza en línea, bajo las plataformas *streaming* como *Zoom*, *Schoology*, *Meet*, *Google Classroom*, entre otras, no permitió dar un seguimiento adecuado a estos aprendizajes; se sumó a ello, la

asignación de la carga laboral docente a la Licenciatura en Pedagogía con un currículum más centrado en la historia de la educación.

El currículum de esta licenciatura en relación a la formación docente ya es un tanto viejo y carece de elementos de actualización curricular para aterrizar en las necesidades de los cambios pedagógicos y educativos que responden al ámbito político nacional. Así pues, en aras de hacer un esfuerzo, el colectivo docente desde Pedagogía ha impulsado una serie de actividades y adecuaciones en los programas para actualizar las prácticas escolares y de servicio social enfocadas a la docencia por niveles o fases educativas dentro del marco de la NEM.

Sin embargo, los esfuerzos son genéricos y arbitrarios hasta cierto punto. Según Sacristán (2007), el currículum entendido como “un cruce de prácticas diversas, en efecto, siempre es arbitrario, aunque tiene elementos de didáctica, comportamientos administrativos, económicos, culturales, sociales y teorías parciales que incorporan comportamientos humanos educativos” (pp. 13 y 14). Por supuesto, todo ello dentro de una realidad escolar propia, diríamos nosotros.

Figura 3. Malla Curricular Licenciatura en Pedagogía UPN

Licenciatura en Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional											
Fase I Formación Inicial			Fase II Formación Profesional						Fase III Concentración en Campo o Servicio Pedagógico		
1° Sem	2° Sem	3° Sem	4° Sem	5° Sem	6° Sem	7° Sem	8° Sem				
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920)	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968)	Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990)	Planeación y Evaluación Educativa	Organización y Gestión de Instituciones Educativas	Epistemología y Pedagogía	Seminario- Taller de Concentración I	Seminario- Taller de Concentración II				
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1502	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1507	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1512	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1582	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1587	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1592	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1532	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1537				
Filosofía de la Educación	Historia de la Educación en México	Aspectos Sociales de la Educación	Educación y Sociedad en América Latina	Bases de la Orientación Educativa	La Orientación Educativa: Sus Prácticas	Curso o Seminario Optativo 7-I	Curso o Seminario Optativo 8-I				
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1571	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1575	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1579	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1583	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1588	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1593	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1533	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1538				
Introducción a la Psicología	Desarrollo, Aprendizaje y Educación	Psicología social: Grupos y Aprendizaje	Comunicación y Procesos Educativos	Comunicación, Cultura y Educación	Programación y Evaluación Didácticas	Curso o Seminario Optativo 7-II	Curso o Seminario Optativo 8-II				
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1572	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1576	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1580	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1584	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1589	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1594	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1534	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1539				
Introducción a la Pedagogía	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	Teoría Pedagógica Contemporánea	Didáctica General	Teoría Curricular	Desarrollo y Evaluación Curricular	Curso o Seminario Optativo 7-III	Curso o Seminario Optativo 8-III				
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1573	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1577	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1511	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1585	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1590	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1595	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1597	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1540				
Ciencia y Sociedad	Introducción a la Investigación Educativa	Estadística descriptiva en Educación	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Seminario de Tesis I	Seminario de Tesis II				
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1574	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1578	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1581	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1586	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1591	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1596	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1531	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1536				

Fuente: Tomada de: <https://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/plan-de-estudios/malla-curricular> (Consulta el 1 de julio de 2024).

Como se puede observar, las áreas de formación inicial incorporan: la línea de investigación, la filosófica-pedagógica, la psicológica, la socio-histórica, y la socio-educativa. Además, la licenciatura incluye los campos de formación y trabajo profesional de: Currículum, Orientación Educativa, Proyectos Educativos, Docencia y Comunicación Educativa. Sin embargo, por falta de personal y de matrícula, en las adaptaciones locales y regionales, sólo se oferta por decisión casi unilateral de las autoridades educativas enfocar a la licenciatura en el ámbito profesional de la

Docencia. Por ello, los demás ejes quedaron en el olvido dado que las discusiones constantes recaen en la idea de que los pedagogos formados en esta universidad, finalmente, terminan ejerciendo la docencia en las escuelas primarias y preescolares estatales.

De este modo, como se puede observar en la Figura 3, dentro del desarrollo curricular, la fase 1 y la fase 2, corresponden a procesos de enseñanza y aprendizaje de cursos que integran la formación inicial. Llegados a este punto, se interrelaciona el planteamiento problematizador de la introducción: ¿cómo se enseña la Historia en esta licenciatura?

Para responder a esta pregunta, se menciona primero que es un proceso de reflexión interesante dado que, en esta propuesta curricular, en el cuerpo colegiado de docentes de UPN-321, aparece un grupo bastante nutrido de profesionales de la Historia que tienen su propio legado y algunos otros son conocidos por el gremio de historiadores locales en relación a la historia de la educación como se comentó hace unos momentos. Por tanto, se enseña Historia porque el planteamiento curricular lo permite, aún y cuando existan voces internas que en efecto pugnan por anular los contenidos históricos curriculares de las licenciaturas.

Al volver a mirar el Figura 3, los cursos que son enfocados a la línea Socio-Histórica, ya no retoman los temas de microhistoria como en la otra licenciatura (LIE), sino que se entrecruzan con lo socio-educativo. Por ejemplo, del primer al tercer semestre los contenidos de análisis histórico son muy fuertes pues tratan de inter vincular la Revolución Mexicana con procesos de institucionalización política, cultural y educativa con los cursos de “El Estado Mexicano y los proyectos Educativos 1857-1920”, continúa con “Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación 1920-1968” y el cierre se hace con el análisis de la “Crisis y Educación en México actual 1968-1990”.

Esta periodización, particularmente la última, representa, en términos históricos, vincular el pasado con el presente tal y como la nueva historia de los *Annales* lo propone en la figura de March Bloch (1980). Otro elemento a destacar en este análisis curricular es que los contenidos temáticos se refuerzan y establecen conexión con la historia de la pedagogía en México con otros tres cursos más: “Historia de la Educación en México”, “Aspectos Sociales de la Educación” y “Educación y Sociedad en América Latina”.

Como se mencionó anteriormente, la UPN-321 tiene un “grupo selecto” de historiadores profesionales que laboran en la Licenciatura en Pedagogía; de ahí que la enseñanza de la Historia con didáctica y metodología de la misma se plantea enteramente y fundamentalmente heterogénea; esto obedece a que un grupo de las y los colegas docentes, pertenecen a la vieja guardia de historiadores formados bajo la cátedra y alejados de la investigación histórica de la enseñanza de la Historia.

Pero, es menester señalar que otra de las estrategias de enseñanza de la Historia de manera concreta se cristaliza por lo menos en la práctica de historiadores como: René Amaro Peñaflores (Profesor colaborador), José Luis Acevedo Hurtado, Marcelo Hernández Santos (Profesores de base), Fernando Villegas (Profesor colaborador) y Judith Alejandra Rivas Hernández (profesora de base), quienes realizan o llevan a cabo una invitación constante a que las y los alumnas se acerquen a la

investigación histórica y a la realización de textos escritos que algunos han logrado publicar (Perea Fraustro, 2021).

Con los argumentos anteriores respondemos la pregunta de la introducción en relación a la profesionalización de la historia y la enseñanza de la misma en la UPN-321. Sin embargo, ello no significa que como grupo nutrido de profesionales se haya manifestado ya un paradigma institucional al respecto de la misma historia y su enseñanza vinculada a la formación docente. Las preocupaciones son otras, es decir, un sentido de preocupación manifiesto en la formación continua con respecto a la Nueva Escuela Mexicana y la actualización arbitraria de los currículums en la práctica a través mínimo de las últimas tres generaciones de jóvenes upneanos. En el siguiente apartado analizaremos tales cuestiones.

3.2 La Nueva Escuela Mexicana y la formación docente en la Licenciatura en Pedagogía

¿En la formación docente de esta licenciatura se les profesionaliza en la enseñanza de la historia? ¿En séptimo y octavo semestres, se les enseña a enseñar la Historia con base en la Nueva Escuela Mexicana? La respuesta es no. La mayor parte del tiempo laboral, el equipo de profesores que se encargan de impartir los cursos de estos semestres, se dedican a las prácticas, observaciones, ayudantía y servicio social de los jóvenes de UPN. Por ejemplo, en el octavo semestre del ciclo escolar 2023-2024, se diseñó e implementó la estrategia de la siguiente manera: cuatro días a la semana, las y los practicantes asumían sus responsabilidades en las escuelas preescolares, primarias y telesecundaria y sólo un día a la semana se les veía en asesoría en las instalaciones universitarias, es decir, los viernes.

De ahí que los problemas a estudiar en relación al proceso de titulación sean con base en lo observado en lo empírico en esos tres niveles educativos. Por ello, las escasas tesinas con modalidad recuperación de la práctica sean con base en la lecto escritura, las matemáticas, el juego, y los de telesecundaria con trabajos centrados en disciplina, perspectiva de género y valores.

De la entrevista que se sostuvo con las alumnas Karina Esmeralda Flores Gaytán y Nakari Jovana Ramos Jiménez -quienes estuvieron en el preescolar "María R. Murillo", las actividades en prácticas escolares se centraron -relativas a la historia de México- en función de las fechas históricas conmemorativas del calendario escolar general, es decir, no existieron actividades diseñadas y planificadas con respecto al tiempo presente y el espacio (Rivas Hernández, 2024).

Por otro lado, Hernández y Pagès (2016) sostienen que en el imaginario y las representaciones que existen entre los profesionales de la educación inicial y preescolar en México, la Historia no figura como un elemento primordial dada la influencia de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y Vigotsky (Raynaudo y Peralta, 2017). Por esto, el contenido sobre lo socio-histórico se deja de lado, más aún, como ellos mismos sostienen, las y los estudiantes en formación carecen de las categorías disciplinares para ofrecer o desarrollar estrategias didácticas en relación a lo social o

la histórico en la educación inicial y preescolar (Hernández Cervantes y Pagès Blanch, 2016).

Esta situación lleva a manifestar y problematizar el asunto de la siguiente manera: si bien es cierto que ya existen investigaciones en el ámbito zacatecano sobre cómo enseñar Historia en la educación básica desde la *Educación Histórica* en preescolar (Bugarin Navarro, Hernández Pérez y Alvarado Sánchez, 2021), no basta para identificar el problema mayúsculo que las y los profesionales de la Historia enfrentan en relación a la formación docente. Si bien es cierto que, desde los paradigmas de la Historia, en relación a la Educación Histórica, permite al estudiantado comprender la historia mediante la investigación con fuentes primarias, como un andamiaje didáctico para llegar a pensar históricamente, en México, esta formación es reciente (Arteaga y Camargo, 2014).

El avance de los planteamientos de Pagès, Santiesteban, Camargo, Alvarado Sánchez, Domínguez Cardiel y otros (estos dos últimos, adscritos a la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" y Centro de Actualización del Magisterio-Zacatecas) es relevante, todavía no se sabe cómo todo este proceso y desarrollo disciplinar se integrará en la formación docente, particularmente en el abordaje de la Nueva Escuela Mexicana que enfatiza la autonomía profesional docente, el codiseño y planificación didáctica a través de la transversalidad y transposición didáctica que permite este modelo educativo en nuestro país en general a todas y todos los docentes de cualquier nivel educativo.

Con base en esta premisa se plantea que hace falta reconocer que los esfuerzos académicos del colectivo de las y los profesores de la Licenciatura en Pedagogía se llevan ya desde alrededor de cuatro años, pensando, repensando y reflexionando las nuevas adaptaciones curriculares que en la práctica se requiere para formar, ahora a las y los alumnos en la práctica de la Nueva Escuela Mexicana. Desde el 2020 la primera adaptación curricular lógica hasta cierto punto, fue abordar en seminarios con la generación próxima de egreso sobre los aspectos generales del Marco Curricular de la NEM.

Las dos generaciones posteriores se abordaron de la misma manera hasta que a finales del 2023 y el primer semestre del ciclo escolar del 2024; se decidió por las experiencias con las prácticas profesionales, comenzar con el abordaje de la NEM por semestres y campos formativos desde las diversas asignaturas que lo permitieran.

Por ello, las y los jóvenes desde el primer semestre hasta el octavo deben conocer los campos formativos y los ejes transversales que se trabajaron en sesiones desde sus propias asignaturas por colectivos de profesores según el semestre que se abordará, ya sea para el periodo lectivo par o non del ciclo escolar. Por ejemplo, en el primer semestre del ciclo escolar 2023-2024, se trabajó por equipos, tal como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Adaptaciones curriculares del colectivo del primer semestre, 2023-2024

Docente	Cursos	Adaptación curricular
René Amaro Peñaflores (docente invitado- colaborador)	El Estado Mexicano y los proyectos Educativos.	Se integraron contenidos sobre la mexicanidad, los valores humanísticos, enfoques decoloniales y pensamiento crítico de la NEM.
Gabriel Alejandro Pérez	Introducción a la Psicología	Aprendizaje Significativo en niños
Víctor Manuel Fernández Andrade José Luis Acevedo Hurtado	Introducción a la Pedagogía	Se modificaron contenidos en relación a la pedagogía de la NEM en cuestiones de formación pedagógica.
María Xóchitl Fernández	Filosofía de la Educación	Filosofía del Humanismo

Fuente: Elaboración propia con base en información del Colectivo de Pedagogía.

Hasta cierto punto, los ajustes curriculares en este semestre, según procesos evaluativos, culminaron en ensayos de las y los alumnos que vincularon en una semana de observación y trabajos "tallereados" del colectivo de profesores. En los siguientes semestres, el abordaje y cambio curricular fue con base en las necesidades de las y los estudiantes en función de las prácticas, observación y ayudantía que se dialogó y se acordó por todas y todos los profesores del colectivo de Pedagogía.

Esta es una historia aparte de discusiones y reflexiones que, por lo menos, la autora y autor de este manuscrito han presenciado cada miércoles desde el 2017 en reuniones colegiadas. Las preguntas fundamentales siempre eran: si el currículum no lo permite, ¿cómo le hacemos para mandar a prácticas escolares a los jóvenes?, ¿desde qué semestre es pertinente que comiencen sus observaciones?, ¿cuál es el modelo o protocolo de observación? y ¿qué van a observar?

Una vez superada la discusión de cuatro años, los acuerdos se generaron: irán a prácticas desde el primer semestre una semana por lo menos. Luego, las siguientes adaptaciones se manifestaron, como ya se señaló, en función de la NEM, por ende, dependiendo del nivel educativo que las y los alumnos elijan en relación a sus propios intereses. Por ejemplo, en la siguiente tabla se muestra la manera en que el colectivo de tercer y cuarto semestre, del ciclo escolar 2023-2024, adaptó la NEM en sesiones:

Tabla 2. Adaptaciones curriculares del colectivo del tercer y cuatro semestre, 2023-2024

Docente	Cursos	Adaptación curricular
Mario Augusto Matz	Aspectos Sociales de la Educación y Planeación y Evaluación Educativa	Campo formativo: Lenguajes Eje transversal: Interculturalidad crítica
Joel Hernández	Estadística Descriptiva en Educación y Seminario de Técnicas y Estadísticas aplicadas	Campo formativo: Saberes y Pensamiento crítico Eje transversal: Educación Estética
Estela Bugdug	Teoría Pedagógica Contemporánea y Didáctica General	Campo formativo: De lo humano y lo comunitario Eje transversal: Fomento a la lectura y la escritura
Fátima Ramírez	Psicología Social y Comunicación y Procesos Educativos	Eje transversal: Inclusión
Judith Alejandra Rivas	Crisis y Educación en el México Actual y Educación y Sociedad en América Latina	Campo Formativo: Ética, Naturaleza y Sociedad Eje transversal: Igualdad de género

Fuente: Elaboración propia con base en información del Colectivo de Pedagogía

4. Discusión

Como se puede observar, las adecuaciones fueron con base en la propia libertad de cátedra de cada docente. Algunas y algunos trabajaron la NEM a lo largo de todo el semestre. Otras y otros primero impartieron los contenidos generales del curso indicativo general y hasta el final abordaron los campos formativos y los ejes transversales. Además, en lo que respecta a la información de la tabla no se tiene claro los abordajes que plantea la NEM en relación a la Historia vinculada a los nuevos libros de texto.

En este sentido, tampoco los siguientes semestres del quinto, séptimo y octavo, y se les limitó los abordajes teóricos y metodológicos de la política educativa de la cuarta transformación, dada la premura que las y los jóvenes tuvieron en relación a su propio acercamiento a las escuelas preescolares, primarias y de telesecundaria a la cual asistieron como practicantes.

Por lo tanto, el abordaje disciplinar de la Historia en los campos formativos y ejes transversales de la NEM, por omisión, afecta el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica, por ende, la formación docente de las y los egresados de la licenciatura de Pedagogía en esta unidad de la universidad en enseñanza de la Historia.

5. Conclusiones

La LIE y Pedagogía son dos programas presenciales en donde lo histórico se imparte con cierto conocimiento disciplinar, sin embargo, no todas y todos los docentes involucrados en los cursos cuentan con las herramientas que les permitan desarrollar y brindar conocimientos apegados a la racionalidad histórica y a un conocimiento historiográfico preciso, concretamente de que considera que la Historia es un conocimiento disciplinar, global (ir a la profundidad de los problemas), decía Braudel (1986), interdisciplinario y con sentido crítico; por tanto, aún está pendiente respecto a su enseñanza en la UPN 321.

Es importante decir que las y los docentes-investigadores nacionales (denominados con desdén "grupo selecto"), aún no instituyen plenamente una línea histórica en los cursos de Pedagogía (no pueden ni podrán dados los procesos de subyugación intelectual a los que son sometidos constantemente en esta institución), es decir, lo instituido, no abre paso a ritmos y pautas a prácticas curriculares diferentes.

Por otro lado, están pendientes también los procesos de formación pedagógica y didáctica que operen en forma articulada y transversalizada con la Historia y la historia de la educación y que el rumbo de ellos, finalmente, impacte en donde más se requiere, esto es, en las escuelas de educación básica estatales, tanto rurales como urbanas. Además, falta un pleno convencimiento de que la formación docente es clave, aún y cuando el título de las y los jóvenes de UPN diga licenciados en Pedagogía o en Intervención educativa para dejar de "parchar" la práctica y solamente atender a los requerimientos sociales del estado: rellenar de "maestros" las escuelas según lo permitan los propios procesos de contratación, incluso cuando los pedagogos no son exactamente docentes y menos los interventores educativos.

Las carencias de formación docente tienen en jaque a la institución pedagógica. Desde una mirada crítica, algunas y algunos docentes dudan que se puedan resarcir las necesidades de formación sin un verdadero, pleno e integral compromiso académico de quienes laboran allí.

Por último, sobre el énfasis de la enseñanza de la Historia, elementos como la mexicanidad, el humanismo, el pensamiento crítico emanado de la teoría decolonial - que subyace en el nuevo modelo educativo de la NEM, aún hace falta concretarlo en una reestructuración de la malla curricular de la licenciatura en Pedagogía y más todavía en la LIE. Se requiere seguir poniendo el dedo en el renglón para que, en el rediseño de las cuestiones curriculares en formación docente, la Historia y la enseñanza de la misma no desaparezca del mapa, tanto en el imaginario como en la práctica docente, en la UPN-321.

Sobra decir, que, a pesar de todo, observar-analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia en las citadas licenciaturas e incrementar las posibilidades

de encontrar el germen del pensamiento y conciencia histórica entre las y los alumnos "upneanos" está en marcha.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de intereses.

Financiamiento

No se recibió ningún financiamiento

Referencias

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (13), 110-139. DOI: [10.5965/2175180306132014110](https://doi.org/10.5965/2175180306132014110).
- Barriandos Rodríguez, J. (2007). La nueva historia cultural. *Alteridades*, 17 (33), 101. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/240/239>
- Bloch, M. (1980). *Introducción a la historia* (Breviarios). Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1986). A manera de conclusión, *Cuadernos Políticos*, (4), 33-44.
- Bugarin Navarro, B. M., Hernández Pérez, B. L. y Alvarado Sánchez, M. (2021). La enseñanza de la historia en educación preescolar: una experiencia de investigación en la BENMAC de Zacatecas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2 (2), 245-258. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.349>
- Burke, P. (1988). *La cultura popular en la Europa Moderna*. Alianza.
- Chartier, R. (1994). Cultura Popular: retorno a un concepto historiográfico, *Manuscripts. Revista d'història moderna*, (2), 43-62.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. SEP, Serie Cuadernos de la Reforma.
- Chartier, R. (1988). *Cultural history. Between Practices and Representations*. Polity Press.
- Hernández Cervantes, L. y Pagès Blanch, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (68), 119-140, Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100119&lng=es&tlng=es

Huizinga, J. (1978), *El otoño de la edad media. Estudios sobre la forma de la vida y el espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y en los Países Bajos*. Alianza Universidad.

Malla curricular de la Lic. en Intervención Educativa. Disponible en: <https://upn281victoria.edu.mx/lie/>

Malla curricular de la Lic. en Pedagogía-UPN. Disponible en: <https://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/plan-de-estudios/malla-curricular>

Perea Fraustro, M. (2021). Historia de una vocación, Zoila Perea Gallegos. En J. L. Acevedo Hurtado (coord.). *Breves Historias de Maestras Zacatecanas*. Taberna Libraria Editores.

Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23 (1), 37-148. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>

Plá, S. y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación de la historia en América Latina. En Plá, S. y Pagès, J. (coords). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (13-38). Bonilla Artigas editores.

Perea Fraustro, M. (2021). Historia de una vocación, Zoila Perea Gallegos. En José Luis Acevedo Hurtado (coord.). *Breves Historias de Maestras Zacatecanas*. Taberna Libraria Editores.

Rivas Hernández, J. A., Reyes Espino, M. G. y Nájera Ramírez, F. (2020). Experiencias de enseñanza-aprendizaje de la microhistoria mexicana e italiana en la Licenciatura en Intervención Educativa de la Unidad 321 en Zacatecas. En Camargo Arteaga, S. A. (coord.), *Aproximaciones disciplinarias e interdisciplinarias a la historia de la educación y la educación histórica*. Escuela Normal Superior de Querétaro.

Sánchez Mendiola, M., Torres Carrasco, R. y Martínez Cuevas, Guillermo (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia en las universidades?. En Sánchez Mendiola, M., Torres Carrasco, R. y Martínez Cuevas, G. (eds.). *Formación docente en las universidades* (19-32). Disponible en: <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/Cap-01-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>

Sacristán, J. G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Secretaría de Educación Pública.

Terán Fuentes, M. (2016). *Donde sopla el viento, más allá...en la blanquita*. Taberna Libraria Editores.

Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Crítica.