

EDUCACIÓN, DOCENCIA Y PRÁCTICAS ESCOLARES. REALIDAD Y DESAFÍOS EN MÉXICO



- Norma Gutiérrez Hernández
- María del Refugio Magallanes Delgado
- Josefina Rodríguez González

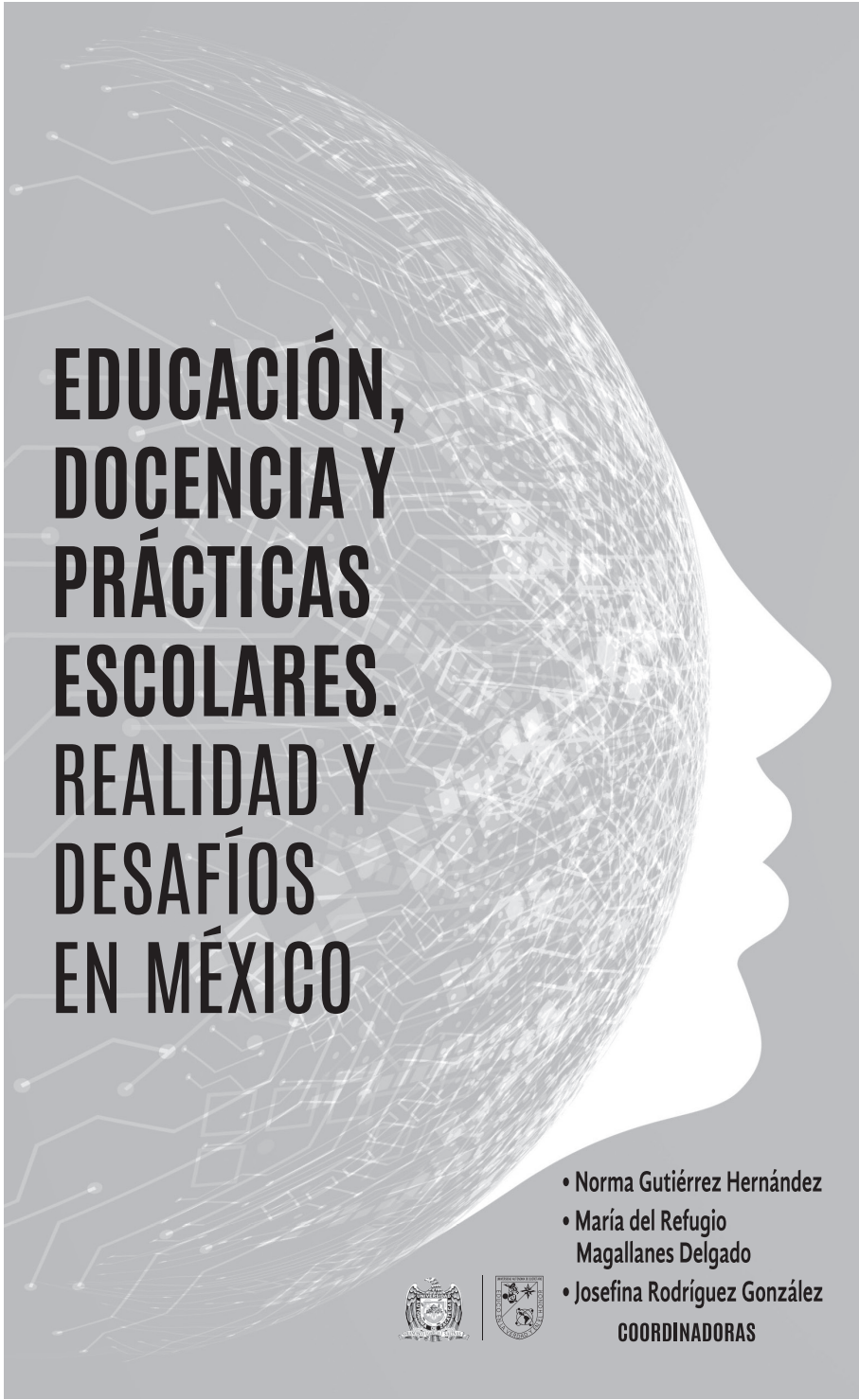
COORDINADORAS

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la UAZ (Titulada con Mención Honorífica); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM (Titulada con Mención Honorífica). Cuenta con Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante y Responsable del Cuerpo Académico Consolidado "Enseñanza y difusión de la historia". Perteneció a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, a la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia y al Seminario permanente de historia de las mujeres y género. Integrante del SNI. Integrante del Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas. Sus líneas de investigación son: historia de la educación e historia de las mujeres y de género. Es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

Doctora en Historia por la UAZ y Docente-Investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al SNI Nivel I y perfil PROMEP. Autora de *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), *Coordinadora de Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas* (2017), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (2013), *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (2011) e *Historia de la Educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010); y autora de ponencias y artículos en torno a la historia social de la educación en Zacatecas siglos XIX-XXI de 2004 a 2018.



EDUCACIÓN, DOCENCIA Y PRÁCTICAS ESCOLARES. REALIDAD Y DESAFÍOS EN MÉXICO

- Norma Gutiérrez Hernández
- María del Refugio Magallanes Delgado
- Josefina Rodríguez González

COORDINADORAS



EDUCACIÓN, DOCENCIA Y PRÁCTICAS ESCOLARES. REALIDAD Y DESAFÍOS EN MÉXICO

Directorio institucional de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Dr. Antonio Guzmán Fernández
Rector

Dr. Luis Alejandro Aguilera Galaviz
Secretario Académico

Dr. José de Jesús Hernández Berumen
Director de la Unidad Académica de Docencia Superior

Dr. Manuel Reta Hernández
Coordinador de Investigación y Posgrado

Lic. Carlos Flores Cortés
Programa Editorial de la UAZ

Directorio institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Aurelio Domínguez González
Secretario Académico

Dra. Marcela Ávila Eggleton
Directora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Lic. Diana Rodríguez Sánchez
Fondo Editorial Universitario

Primera edición 2019.

Edición y diseño: L.D.G. Tomás Alejandro Balderas Carbajal

Portada: Ma Guadalupe Monsivais Martínez y L.D.G. Pedro Cervantes Carlos

Educación, docencia y prácticas escolares. Realidad y desafíos en México

DERECHOS RESERVADOS, 2019.

© Norma Gutiérrez Hernández
© María del Refugio Magallanes Delgado
© Josefina Rodríguez González

© Universidad Autónoma de Zacatecas
"Francisco García Salinas"
Torre de Rectoría, 3er piso, Campus UAZ
Siglo XXI, Carretera Zacatecas-Guadalajara
km. 6. Col. Ejido La Escondida
investigacionyposgrado@uaz.edu.mx

ISBN: 978-607-555-014-5

© Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas s/n, Col. Las Campanas,
76010, Santiago de Querétaro, México.
www.uaq.mx

ISBN: 978-607-513-470-3

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de las titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México.
Made and printed in Mexico.

Esta investigación fue arbitrada por pares académicos y se privilegia con el aval de las instituciones editoras. La obra fue apoyada con recursos del PFCE 2018-2019. Este Programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el Programa.

Agradecimientos

Este libro, *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México*, es parte de un esfuerzo académico interinstitucional entre colectivos de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” y la Universidad Autónoma de Querétaro, del cruce de trayectorias profesionales y experiencias formativas diversas, que convergen en el campo de la investigación educativa.

Nuestro mayor agradecimiento a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas; y de manera especial al Cuerpo Académico Consolidado “Enseñanza y difusión de la Historia” con clave UAZ-CA-184, a partir del cual se generó este proyecto.

Con esta obra se cumple la meta trazada, avalada y financiada por el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2018-2019: acrecentar la competitividad académica de las y los docentes de educación superior.

ÍNDICE

Prólogo	9
Infancia, escuela y enseñanza de la moral laica en Zacatecas, 1870-1910. María del Refugio Magallanes Delgado	19
Asimetría de género: la formación educativa de las niñas en Zacatecas durante el Porfiriato. Un análisis a partir del texto <i>Manual de las mujeres</i> de Verdollin Norma Gutiérrez Hernández	43
La profesión médica para las mujeres en Zacatecas. Parteras, obstetras y enfermeras, 1870-1966 Beatriz Marisol García Sandoval	61
Una alternativa para la educación popular: el Sistema Educativo Radiofónico en la región de Tolimán, Colón, Ezequiel Montes y Pedro Escobedo, Querétaro, México Oliva Solís Hernández	83
Educación alimentaria más allá del aula: docentes-alumna- do-familia Rosalinda Gutiérrez Hernández, Claudia Araceli Reyes Estrada y Blanca Patricia Lazalde Ramos	105
Balance de la internacionalización de la educación superior: una mirada desde el caso mexicano Mónica Guadalupe Chávez Elorza	123

El patrimonio cultural y la construcción de ciudadanía en el siglo XXI: alternativas y retos de la educación contemporánea Irma Faviola Castillo Ruiz	147
Competencias digitales en el contexto educativo Lizeth Rodríguez González, Nydia Leticia Olvera Castillo y Susana Cordero Dávila	165
Políticas para la integración de las TIC en los espacios educativos en América Latina y México. Josefina Rodríguez González	187
Semblanzas curriculares de las autoras	215

Prólogo

Las primeras décadas del siglo XXI, como un contexto caracterizado por acelerados cambios políticos, sociales y culturales que deja al descubierto problemas emergentes y estructurales sobre la educación, la escuela y la formación de las y los docentes, entre otros, se vuelve una rica veta para la investigación educativa desde diversos enfoques teórico-metodológicos y empíricos.

En este sentido, el libro *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* da cuenta de un crecimiento y evolución de investigación educativa en Zacatecas –como en el resto del país- gracias a la convergencia de trayectorias profesionales y experiencias formativas diversas que dirigen la mirada a temas de y sobre educación con la intención de hacer visibles y dotar de protagonismo histórico a niños, niñas y mujeres en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX; de ponderar los procesos educativos a través de los sistemas radiofónicos y de reconocer los retos de la internacionalización de la educación superior, de la relevancia del patrimonio cultural en la construcción de la ciudadanía del siglo XX y las políticas para la integración de las competencias digitales en el contexto educativo.

En este tenor, este libro está integrado por nueve artículos en los que trece investigadoras de la Universidad de Zacatecas “Francisco García Salinas” y la Universidad Autónoma de Querétaro, transitan de la segunda mitad del siglo XIX a los siglos XX y XXI, a temas, procesos y políticas educativas que enriquecen la comprensión del pasado, el presente y futuro de la educación.

El primer texto "Infancia, escuela y enseñanza de la moral laica en Zacatecas, 1870-1910", de María del Refugio Magallanes Delgado muestra claramente cuáles fueron las intenciones de la recién política liberal de finales del siglo XIX y principios del XX en México respecto a la educación en términos sí morales, pero no religiosos de los niños y niñas de nuestro país, particularmente en el estado de Zacatecas. Es muy interesante conocer los contenidos de algunas de las lecciones del texto de *Moral Práctica* de Manuel Santini, que se convirtió en el libro usado por el Estado para incursionar en la formación de la moral de los futuros ciudadanos desde la escuela, desprovisto de todo tinte religioso; no obstante, la narración de la autora sobre estas lecciones y de las intenciones del Estado en materia de laicidad que plantea al inicio del artículo no hacen más que llevarnos a asemejar los métodos, estrategias y recursos utilizados con los empleados por la iglesia. De igual manera, cuestionarnos respecto a si realmente "un valor central de esta moral secular es la libertad individual concebida como autonomía" (p. 5) y qué tanto de esto no ha sido frenado por la propia escuela y el Estado; sin lugar a dudas, un artículo muy interesante para reflexionar sobre el papel del Estado en la formación integral de los ciudadanos en los primeros años, como ahora le denominamos.

La narración de Norma Gutiérrez Hernández en "Asimetría de género: la formación educativa de las niñas en Zacatecas durante el Porfiriato. Un análisis a partir del texto Manual de las mujeres de Verdollin" es sumamente clara y rica en términos de mostrar a detalle las concepciones sociales y políticas que se tuvieron durante el Porfiriato respecto a la función de hombres y mujeres y que acertadamente se decidió inculcar desde la escuela. Ello muestra

con claridad que la escuela ha sido desde siempre uno de los mecanismos por excelencia para moldear al ciudadano de las naciones, de igual manera, como el impacto de sus enseñanzas es de largo plazo, pero de acciones día a día. El ideal de la educación como un mecanismo laico para fortalecer la libertad individual en la época de la Reforma que se leyó en el artículo anterior es totalmente contrario a lo que se ejecutó en la época porfiriana en Zacatecas y en el resto del país, no era en ningún sentido posible que las niñas ejercieran su libertad, pues todos los mecanismos familiares, sociales y educativos a los cuales se les exponía las conducía al mismo camino: desempeñar labores *propias* de su sexo, si bien, para las menos se abrió la posibilidad de la esfera pública fue en las mismas actividades: educadoras, enfermeras, obstetras, secretarias. En este sentido, me permito señalar que algunas de estas profesiones cobran relevancia social y económica cuando los hombres incursionan en ellas, tal es el caso de la ginecología o el magisterio.

Este artículo nos invita a reflexionar sobre el proceso que han tenido que seguir las niñas de esas épocas y las que les siguieron para hacerse presentes en labores no propias de su sexo en el mundo público y que cómo y qué tanto la escuela ha contribuido al mismo. De igual manera, el artículo nos lleva a imaginarnos esos espacios de socialización diferenciados y a reconocer el impacto de la escuela en la formación de los niños y niñas, lo cual en este momento histórico se ha cuestionado por muchos nuevos temas.

El tercer artículo, "La profesión médica para las mujeres en Zacatecas. Parteras, obstetras y enfermeras, 1870-1966" de Beatriz Marisol García Sandoval se relaciona de forma natural con el discurso planteado por la anterior au-

tora, mostrándonos cómo en ese tiempo, (siglo XIX y XX) la educación de las mujeres se orientó especialmente a aquellas actividades que de alguna manera habían venido desempeñando en el ámbito privado, pero ahora desde una visión de Estado que debía ofertar, por un lado oportunidades educativas a más sectores de la población, incluyendo a las mujeres, pero sin traspasar las costumbres de la época, lo natural que le correspondía según su sexo. No obstante, es muy alentador observar cómo se preocuparon las autoridades educativas por actualizar y dotar a las señoritas interesadas en estudiar lo relativo a la obstetricia las herramientas teóricas necesarias, pues en la mayoría de las primeras estudiantes, la práctica se tenía muy avanzada, generalmente, eran las parteras las que atendían a sus congéneres en estos momentos. Cabe destacar la importancia que fue cobrando lo teórico sobre lo práctico y mantener en constante práctica real a las estudiantes; de igual manera, ampliar el marco de acción de la sola obstetricia al cuidado de la salud, tanto de hombres, como de mujeres, sin duda, pasos muy importantes en Zacatecas para ir abriendo el camino de lo público a las mujeres interesadas en prepararse en términos académicos y profesionales.

Centrándose en las estrategias para favorecer los procesos educativos, el texto de Oliva Solís Hernández, "Una alternativa para la educación popular: el Sistema Educativo Radiofónico en la región de Tolimán, Colón, Ezequiel Montes y Pedro Escobedo, Querétaro, México" narra con detalle el proyecto de radio que se implementó en las localidades queretanas para alfabetizar a las personas adultas adultos y a los niños y las niñas, en donde la escuela no era una opción, pero lo interesante fue el mecanismo que se usó: la radio, y también las instancias organizadoras de tal

proyecto, destacando la participación de la iglesia mediante la Conferencia del Episcopado Mexicano, surgiendo las Escuelas Radiofónicas.

El relato de la autora nos muestra lo importante que fueron estas Escuelas en la zona y el relevante trabajo que hicieron, tanto para organizar su funcionamiento, como para mantenerlo activo por una década; el trabajo didáctico, que si bien señala la autora era simple, fue fundamental para que el o la estudiante a partir de un audio pudiera aprender. Esta labor didáctica se fundamentó en actuar, ejemplificar lo que se escuchaba, he ahí la labor educativa de los ejecutores del proyecto.

Con un giro de tema, Rosalinda Gutiérrez Hernández, Claudia Araceli Reyes Estrada y Blanca Patricia Lazalde Ramos nos hablan de la importancia y oportunidad que tiene la escuela de incidir en prácticas alimentarias sanas, se podría señalar, incluso, que se alude a una responsabilidad por parte de la escuela. En este sentido, aparece así entre líneas en el texto "Educación alimentaria más allá del aula: docentes-alumnado-familia". La información que se brinda en este artículo es muy amplia en torno al proceso alimentario y el impacto que éste tiene en nuestra salud, así como las más notables consecuencias de no tener una alimentación sana. En este tenor, la alternativa es tener una educación alimentaria durante los primeros años de vida, que obviamente inician en nuestros hogares, pero que bien se puede -debe- continuar en la escuela, pues, es en ese espacio de socialización secundaria donde los niños y las niñas refuerzan o adquieren muchos de los hábitos que permanecerán por el resto de la vida. De tal suerte que, debía de usarse este espacio para promover acciones y prácticas ali-

mentarias saludables, configurando con ello una verdadera educación alimentaria integral con beneficios en distintos niveles: personal, social y estatal.

El artículo de Mónica Guadalupe Chávez Elorza nos muestra el camino que han seguido los países en vías de desarrollo, especialmente México en el proceso de la internacionalización de la educación superior en un contexto desigual, en primer lugar, entre los países del planeta, pero también al interior de ellos, lo que genera como consecuencia que los resultados sigan siendo los mismos casi de manera generalizada: desigualdad social y económica. Se plantea claramente la tendencia internacional en el marco de la globalización del intercambio de capital humano entre naciones, lo que de inicio sería una oportunidad para los hombres y mujeres que accedían a las universidades; no obstante, las desigualdades económicas de los países empezaron a hacerse presentes y a imponer a las universidades de las naciones en mayores desventajas, mecanismos de competencia que exacerbaban las desigualdades al interior de sus sociedades. Tales reflexiones se encuentran en el texto titulado "Balance de la internacionalización de la educación superior: una mirada desde el caso mexicano".

Uno de los textos finales del libro se enfoca como el resto, a plantear algunas estrategias y recursos para fomentar la educación en ciertas áreas específicas, tal es el caso de la construcción de ciudadanía, desde la perspectiva de Irma Faviola Castillo Ruiz. El patrimonio cultural de las naciones, se puede emplear como un medio para promover desde las escuelas, la construcción de la ciudadanía desde una perspectiva mucho más amplia a la del Estado nación decimonónico que empleó por primera vez el patrimonio

cultural con este fin. En el texto: “El patrimonio cultural y la construcción de ciudadanía en el siglo XXI: alternativas y retos de la educación contemporánea”, señala claramente cómo al inicio del Estado nación decimonónico se recurrió al uso del patrimonio cultural, centrándose en monumentos, museos, para promover un concepto de *ciudadano* de ese Estado en consolidación.

Recurrir a estos elementos culturales demanda para el siglo XIX una visión más amplia, modelos pedagógicos nuevos para que, en efecto, favorezcan, actualmente, en los niños, niñas y jóvenes que están en nuestras escuelas una verdadera conciencia ciudadana, pero no sólo en términos nacionales, sino globales también, lo que sin lugar a dudas reta a pensar a los y las educadoras actuales: docentes, padres y madres, líderes y liderezas de opinión para convertirse en innovadores e innovadoras educativas.

En la misma tónica del texto anterior, se lee enseguida el documento: “Competencias digitales en el contexto educativo”, de Lizeth Rodríguez González, Nydia Leticia Olvera Castillo y Susana Cordero Dávila. Su planteamiento es una invitación clara a que los y las docentes actuales realmente desarrollemos competencias digitales, a fin de poder modelar en nuestros y nuestras estudiantes el desarrollo de éstas; esperaríamos que luego de la invitación, reflexionemos todos y todas las docentes en qué tanto nos hemos preocupado por desarrollar la competencia o sólo nos hemos quedado en el nivel de conocimiento, quizá aplicación, pero en términos bastante elementales. Muchos pensamos que usar la computadora es estar ya en el mundo digital, este artículo es claro en mostrarnos que no es así, que estar en este mundo demanda el desarrollo real

de la competencia, que como sabemos implica también la actitud, la disposición, elementos a los cuales a veces nos resistimos más.

Las autoras nos muestran una serie de cuadros que serán claves para realizar nuestra reflexión personal respecto a qué tanto hemos desarrollado la competencia digital; de igual manera, señalan claramente los niveles de apropiación de ésta y que se evidencian claramente en el diseño de nuestras actividades:

El conocimiento que el docente tiene sobre el uso de la tecnología; la utilización o empleo cotidiano de las TIC en las prácticas educativas; y la transformación que tiene que ver con las modificaciones adaptativas que se hacen de las prácticas que involucran el uso de la tecnología en el aula.

Habrá que puntualizar, como lo hacen las autoras, en la importancia de estas competencias digitales en la vida de las personas y, en la oportunidad y compromiso de desarrollarlas en la escuela.

El último artículo: "Políticas para la integración de las TIC en los espacios educativos en América Latina y México" de Josefina Rodríguez González cierra con broche de oro el argumento del texto anterior relativo a las competencias digitales y su importancia para el desarrollo de un país y sus habitantes. La autora nos muestra cómo desde los años 80's del siglo pasado se ha declarado a nivel mundial la importancia de incorporar a los niños, niñas y jóvenes al desarrollo de esta competencia y lo que ello implica en términos de estar en condiciones materiales para que todos y

todas accedan a ellas. Luego de poco más de 30 años y de diversas políticas internacionales, regionales y nacionales, de las cuales da cuenta la autora de manera clara y concreta, el reto sigue siendo de una envergadura notable en todos los ámbitos, aunque con distinto nivel.

Es importante hacer notar el reto en el tema de la capacitación de los y las docentes; en primer lugar, como usuarios y usuarias de las plataformas y recursos digitales y, luego y, en consecuencia, como promotores y promotoras de todos los elementos de la competencia en el alumnado; asunto que también se atiende en el artículo anterior y sobre lo que se llamaba la atención.

Si bien es cierto que si no se cuenta con la infraestructura y equipamiento tecnológico en las escuelas es imposible que los y las docentes desarrollen y promuevan competencias digitales, también es cierto y los datos lo muestran que, aunque se cuente con esta condición, los y las docentes no capacitadas son un factor relevante para que las políticas relatadas en el documento no cumplan su función en donde sí se puede. La invitación a reflexionar sobre el papel del y la docente del siglo XIX y sus compromisos se mantiene.

Me gustaría terminar este documento destacando el eje transversal que se advierte en todos los textos que configuran este libro: la importancia de la educación como promotora de libertad, reflexión social y personal, habilitadora de capacidades y motivaciones personales, de crecimiento social, personal y económico, de ciudadanía con las acepciones propias de la época histórica, de empoderamiento como ahora se le dice; pero, especialmente de la labor do-

cente, transitando por los educadores y educadoras del siglo XIX hasta los y las actuales de la segunda década del siglo XXI. Este libro, sin lugar a dudas, refrenda la importancia de la vocación que debe fortalecerse por la profesionalización del profesorado nacional, camino en el que debemos redoblar esfuerzos y no bajar la guardia, al contrario, estamos frente al reto de desarrollar competencias digitales para poder modelar a nuestros alumnos y alumnas en el mismo sentido.

*Dra. Edna Huerta Velásquez
Profesora investigadora
de la Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 011 Aguascalientes.*

Infancia, escuela y enseñanza de la moral laica en Zacatecas, 1870-1910

María del Refugio Magallanes Delgado

Introducción

La emancipación política del Estado mexicano en 1857 y las Leyes de Reforma, agudizaron la oposición entre los valores políticos liberales y republicanos, por un lado, y la moral católica, por el otro. En este proceso, emergieron dos pilares de la entidad: "la neutralidad y la defensa de la libertad de creencias" (Blancarte, 2013, p. 183). La escuela laica y las disciplinas escolares fueron las vías que utilizó el Estado para secularizar a la infancia, la niñez y los procesos de enseñanza que se desarrollaban en los planteles de instrucción primaria subvencionados por el gobierno.

En este proceso de secularización, la escuela laica podía transmitir valores morales y políticos, pero no debía criticar a la religión, ni tampoco tener el propósito expreso de emancipar a la población de sus convicciones religiosas (Rivera, 2013), para evitar el paso de una postura anticlerical a una actitud antirreligiosa.

Este capítulo explica ¿cómo fue el proceso de laicización en la infancia en Zacatecas de 1870 a 1910?, ¿cuáles fueron los fines educativos que se planteó para la enseñanza de la *moral laica*? y ¿cómo fueron representados las y los niños en las lecciones de *Moral Práctica*? En esta coyuntura política y educativa, la reacción del Estado y de las autoridades educativas en Zacatecas fue fortalecer la escuela laica, y reconocer que las y los niños de nivel primario tenían la necesidad de adquirir principios morales que ayudaran a formar sus conductas sociales y políticas

con base en un modelo de moralidad universal sustentado en el principio humano del bien común que permitiera el perfeccionamiento individual, el progreso material y moral de la patria.

La laicización de la infancia fue una consecuencia directa de la secularización de la instrucción primaria que emprendió el Estado y de las acciones reformistas en la enseñanza que operó el asociacionismo magisterial para cambiar la formación de los preceptores de este nivel escolar e iniciar el reconocimiento de las y los niños como entes complejos.

La enseñanza de la moral práctica como disciplina escolar adquirió un estatus propio en la entidad desde 1888; las primeras discusiones se dieron en la Asociación de Preceptores de Primeras Letras en 1870 y en 1906 con Manuel Santini se editaron cuatro libros de texto, *Tratados de Moral Práctica* con base en las propuestas de los franceses Bounet y Barrauy para la enseñanza de la moral. Las lecciones de Moral Práctica dirigidas a las y los niños de primer a cuarto grado de primaria enfatizaban que el cumplimiento del deber ser decantaba en la construcción de una conciencia, bienestar y felicidad económica y moral en que iniciaba en el presente, pero su disfrute se extendía al futuro.

Estado, escuela y moral laica

En México, en 1833, en el contexto de la construcción del Estado-nación, la separación de la Iglesia con respecto de los asuntos del Estado se proyectó con mayor nitidez y con ello, el inicio de "la ruta de la secularización integral" (Alvarado, 2009, p. 31). En este primer reformismo, el Estado se concibe como un poder que debe contrarrestar el dominio

económico de la Iglesia, frenar sus pretensiones políticas de cogobernar con la autoridad civil y ofrecer una alternativa ideológica a los valores morales católicos, es decir, "instituir los valores cívicos de corte republicano" (Rivera, 2010, p. 23).

De esta manera, el avance del Estado laico estaba en estrecha relación con el progreso de la secularización de la sociedad y de la resistencia de la Iglesia Católica. Para Benito Juárez, la secularización también era "la diferenciación de esferas sociales, privatización, individualización, transposición de creencias y modelos de comportamientos, desintereses de la sociedad por la religión y desacralización del mundo" (Staples, 2009, p. 273).

Por tal motivo, en diciembre de 1860, al dictarse la Ley de libertad de creencias, el Estado mexicano dejaba de ser confesional y se estableció un Estado laico con la separación de los asuntos políticos de los religiosos; desapareció el Estado estamental y surgió una sociedad civil. Juárez consideraba necesaria la laicidad del Estado debido a que: "Los gobiernos civiles no deben tener religión, porque siendo su deber proteger imparcialmente la libertad que los gobernados tienen de seguir y practicar la religión que gusten adoptar, no llenarían fielmente este deber si fueran sectarios de alguna" (García, 2010, p. 87).

En efecto, la postura conservadora y progresista de algunos liberales provocaron actitudes antagónicas, bandos que apoyaban las ideas de la Iglesia y grupos que deseaban cumplir con la finalidad del laicismo como régimen, es decir, dejar a un lado la obediencia a la Iglesia y apegarse a un Estado laico capaz de generar una cultura innovadora, con nuevos sueños y metas, que hicieran crecer al país en el aspecto político, económico y educativo (Blancarte, 2012b).

La laicidad como un tipo de régimen que se constituye para propiciar la cimentación de libertades civiles fundamentales tales como la libertad de conciencia, así como otras libertades que derivan de ella (de creencias, de religión, de expresión) y el laicismo como una actitud combativa para alcanzar o hacer permanecer ese estado de cosas, se consolidaron en la segunda mitad del siglo XIX (Blancarte, 2012a).

Los liberales con el poder en sus manos, a partir de 1862 impulsaron la institucionalización de la laicización, con la finalidad de debilitar a la Iglesia en los aspectos económicos y políticos, lo cual habían comenzado a realizar a partir de las leyes promulgadas por Juárez (1855) y Lerdo (1856). Esta separación de Iglesia- Estado incentivó la configuración de una escuela pública, laica y obligatoria durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876). Lerdo elevó al rango de constitucionales a las Leyes de Reforma en 1873 (Bastian, 2013).

Esta constitucionalidad representó la expansión de las funciones sociales del Estado. En el Estado laico, la educación formal juega un papel fundamental; la formación moral de los futuros ciudadanos, la oposición ideológica entre los valores morales y políticos liberales, y los propios de la religión dominante, se despliegan en este terreno. El laicismo y las reformas de la escuela pública se definieron desde el Estado. Éste se propone formar a los “futuros ciudadanos para que se conciban entre sí en un plano de igualdad jurídica para que queden al margen de sus diferencias particulares, tanto religiosas como culturales” (Magallanes, 2016, p. 23). La igualdad social contenida como homogeneidad engarza con la idea de neutralidad porque ambas exigen la exclusión de todo contenido religioso de los recintos educativos oficiales.

La laicidad de la escuela oficial podía entenderse sólo como la independencia de las instituciones religiosas y la exclusión de todo contenido religioso dentro de sus recintos. La escuela oficial laica sirve al propósito de formar a la ciudadanía en valores morales y políticos de una República laica y democrática que fomenta la igualdad social, la libertad individual y la fraternidad (Rivera, 2013).

La escuela oficial laica desempeña la tarea de promover la identidad nacional y una cohesión social centrada en el culto a la patria. La unidad en torno a valores políticos debe ir acompañada por la integración social a una religión civil, con sus héroes, rituales y conmemoraciones. En la práctica, la cohesión proporcionada por la escuela laica se concibió como un medio necesario para ganar la batalla al catolicismo, ya que "impulsaría la preservación del nuevo orden social y político republicano al formar la ciudadanía leal a la República y socavar la tradicional fuente de unidad social proporcionada por la moral católica" (Rivera, 2013, p. 371).

La transición de la moral secular a la escuela laica se desarrolló en explícita oposición a la religiosa. Un valor central de esta moral secular es la libertad individual concebida como autonomía. En lugar de permanecer neutral respecto de diversas concepciones morales de carácter personal, la laicidad republicana toma partido por la práctica de la autonomía, es decir, por el valor de la crítica a la autoridad, el cuestionamiento de los prejuicios, y la determinación de vivir de acuerdo con los propios valores y principios morales debidamente reflexionados (Magallanes, 2016, p. 23).

La práctica de pensar por sí mismo equivale a una emancipación, por ello la laicidad republicana favorece una concepción perfeccionista del carácter individual. En la

concepción republicana “el Estado se convierte en educador y en guía moral de las masas” (Rivera, 2013, p. 370). De esta manera, entre los propósitos morales de la Iglesia y del Estado se abre una brecha, donde la moralidad religiosa se enfrenta con la moral secular para coexistir.

El catolicismo opuso resistencia a la función educadora del Estado; los liberales de postura doctrinaria se resistían a todo monopolio que pudiera interferir con las libertades individuales, lo cual incluía a las corporaciones y al posible monopolio educativo por parte del Estado; paradójicamente, el carácter obligatorio de la educación oficial constituía una transgresión al ejercicio de esta libertad (Rivera, 2013).

La postura liberal conservadora, de influencia positivista y utilitaria, entendía que el Estado debía asumir una amplia función educativa. Se favorecía la obligatoriedad de la instrucción, así como una mayor regulación de la enseñanza y la ampliación de la educación oficial laica y gratuita (Magallanes, 2016). Desde esta postura, la neutralidad de la escuela laica era compatible con el propósito de transmitir, mediante la educación oficial, los valores morales y políticos fundamentales; si se emprendía la crítica a la religión o se insinuaba la emancipación de la población de sus convicciones religiosas se corría el riesgo de impulsar una laicidad radical, es decir, antirreligiosa (Rivera, 2013).

La laicización de la infancia y de la enseñanza

En Zacatecas, al iniciar la segunda mitad del siglo XIX, las autoridades locales valoraron como insuficientes los avances en materia educativa de la primera mitad de esa centu-

ria. Los 237 establecimientos escolares y 12, 881 alumnos existentes para 1857 daban cuenta de un crecimiento de la instrucción primaria (Pérez, 2003), pero no del nuevo espíritu liberal, es decir, del ejercicio de los principios republicanos que pugnaban por la protección y desarrollo de las facultades físicas y morales del hombre y la conservación de sus garantías individuales (Hamnett, 2013).

En la entidad prevalecían tres problemáticas estructurales en la educación: expandir aún más la enseñanza de primeras letras, establecer los fondos para la enseñanza y contar con preceptores distinguidos por su condición moral e intelectual (Pedrosa, 1889). En 1863 se introdujeron una serie de reformas parciales en la enseñanza primaria. Con base en el artículo primero del Decreto de Instrucción de febrero de ese año, el gobernador Severo Cosío, afirmó que un gran obstáculo para el progreso de la educación local era la ausencia de "directores inteligentes para difundir la enseñanza con acierto" (Pedrosa, 1889, p. 37).

Dos acciones políticas consecutivas para paliar estos problemas fueron el establecimiento de la Junta de Instrucción Pública, Industria y Fomento en Zacatecas en febrero de 1868 (Pedrosa, 1889) y en octubre de 1870, la creación de la Asociación de Profesores de Primeras Letras, donde por elección interna, Francisco Santini asumió la presidencia, Marcos Simoní Castelvi la vice-presidencia, Marcos Rezas la secretaría y la pro-secretaría Valentín Salinas (El Inspector de la Instrucción Primaria (EIP), Núm. 1, Zacatecas, 18 de octubre de 1870, p. 1).

En la Asociación se expuso que los preceptores estaban conscientes de que la mayoría de ellos eran novatos, pero deseaban consultar, discutir sobre la naturaleza cons-

titutiva de la y el niño, sus aptitudes y como se articulaban ambas; además precisaban conocer aspectos administrativos y políticos de la educación, dar cuenta de las necesidades materiales de las escuelas municipales e influir en cultura política del pueblo (EIP, Núm. 1, Zacatecas, 18 de octubre de 1870, p. 2).

Se aseguró que la Asociación era el órgano encargado de sistematizar de modo definitivo la enseñanza, de adoptar los métodos más convenientes, según el conocimiento práctico de los preceptores; señalar los libros de texto y, sobre todo, formar un cuerpo respetable y novedoso; las señoras profesoras también estaban llamadas a proponer y discutir las especificidades de la instrucción de las niñas al lado de los preceptores (EIP, Núm. 1, Zacatecas, 18 de octubre de 1870, p. 4).

Francisco Santini, a mediados de abril de 1871, daba cuenta de que estaba concluido el texto intitulado *Memorias* u *Órbita de Moral* y denunció que la enseñanza de la moral en las escuelas de instrucción primaria era con base en el catecismo de Ripalda. La alternativa para el cambio cívico era la escuela laica y una nueva enseñanza moral que ayudara a conservar la inocencia infantil y apuntara a la búsqueda de la verdad (Magallanes, 2016).

Se avizoraba a la escuela laica como el instrumento del Estado para pugnar por la laicización de la enseñanza, esto es, erradicar el fanatismo religioso, la ignorancia y transformar los valores morales religiosos en virtudes cívicas con base en la modificación de los planes de estudio y la edición de textos científicos (Magallanes, 2016).

En este contexto ideológico, en 1888, las autoridades educativas de Zacatecas reflexionaban sobre la com-

posición material y espiritual del hombre y de cómo las armonías de ambas esferas estimulaban el desarrollo perfecto del hombre. Esta premisa se extendía a la niñez. El descuido de la parte moral o de la física de la niña y el niño, redundaba en un daño social. La niña y el niño debían fortalecer en la escuela músculos y alma. La moralidad de la y el niño se cultivaba con lecciones prácticas, con el abandono de la enseñanza memorística de la lista de los deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes (La Crónica Municipal (LCM), Núm. 12, Zacatecas, 17 marzo de 1888, p. 10).

La nueva cultura moral admitía que la enseñanza de valores principiaba en el regazo de la madre, pero la moral laica se impartía en la escuela y el profesor era el encargado de dirigir ese proceso transformador. El perfeccionamiento de la naturaleza humana, exigía acostumar a la y el niño a amar el deber por sí mismo; la enseñanza de la moral práctica, consistía en avenir la conducta del individuo con el orden natural y social; a través de la de la razón y la toma de conciencia se llegaba a comprender la moralidad y consecuencia de las acciones (LCM, Núm. 12, Zacatecas, 17 marzo de 1888, p. 11).

La evidente laicización de la conciencia humana, la moral práctica y la formación moral de ciudadanos en hombres virtuosos, llevó a la percepción de la y el niño como aprendiz de la sabiduría y la virtud; como ente predispuesto generalmente reconocer las consecuencias naturales de su propio comportamiento y a escuela como la agencia social moldeaba al sujeto moral a través de la elaboración y aplicación de un programa para la enseñanza de la moral laica que reclamaba la época.

Con base en las reformas que realizó el gobernador Jesús Aréchiga a la Ley de Instrucción Pública Estatal en 1888 y el programa que se elaboró para la enseñanza de la moral práctica o científica por parte de la Dirección General de Instrucción Pública, se impartirían los contenidos del texto de moral de Barrauy en los seis años de instrucción primaria (Pedrosa, 1889).

En los textos de Barrauy, metodológicamente, los relatos, parábolas y cuentos fueron el recurso didáctico empleado para enseñar los contenidos de moral. En primer y segundo año, el profesor centraba su atención en las nociones de moral, del bien y del deber, a partir de lecciones orales e historietillas para cautivar la atención del niño y despertar impresiones profundas, acompañada de ejercicios prácticos que mostraran la abnegación de la y el niño (García, 2006).

En tercer y cuarto año, abundan los relatos, las parábolas y las fábulas sobre conversaciones familiares, de las cuales el maestro aprendería a distinguir los caracteres individuales de sus alumnos para corregir sus defectos, guiar la comprensión y diferenciación entre la omisión del deber, apreciar la relación entre falta y castigo, hacer a los niños jueces de su propia conducta, corregir las nociones groseras y supersticiosas y, enseñar a deducir y sentir las consecuencias de los vicios comunes, apelando a la experiencia cotidiana de los niños (García, 2006).

En quinto y sexto año, las conversaciones, las lecturas con explicaciones sencillas y los ejercicios prácticos versaban en los dos puntos importantes del programa: los deberes de la y el niño con la familia y consigo mismo (García, 2006). El aprendizaje de la y el niño como agentes rela-

cionales y morales se sustentaba en la vida cotidiana y en las acciones intra e interpersonales que desarrollaba en el hogar y la escuela.

Los valores con la familia eran la obediencia, amor, respeto y reconocimiento. De ayudar a los padres en sus trabajos, aliviarlos en sus enfermedades, socorrerlos en su ancianidad, se pasaba a los deberes hacia los hermanos, la protección de los mayores y menores, el trato cortés y amable hacia los criados; se cerraba la esfera social más inmediata de la y el niño con los deberes de éstos en la escuela, hacia el maestro y condiscípulos y los deberes con la Patria, es decir, México y su grandeza y sus desgracias (García, 2006).

El segundo punto, señalaba los deberes de la y el niño consigno mismo, esto es, el cuidado de su cuerpo mediante el aseo, la sobriedad, la templanza, alejamiento del peligro de los vicios y el bien del ejercicio físico; el rechazo a los efectos funestos de la pasión del juego y la avaricia y optar por el amor al trabajo, los cuidados del alma, el trato dulce de los animales y los deberes hacia los demás hombres, la práctica de la justicia, la caridad, la fraternidad, la tolerancia y el respeto a las creencias del otro (García, 2006).

La metodología propuesta para la enseñanza de la moral, suponía preparar a los educandos para afrontar los conflictos de valores que planteaba inevitablemente la vida humana, conflictos que provocan la interacción entre miembros de la sociedad, los intereses que los mueven y las normas establecidas para dirimirlos. La educación moral intentaba que la persona adquiriera la capacidad de dar a esos conflictos una solución plenamente humana, o sea libre y

responsable, en conformidad con su propia conciencia. La moral práctica se perfilaba como la moral oficial, con principios laicos y perspectivas positivistas (Magallanes, 2016).

Estas transformaciones de la enseñanza moral, propició la disputa por la potestad educativa en la entidad zacatecana. De los 499 establecimientos escolares registrados en el padrón elaborado por el presidente de la Junta de Instrucción Pública, 31 escuelas (6.2%) enseñaban los principios de la moral cristiana con el catecismo de Ripalda (Magallanes & Gutiérrez, 2013). Este catecismo se mantuvo como una "alternativa para reproducir inter generacionalmente a ciertos grupos sociales y sostener una cultura católica" (Torres, 2004, p. 19).

Pese a estos conflictos, la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1891* reafirmó en el programa de instrucción elemental, rudimentaria y de adultos, la enseñanza de la moral práctica (*Colección de leyes y decretos, periodo constitucional 1894-1896, 1897*). En dos niveles escolares no estaba considerada la enseñanza de la moral práctica: en párvulos e instrucción primaria superior.

Con base en la *Ley Orgánica*, el programa de instrucción elemental estaba compuesto por las materias de: Moral práctica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, nociones prácticas de geometría, escritura (iniciaba en el tercer año), geografía, instrucción cívica, historia, costura para las niñas, dibujo, canto y gimnasia (Magallanes, 2016).

Las escuelas rurales y las establecidas en pequeños centros de población siguieron el siguiente programa: moral práctica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmé-

tica, instrucción cívica e historia patria, escritura (iniciaba en el tercer año), juegos y ejercicios gimnásticos. Para las escuelas de adultos, inscritas en la categoría de instrucción suplementaria, se enseñaba: Lengua nacional, instrucción cívica, aritmética y nociones prácticas de geometría, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de historia, nociones de geometría, moral práctica, escritura y dibujo (Magallanes, 2016).

Las niñas y niños en las lecciones de Moral Práctica

En 1906 las escuelas oficiales se dividían en tres grandes grupos y seguían el plan de estudios de 1891: las de párvulos, la primaria urbana y rural y, la de adultos. Su clase y ubicación determinaban su presupuesto y tipo de educación en completa o limitada. Para ese año había en la entidad 361 escuelas de las cuales 3 eran de adultos, 7 de párvulos, 129 urbanas y 222 rurales, a las cuales se les destinó del presupuesto general \$ 227, 927.00, se crearon inspecciones permanentes en los municipios y se agilizó la administración educativa a través de los distritos escolares (Magallanes, 2016). Estos datos sugieren las condiciones y la dinámica bajo las cuales se dio la expansión educativa local de corte laico, aunque no impactaba favorablemente en los altos índices de analfabetismo de la entidad.

En Zacatecas, la enseñanza de la moral laica tuvo sus raíces en la adaptación de las lecciones de Moral de los franceses Bounet y Barrauy, por parte del profesor Manuel Santini, que elaboró cuatro libros de texto que incidirían en la enseñanza moral que se impartía en las escuelas oficiales del estado: *Tratados de Moral Práctica* a partir de mayo de 1906 (Magallanes, 2016).

El profesor Santini argumentó que las lecciones de moral podían dividirse en dos clases: las que eran aplicadas de inmediato porque eran resultado de la práctica y acción cotidiana del alumno, ya fuera en las clases de lectura, historia e instrucción cívica por ejemplo; y las que llevaban cierto orden, según el grado de desarrollo intelectual del niño y conforme al programa y ley de instrucción primaria vigente (*Boletín de Instrucción Primaria* (BIP), Núm. 11, Zacatecas, 26 noviembre de 1906, p. 4). En este orden de ideas, la enseñanza de la moral práctica era una acción transversal que impulsaba el profesorado y al mismo tiempo era una asignatura del mapa curricular que atendía sus propios contenidos.

Las lecciones del Tratado sobre Moral de primer grado eran cortas, constaban de dos partes, la expositiva y el cuestionario (Magallanes, 2016). En la primera, el profesor narraba a los alumnos un caso concreto en torno a las acciones que desarrolla un niño en su casa y la escuela, dichas acciones eran el medio que materializaba el comportamiento; y la trama involucra a los padres y a los profesores; la parte expositiva cerraba con una conclusión o moraleja entre el comportamiento observado y el deber ser. En la segunda parte, el profesor debía leer cada una de las preguntas del cuestionario sobre la lección expuesta durante la clase; las preguntas se dividían en cuatro grupos: las que estimulaban la conciencia, la memoria, la formación de generalizaciones y raciocinio y, las de imaginación. La organización de cada lección en el texto era en binomios: el comportamiento deseado y el incorrecto.

Para Santini esta racionalidad curricular colocaba a las y los infantes en el uso de tres facultades: intelectual, actitudinal y la creativa; cuando una niña o niño desplegaba

estas tres dimensiones se estaba frente a la construcción del sujeto moral deseado, de la emergencia de la potencialidad de la moralidad adulta.

Santini en la lección 20 de segundo año (BIP, Núm. 1, Zacatecas, 6 de enero de 1908, p. 4) describe las fases o etapas progresivas de los primeros cinco años de vida en el ser humano; las cuales son calificadas por el autor como aquellos estadios que revelan una infancia feliz porque, esos años transcurren en el hogar rodeados del amor materno y paterno. Los desvelos provocados por la enfermedad de los primeros años de la infancia son borrados de la memoria cuando se pasa de los arrullos al aplauso y regocijo de los primeros pasos y frases entrecortadas pronunciadas por el infante.

La compra de los juguetes y las idas al circo son parte de otro estadio de la infancia, es aquí donde el hijo conoce el espacio público como algo lleno de diversiones para su edad. Para sus padres, el futuro de ese niño está en el logro de una profesión como de médico o de un oficio como mecánico; pero para que ese presagio se cumpla, tendrán que vestir a su pequeño con sus primeros pantalones para que asista a la escuela. Este rito que marca el fin de la infancia feliz en el hogar (BIP, Núm. 1, Zacatecas, 6 de enero de 1908, p. 4).

En esta historieta se describe que el fundamento de la felicidad del infante masculino está en una familia que no tiene carencias económicas y afectivas. El desarrollo moral del niño se augura con un final exitoso pues tiene un inicio: la responsabilidad de la familia y la familia como promotora de los designios de la sociedad y del Estado. La vivencia de esta infancia progresiva está libre de obstáculos, de compromisos y obligaciones cívicas, y de grandes diferencias de clase social (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 6 de enero de 1908, p. 4).

En la Lección 21 de segundo (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 6 de enero de 1908, p. 5), se encuentra la continuidad de este relato idílico de la infancia. El niño a los seis años de edad debe concurrir a la escuela primaria en cumplimiento a lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación Primaria de 1891. Se afirma que el gobierno hace obligatoria la escuela por bien de la niñez, de la sociedad y de la patria. En consecuencia, los padres como sujetos morales, asumen el sentido trascendental de la obligatoriedad: la formación de las virtudes cívicas.

En la escuela se desarrollan la inteligencia, se cuida al cuerpo y se proponen los cimientos morales; estos tres aspectos se perciben como dimensiones del sujeto moral y de la laicidad. Por otro lado, uno de los basamentos cotidianos de la moral es la puntualidad escolar y la asistencia a la escuela, ambas se valoran como la mejor herencia que podía dejar un padre y madre de familia a sus hijos e hijas (BIP, Núm. 1, Zacatecas, 6 de enero de 1908, p. 5).

Entre líneas aparece la desigualdad social en la niñez. Algunos niños y niñas cuentan con un patrimonio antes de asistir a la escuela, pero otros se incorporan a esta institución sin una solvencia material. Para este sector, los pobres, los contenidos escolares conforman un patrimonio cultural, es decir, una riqueza que puede ser el medio para acceder a un trabajo remunerado en la etapa adulta.

En la lección 22 de ese mismo grado (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 6 de enero de 1908, p. 6), el maestro se presenta como alguien que se empeña para que las y los alumnos amen el trabajo; se instruyan, adquieran conocimientos útiles y desarrollen buenos sentimientos. Él estará pendiente de educar a la niña y niño física, intelectual y moralmente, para que cuando llegue a la adultez, sea una mujer y hom-

bre útil a la sociedad y viva feliz. El maestro es el agente que refuerza la noción secular trabajo y la división de la estructura social.

Santini en la lección 22 de cuarto año (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 8 de febrero de 1907, p. 4), refiere el impacto de la educación en el individuo: ésta hace que el infante comprenda mejor sus deberes, que se vuelva un individuo noble, de carácter afable y se aparte de la barbarie. La educación extermina las distracciones, las costumbres, las ideas y creencias salvajes de la humanidad, esto es, le devuelve civilidad al ser humano. El hombre de buena educación ama y goza con todo lo que es hermoso y noble; el encantan las bellas artes como la poesía, la música y la pintura.

La educación como palanca de las virtudes morales universales del ser humano representa la perfectibilidad del hombre social; en esta explicación, el infante de la vida real se diluye, cobra fuerza la abstracción del infante que se moldea en el proceso de la escolarización, es decir, es el producto político y cultural del Estado (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 8 de febrero de 1907, p. 4).

En este orden de ideas, en la lección 56 de primer año (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 8 de febrero de 1907, p. 6), se hizo hincapié en que las lecciones de la moral práctica tenían el cometido de edificar una niña o niño virtuoso para que se volviera amado, activo, trabajador, cuidadoso, obediente, respetuoso, cariñoso, generoso, modesto y verídico por practicar las virtudes morales enseñadas y acumuladas en la escuela. Las cualidades morales formaban un capital que brindaba felicidad en toda su vida. La escuela estaba llena de primores para la y el niño virtuoso; pero para el infante que desdeña a la institución, la escuela era un espacio que frenaba y coartaba su voluntad individual.

La lección sostenía que la escuela, además de ser un lugar en donde el niño acudía a distraerse con las sabrosas pláticas de sus libros y de su profesor, era el templo dedicado a formar los hombres virtuosos, fuertes e instruidos que serían buenos padres, buenos esposos y buenos ciudadanos; en este recinto, el niño grababa en su corazón los sentimientos de amor, de abnegación y de patriotismo (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 8 de febrero de 1907, p. 6). La escuela se representa como el santuario del que egresa el ciudadano como sujeto moral en y para la plenitud cívica.

Un componente sustantivo del sujeto moral era la dignidad. En la lección 14 de segundo año (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 8 de febrero de 1907, p. 6), se habla sobre el proceso de la conservación de la dignidad; ésta tenía sus inicios por el respeto que se profesaba el individuo a sí mismo. Todas las acciones, tanto públicas como privadas, respaldaban la decencia propia, es decir, a la persona decente. Acostumbrarse al respeto y la decencia en la propia persona y familia eran la base en la que descansa la dignidad cívica; las adquisiciones de las demás cualidades morales serían fáciles de practicar si se era digno; además para ser una persona decente era imprescindible adquirir y demostrar el cúmulo de virtudes cívicas.

En otras palabras, cuando el infante como sujeto moral, lleva a la práctica las virtudes cívicas, las básicas y las complejas, se acercaba más a la trascendencia individual, la felicidad individual y colectiva. Por tal razón en la lección 11 de segundo año (BIP, Núm. 1, Zacatecas, 6 de enero de 1908, p. 3), cumplir con los deberes decantaba en la conservación de la dignidad y el respeto. Un deber social era el cumplimiento del trabajo sin importar si se era adulto

o niño. El ejemplo más visible era el artesano, actor social que era respetado socialmente porque siempre cumplía con sus promesas y hacía sus manufacturas con esmero. En el caso del niño desaplicado y desobediente, al ser castigado en el aula dilapidaba su dignidad, y de manera inevitable perdería en ese futuro inmediato su reconocimiento social, tal como acontecía dentro del aula.

En la escuela, las y los niños dejaban salir sus propensiones, buenas o malas, desde esos primeros años y cada niño trazaba su destino. En este discurso laico de la educación como palanca para el cambio moral, el trabajo era un medio que dignificaba a los individuos, pero la falta de educación se convertía en la puerta por la que entraban los males sociales causados por la ignorancia (BIP, Núm. 2, Zacatecas, 8 de febrero de 1908, p. 3).

En la lección 22 de tercer grado (BIP, Núm. 6, Zacatecas, 4 de julio de 1908, p. 4), se mencionan el analfabetismo, la criminalidad, la mendicidad, la ebriedad y la pobreza como consecuencia directa de la ausencia de una educación integral. La ignorancia era un estado infantil perpetuo, es decir, una etapa de minoría de edad, de incapacidad de responder por sí mismo; el hombre instruido podría no ser dichoso, pero tendría la ventaja sobre el ignorante, por saber lo que debía hacer para salir de su desgracia.

Para Santini, el código moral enseñado en los primeros cuatro años de escolaridad eran el cimiento para paliar problemas estructurales y sociales dominantes en los albores del siglo XX, pero, sobre todo, dotaba de virtudes morales para la vida a las y los infantes.

Conclusiones

La enseñanza de la moral práctica o laica en Zacatecas se dio en el contexto del Estado laico, la laicización de la escuela y el determinismo social de tipo teleológico. Las argumentaciones y justificaciones políticas entorno al papel de la moral en la esfera pública se articularon con los principios anticlericales que respetaban la influencia de los valores religiosos en el comportamiento social, pero su enseñanza era parte del espacio doméstico.

La expansión de la escuela confesional en este periodo trazó una línea divisoria entre los planteles oficiales y los establecimientos privados; el telón de fondo era restringir el influjo negativo de la enseñanza laica a la escuela oficial y salvaguardar la enseñanza religiosa a partir del discurso legal creado por el Estado laico: la libertad de creencias y la potestad educativa. Además, la Iglesia católica se benefició de la política de neutralidad hacia la religión; para los liberales conservadores, el papel interventor del Estado tuvo límites en la sociedad civil, concretamente en las asociaciones católicas de hombres y mujeres, las comunidades regulares dedicadas a la educación, la prensa católica semanal y la editoriales antiliberal que publicaron de forma permanente y aguda los peligros de un una enseñanza sin religión, fe y Dios que dibujaba la antesala del ateísmo.

Pese a los avatares político-pedagógicos, el laicismo como doctrina neutra, sentó las bases para configurar una nueva cultura moral, donde la escuela y el Estado estaban comprometidos a erradicar la miseria, la delincuencia, la ignorancia y el fanatismo.

La enseñanza de la moral durante la infancia se laicizó en la medida en que el discurso político, definió su existencia como un compromiso con la humanidad y la civilización, metas que trascendían las inercias del Estado educador. Las aspiraciones de la moral práctica fueron tres: formar hombres virtuosos, padres fuertes e instruidos y buenos ciudadanos.

Manuel Santini y su obra pedagógica se ubican al lado de reconocidos educadores del país, que centraron su atención en la importancia de la educación moral laica: Agustín González, Rafael García Moreno, Demetrio Hinojosa, Margarito González, Gumersindo Pichardo, Silviano Enríquez, Anselmo Camacho, Alejandro Herrera, Juan B. Garza, Celso Vicencio, Felipe N. Villarelo, Miguel F. Martínez, Rafael Linuza y Enrique C. Rebsamen.

Se sumó a estos esfuerzos la instrucción informal sobre lo socialmente correcto e incorrecto en materia de comportamientos morales y sociales que circuló en manuales, libros, novelas, cuentos, revistas literarias y periódicos, tanto de corte oficial, eclesiástico y de la sociedad civil. Además, el papel de la familia en la instrucción de la y el niño tenía aún gran peso (Briseño, 2005).

Por otra parte, formar ciudadanos moralmente virtuosos fue un compromiso que compartió el Estado con la Iglesia, ambas instituciones se propusieron incrementar la moralidad de la población desde trincheras y valores diferentes: el Estado con la cooperación de la escuela laica y la Iglesia desde las escuelas confesionales.

Referencias

- Alvarado, L. (2009). *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad, UNAM.
- Bastian, J. P. (2013). Leyes de Reforma, ritmo de secularización y modernidad religiosa en México, siglo XIX. En Blancarte, R. (coord.) *Las leyes de reforma y el estado laico: importancia histórica y validez contemporánea* (pp.141-164). México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Blancarte, R. (2012a). Prólogo. En Blancarte, R., Caro N., Gutiérrez, D. (coords.), *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 9-14). México: El Colegio Mexiquense.
- Blancarte, R. (2012b). El porqué de un Estado laico. En Blancarte, R., Caro N., Gutiérrez, D. (coords.), *Laicidad. Estudios introductorios* (pp. 35-53). México: El Colegio Mexiquense.
- Briseño, L. (2005). La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, 419-460.
- Boletín de Instrucción Primaria*, Núm. 11, Zacatecas, 26 noviembre de 1906.
- Boletín de Instrucción Primaria*, Núm. 2, Zacatecas, 8 de febrero de 1907.
- Boletín de Instrucción Primaria*, Núm. 2, Zacatecas, 6 de enero de 1908.
- Boletín de Instrucción Primaria*, Núm. 6, Zacatecas, 4 julio de 1908.

(1897). Colección de Leyes y decretos, periodo constitucional 1894-1896. Zacatecas: Imprenta del Hospicio.

El Inspector de la Instrucción Primaria, Núm. 1, Zacatecas, 18 de octubre de 1870.

García, B. (2006). Visiones e imágenes en torno a la moral en el estado de México durante el porfiriato. *Memorias del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación* (pp. 1-10). Guanajuato: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

García, M. (2010). Liberalismo y secularización: Impacto de la primera reforma liberal. En Galeana, P. (coord.). *Secularización del Estado y la Sociedad* (pp. 61-90). México: Senado de la República, Comisión Especial Encargada de los Festejos del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana.

Hamnett, B. (2013). El liberalismo en la reforma mexicana, 1855-1876: características y consecuencias. En Blancarte, R. (coord.). *Las leyes de reforma y el Estado laico: importancia histórica y validez contemporánea* (pp. 67-96). México: El Colegio de México, UNAM.

La Crónica Municipal, Núm. 12, Zacatecas, 17 marzo de 1888.

Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*. Zacatecas: Policromía.

Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2013). La educación católica frente a la escuela y la enseñanza laica. El neocristianismo en Zacatecas. *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Guanajuato: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Pedrosa, J. (1889). *Memorias sobre Instrucción Primaria en el estado de Zacatecas, 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Pérez, S. (2003). La instrucción pública en Zacatecas durante las primeras décadas del siglo XIX. En Pérez, S. y Amaro, R. (coords.). *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres "nuevos" en Zacatecas en el siglo XIX (pp. 49-85)*. Zacatecas: Pictographia.
- Rivera, F. (2013). La laicidad liberal. En Salazar, P. y Capdevielle, P. (coord.). *Para entender y pensar la laicidad (pp. 361-406)*. México: Porrúa.
- Rivera, F. (2010). Laicidad y estado laico. En Galeana, P. (coord.) *Secularización del Estado y la Sociedad (pp.19-39)*. México: Senado de la República, Comisión Especial Encargada de los Festejos del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana.
- Staples, A. (2009). El miedo a la secularización o un país sin religión. México 1821-1859. En Gonzalbo, P. et. al., (Eds.). *Una historia de los usos del miedo (pp. 273-327)*. México: El Colegio de México, Universidad Iberoamericana.
- Torres, V. (2004). *La educación privada en México, 1903-1976*. México: El Colegio de México.

Asimetría de género: la formación educativa de las niñas en Zacatecas durante el Porfiriato. Un análisis a partir del texto *Manual de las mujeres de Verdollin*

Norma Gutiérrez Hernández

Marco introductorio

A finales del siglo XIX y principios del XX en México se desarrolló un proyecto educativo encabezado por el Estado, el cual pretendía inscribir a nuestro país en el progreso y la modernización. De esta forma, la administración porfirista concebía a la educación de las personas como una plataforma insustituible para transitar hacia un mejoramiento social, lograr una paz entre el heterogéneo grupo de habitantes –que tenía como antecedente las guerras fratricidas e intervenciones extranjeras de los decenios previos–, lograr la fidelidad e identidad del pueblo mexicano; así como, la garantía de respaldar el triunfo republicano y mantener el orden social. En este tenor, podemos decir que la formación educativa de las personas se convirtió en un eje transversal del gobierno porfirista, una piedra angular necesaria para el proyecto de nación que se quería implementar.

Así, hubo una campaña educativa sin precedentes en términos de implementación de acciones para cimentar los pilares de la educación en nuestro país. Los resultados, aunque sorprendentes, fueron insuficientes para contrarrestar todo lo que quedó en el tintero educativo de las décadas decimonónicas; no obstante:

La educación tuvo sus triunfos en la calidad, no en la cantidad. En número relativos más niños fueron a la escuela, pero el índice de alfabetismo apenas aumentó. El crecimiento no se dio ahí sino en toda la pila de ideologías y debates, que transformaron y adoptaron como propia la modernidad en la educación...la base de la educación actual se gestó en esos años que van de 1876 a 1910. Se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro (Bazant, 1993, p. 15).

Lo que precisa Bazant fue la tónica a nivel nacional, aunque con varios matices al interior del país. En el caso de Zacatecas, la respuesta gubernamental ante el mandato de la administración porfirista tuvo mucho eco, el cual tropezó con el contexto endeble de la entidad respecto a la materialización de acciones para sacar adelante el atraso educativo; aunque, en términos generales, podemos aseverar que el estado de cantera y plata se sumó a tan noble y redituable objetivo en la medida de sus posibilidades, obteniendo resultados que habían estado ausentes en las décadas previas (Gutiérrez, 2013).

Con base en lo anterior, la promulgación en Zacatecas de la *Ley Orgánica de Instrucción Primaria* a finales de 1891, fue una consecuencia de las resoluciones emanadas de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1891, con lo cual, la instrucción primaria en el estado tuvo modificaciones sustanciales, una de éstas fue en los contenidos curriculares.

A partir de esta fecha, la educación primaria decretada obligatoria, laica, uniforme y gratuita, se dividía en dos modalidades: elemental y superior. La primera de éstas se debía cursar en cuatro años y la segunda en dos. De acuerdo a esta normatividad, no se podía pasar al grado superior si antes no se aprobaba el elemental; asimismo, no se permitía ingresar a la enseñanza secundaria si no se terminaban primero los dos niveles educativos. La secundaria era la antesala de la formación profesional, así denominaban también a los estudios preparatorios.

En la instrucción primaria elemental se impartían las siguientes materias: moral práctica, instrucción cívica, lengua nacional –incluyendo la lectoescritura, aritmética, nociones de ciencias físicas y naturales en forma de lecciones de cosas, nociones prácticas de geometría, nociones de geografía, historia patria, dibujo, canto, gimnasia –ejercicios militares para los niños- y labores manuales para las niñas; mientras que, en la primaria superior, las asignaturas eran las que a continuación se enuncian: instrucción cívica, lengua nacional, aritmética, lecciones prácticas de geometría, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de cosmografía y geografía política, nociones de economía política y doméstica, nociones de historia general y patria, dibujo, caligrafía, música vocal, gimnasia –ejercicios militares para los niños- y labores manuales para las niñas (Ley Orgánica de Instrucción Primaria, 1891, pp. 4 y 5).

En este sentido, el plan de estudios de instrucción primaria para las niñas zacatecanas tuvo cierta similitud respecto de la impartida a los niños en cuanto a contenidos científicos se refiere, lo cual nos habla de un gran adelanto para la época, ya que no se había contemplado así antes. No

obstante, también se advierte que hubo una tendencia muy marcada para ellas en ciertos lineamientos que se vincularon con su "naturaleza" y posterior dedicación a la esfera privada. Esta orientación también estuvo presente en las leyes de 1878, 1883 y 1901, lo que indica que durante todo el periodo porfirista, la educación formal para niñas y niños atendió a una socialización de género (Pedrosa, 1889, pp. 58-61 y Ley de Instrucción Primaria Elemental y Superior, 1901, pp. 1-10). Esto es muy importante señalarlo porque desde temprana edad, no se visualizó a las mujeres para que tuvieran una preparación académica igual que a los varones, ni se les formó para que pudieran seguir estudios profesionales una vez concluida su instrucción primaria, sino que se hizo hincapié en su destino social, como formadoras de ciudadanos, madres útiles a la nación que estaba en proceso de inscripción en los estándares del progreso y la modernización.

López abona a esta reflexión:

Las fronteras genéricas se marcaron claramente en el proyecto educativo. En general, no se pretendía capacitarlas para el trabajo industrial y la producción capitalista, como al proletariado. Tampoco hacerlas más libres en el aspecto económico y espiritual, en su sentido individual, sino que se pretendía dar un poco de instrucción para elevar el nivel cultural a sus hijos y dignificar el ámbito doméstico. Las mujeres sólo eran un vehículo para mejorar la vida del marido y de los hijos (López, 2001a, p. 56).

Con base en esto, el primer nivel educativo de la instrucción primaria en las escuelas públicas del estado de Zacatecas, casi fue el mismo para niños y niñas, salvo que para

estas últimas, se decretaba que “en las escuelas de niñas se seguirá el mismo programa, suprimiéndose los ejercicios militares, haciéndose en la clase de gimnasia las modificaciones necesarias y aumentándose las labores de mano” (Ley Orgánica de Instrucción Primaria, 1891, p. 45). El incremento en las tareas “propias del sexo femenino” se refirió a la costura y corte de ropa.

En el grado superior de la instrucción primaria, las diferencias curriculares entre alumnos y alumnas fueron mayores. Ellas no llevaron el curso de *nociones de economía política*, sino el de *nociones de economía doméstica*. A la letra, la descripción de esta asignatura para el primer año, señalaba que a través de conversaciones y ejercicios prácticos, se le dieran a las educandas “las nociones más indispensables para la acertada dirección de las labores del hogar. Los temas principales serán: la misión de la mujer en la familia y en la sociedad, ocupaciones manuales de una ama de casa” (Ley Orgánica de Instrucción Primaria, 1891, pp. 49-50).

Con la misma metodología y también dos veces cada semana, la segunda parte de *nociones de economía doméstica*, en el último ciclo escolar de la educación primaria superior, tenía el siguiente temario:

Principales cuidados de las madres respecto de la educación física, intelectual y moral de los niños. Gobierno de la casa. Higiene en el hogar. Principios fundamentales de economía política relacionados íntimamente con la economía doméstica, a saber: el salario, la máquina, el precio de las cosas, competencia, caja de ahorros, préstamos, etc. (Ley Orgánica de Instrucción Primaria, 1891, p. 52).

En realidad, desde principios y durante todo el periodo porfirista, en la ciudad y en el estado de Zacatecas, la currícula de la instrucción primaria fue distinta para niños y niñas; para éstas últimas, hubo un interés manifiesto de que tuvieran una formación acorde con lo que se desempeñarían en un futuro no lejano, básicamente en el espacio doméstico, en la atención, cuidado y educación de los hijos, hijas y cónyuge. Lo anterior con un eco nacional y con repercusiones importantísimas en la condición de las mujeres, tal como lo asevera Cano:

En ningún momento la enseñanza buscó eliminar las diferencias entre hombres y mujeres, ni las legislativas ni las sociales, ni mucho menos las subjetivas. Por el contrario, promovió un sistema de relaciones sociales de género y una simbolización de ellas que acentuaba la separación entre las esferas de acción masculina y femenina. Cada sexo cumplía una función definida e inamovible en la sociedad: los hombres en el ámbito público, las mujeres en el privado... En la escuela... se pone en práctica la diferencia social de género y su representación simbólica (Cano, 2000, p. 211).

Un análisis de género a partir del texto *Manual de las mujeres* de Verdollin

Con base en lo anterior, en uno de los libros de texto que llevaban las niñas en las escuelas públicas de Zacatecas,¹ denominado *Manual de las mujeres. Anotaciones históricas*

¹ La Junta General de los profesores y profesoras de las escuelas normales y de instrucción primaria en la capital, anualmente aprobaba los libros de texto que se llevaban en las escuelas primarias y en los establecimientos de nivel superior, atendiendo a la normatividad educativa. En 1889, las obras aprobadas para la educación primaria de las niñas fueron: *Nuevo silabario metódico* del profesor T. Ponce; *Libro 1 de mantilla*; *Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana*; *Guía de la mujer* por Doña Pilar Pascual de San Juan; *Higiene doméstica* por Monlau; *Moral práctica* por Parrau; *Manual de la mujer* por Verdollin y *Fábulas* de José Rosas" (*El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado (EDCPOGE)*, T. XIII, Núm. 74, Zacatecas, 15 de septiembre de 1889, p. 2).

y morales sobre su destino –sus labores- sus habilidades- sus merecimientos –sus medios de felicidad, del educador francés D. L. J. Verdollin, se aprecia claramente el perfil social que se designó para ellas y lo que le correspondía a los hombres. En la portada de esta obra, el autor comparte otros títulos que ha publicado, tales como *La civilización del pueblo*, *El amigo de los educandos* y *El recreo de las niñas*, al parecer, estos textos habían sido aprobados en Argentina y Chile. En nuestro país, el Manual de Verdollin se publicó en 1881.

En relación a la obra que nos ocupa, toda está plagada de contenidos sobre modelos a seguir en términos de los deberes de las mujeres como madres, esposas e hijas, el arte de agradar, la importancia de la apariencia, las “buenas lecturas”, el matrimonio, las labores “propias del sexo”, el énfasis en lo doméstico y varios temas de carácter religioso.

Es importante resaltar que desde el prólogo queda enunciada la descripción del texto y su eje transversal, a saber: “Obra de meditación detenida y concienzuda, redactada con la mira de coadyuvar al progreso intelectual y moral de la preciosa generación que va creciendo, el cual explica toda la serie de los papeles propios del bello sexo...” (Verdöllin, 1881, s/p).

Antes de entrar en materia, Verdöllin nos habla de la condición de las mujeres en su actualidad –último cuarto del siglo XIX-, lo cual está a tono con los escenarios de modernización y progreso que para la época habían enarbola-do algunas naciones. La descripción que hace es oportuna para visualizar dónde estaban algunas mujeres en el mercado laboral, por supuesto, sin que ello implicara su separación de la esfera doméstica:

Aquellos que... aparentan poner en duda la aptitud de la mujer para el desempeño de muchos oficios y profesiones que los varones se habían reservado exclusivamente, olvidan su extraordinaria destreza en la tipografía, estampado y dibujo; su primor en las obras cerámicas, sus preciosos servicios en la medicina respecto a las personas de su sexo, y su extremada utilidad en los escritorios de comercio, almacenes y tiendas de lienzos, modas y perfumería (Verdollin, 1881, p. 10).

Efectivamente, ya había un grupo importante de mujeres que estaban prestando sus servicios en estos rubros; la historiadora estadounidense Joan W. Scott ha hecho un destacado artículo sobre estos empleos que ella denomina como "de cuello blanco", es decir, puestos de trabajo ocupados por mujeres de los sectores medios hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Estas ocupaciones se ubicaron dentro del ramo comercial y de servicios, y las candidatas debían cumplir con dos requisitos, ser jóvenes y solteras, lo que nos remite a una "mano de obra muy homogénea, por debajo de los 25 años". Los puestos de "cuello blanco" cubrían todo un mosaico laboral: oficinas gubernamentales, empresas, compañías de correo, teléfono y telégrafo, tiendas, almacenes, hospitales y escuelas (Scott; 2005). Es relevante mencionar que este tipo de espacios laborales ofrecieron otras posibilidades a las mujeres, como una mayor autonomía, sobre todo por las percepciones económicas que recibían; reconocimiento social y algunas posibilidades de formación postelemental. Sin embargo, es de notar que Verdollin no considere la incursión de algunas mujeres en las profesiones liberales, es decir, no simpatiza con la inscripción femenina en los estudios superiores y de posgrado; así como su posterior desempeño laboral. En este punto,

nuestro autor es parte del nutrido grupo de personas que en el ocaso del siglo XIX consideraba que las mujeres eran "indeseables" en los espacios académicos (Perrot, 2008).

Bajo este tenor, siguiendo a Bouquet (2013):

Las universidades nacieron...como instituciones masculinas y así permanecieron durante más de siete siglos... a las mujeres... se las destina a las tareas inferiores e inferiorizantes del cuidado y la domesticidad; de esta forma, se crea un espacio de exclusividad masculina... es el espacio por excelencia para el desarrollo de las aptitudes intelectuales (pp. 26 y 27).

Por consiguiente, no fue gratuito que las primeras mexicanas que incursionaron en los estudios profesionales lo hayan hecho en carreras que eran una extensión de su género, como por ejemplo el magisterio, la obstetricia, las carreras comerciales y la enfermería, entre las centrales; ya que todas estas orientaciones profesionales centran su atención en el "deber ser femenino".

Con base en esto, la sociedad mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX, a través de diferentes instituciones como la familia, la iglesia, la escuela y el Estado, educó a los niños y las niñas dentro de parámetros sociales diferentes, de acuerdo a la estructura de género que los definía. Así, desde temprana edad, las niñas aprendieron y asumieron como propios los papeles que les correspondían dentro de ese mundo social del cual formaban parte. Su actuación y destino social constreñidos en el ámbito privado y familiar era *natural*, en tanto que lo apreciaban y vivían cotidianamente en distintos lugares como la casa, la escuela, la calle y la iglesia.

Por ello, no fue gratuito que en las escuelas primarias se ofreciera una especialización de acuerdo al género del alumnado. Me parece importante señalarlo, porque no se otorgó a las mujeres una preparación académica igual que a los varones, sino que se hizo hincapié en su asignación social como madres, esposas y amas de casa; justamente, una vía certera para educar asimétricamente en esta dirección, fue a través de los libros de texto, como el *Manual* de Verdollin. Así, la percepción de este autor respecto al destino de las mujeres se inscribe en esta línea, sus palabras son muy elocuentes: “Fuera de las dulces afecciones de la vida conyugal, no hay otra que pueda labrar la ventura de la mujer” (Verdollin, 1881, p. 11). En otras palabras, no hay nada en las mujeres que pueda rivalizar con su misión de madre, en tanto que esta identidad la hace “feliz y grande” en el “manantial de las delicias”, es decir, el matrimonio (Verdollin; 1881, p. 12). Básicamente, estamos hablando de que para Verdollin el destino femenino estaba centrado en la triada: madre-esposa-ama de casa.

En torno a esta última identidad –ama de casa-, es significativo cómo se les da todo el peso a las mujeres en la esfera privada, haciendo hincapié en que deben madrugar mucho para tener la casa limpia y en orden, a la par que, manejar magistralmente la aguja, “no sólo para trabajar en caso de necesidad, sino para coser la ropa y parte a lo menos de los vestidos de la familia” (Verdollin, 1881, p. 15). Este planteamiento es relevante y similar con lo que han señalado otros textos de la época, por ejemplo, en los manuales de urbanidad y buena conducta que enfatizan el “deber ser” de las mujeres, tal como se advierte en el texto *Consejos a mis hijas. Manual escrito por un padre de familia en vísperas del nuevo siglo*, de Manuel Orihuela. En

este libro, escrito en 1874 por un juez y escribano público de la ciudad de México, se precisa que las mujeres deben tener un buen conocimiento de la aguja, tanto por cuestiones económicas, como de valoración social. A la letra se puntualiza lo siguiente:

No permitáis jamas, [*sic*] que una modista cosa vestidos para vuestro cuerpo; además de lo caro y mal cosido, el primer escalón es para el lujo. Para una señorita como ustedes mejor es trabajarlos con sus manos. Una ventaja se halla, y no bien poca: lo que a uno cuesta personal trabajo, lo cuida más, que lo que trabajó otro. Y por tanto, punto es de economía (Orihuela, 2005, p. 95).

Esta percepción explica por qué en los planes de estudio de las escuelas de niñas en el país en esta época, encontramos las materias de costura y corte de ropa, más aún, de acuerdo a López, en Michoacán “el reglamento de escuelas de 1882, demandaba la contratación de profesoras en el dominio de cuando menos 50 puntadas diferentes, diestras en la aguja, el corte y bordado de ganchillo, hasta llegar a las más complicadas labores de deshilados y calados” (López, 2001b, p. 2).

En este tenor, como amas de casa, siguiendo a Verdollin, las mujeres deberían ser inteligentes. En su opinión, este adjetivo significaba lo siguiente:

Debe cuidar en extremo de que su casa le sea placentera a su marido y disimular a éste los sinsabores domésticos que le fastidian mucho y a los cuales rara vez sabe remediar. Además sabe ser condescendien-

te y se lo prueba dejándole vivir libre, enteramente libre. Ni le pregunta a dónde ha ido, ni se afana por saber el dinero que ha gastado, pues esto es rebajar al hombre a sus propios ojos, y las heridas de amor propio son las que menos se perdonan. El hombre es el jefe natural de la familia y el dueño de su casa; para precaver o coartar sus extravíos, la esposa no tiene otro medio lícito y seguro que imperar sobre su corazón (Verdollin, 1881, p. 17).

En síntesis, los 210 pasajes que comprende la obra, distribuidos en 291 páginas, tuvieron un propósito didáctico en términos del orden social establecido, por lo que a través de diferentes cuestiones religiosas, pasajes históricos, reseñas de algunos libros y, sobre todo, opiniones y consideraciones del autor, siguieron pautas de género en la siguiente línea:

Por lo común el hombre ejerce su ministerio fuera de casa; el de la mujer sólo se ejerce en el hogar doméstico; debe entregarse el hombre al trato social; debe dedicarse la mujer al gobierno de la casa. Para el hombre son los oficios, las artes y ciencias; para la mujer las obligaciones y tareas de esposa y madre. Prepararla para que se haga digna de sus excelencias, de sus virtudes y de sus venturas, es realizar la obra completa de su educación (Verdollin, 1881, p. 258).

Estas palabras de tinte roussoniano² dejaban claro que había un mundo para hombres y otro para mujeres, cada uno de ellos con papeles de género específicos que no debían alterarse:

² Para una mayor precisión sobre esto véase (Gutiérrez, 2017).

Trae el hombre una misión de fuerza e inteligencia superior a la de su compañera; tiene la mujer una misión de índole más suave y apacible. Lejos de ser conveniente que el hombre usurpe las atribuciones de la mujer, o que ésta usurpe las del hombre es, por el contrario pernicioso. De esta usurpación resultaría un desorden (Verdollin, 1881, p. 258).

Como precisa Torres, el *Manual* de Verdollin tiene como propósito central “la formación individual de las mujeres, en regular su vida privada para, en función de ésta, normar su comportamiento público” (Torres, 2005, p. 324).

A finales del siglo XIX y los primeros años del XX, por parte de las instituciones educativas, los profesores, las profesoras y la sociedad en general, se tuvo una convicción respecto a que la función primordial de las mujeres era el ministerio del hogar. Así, los conocimientos que adquirirían con la instrucción primaria las dotaría de mejores herramientas para cristalizar su destino socialmente asignado.

Los testimonios documentales sobre esto nos hablan de una compañera del hombre que era necesario educar, de una niña que más tarde se convertiría en madre, esposa y ama de casa –como proyecto de vida–, de “mujeres dignas de formar un hogar, y vivificar a su calor, los seres que habrán de contribuir a la obra de progreso y engrandecimiento de la nación”.³ Todo indica que este discurso era parte del orden social establecido y era enarbolado desde diferentes tribunas, además de que fue un denominador común en la época en un contexto internacional en algunos países, los cuales tenían un fuerte legado de los ilustrados. Por ejemplo, en España, Fernández Valencia considera que:

³ Discurso pronunciado en la inauguración de la escuela de niñas número 1 de Ojocaliente, Zacatecas (EDCPOGE, T. VII, Núm. 35, Zacatecas, 2 de mayo de 1883, p. 2).

El reconocimiento de la necesidad educativa de las niñas iba relacionado con una función concreta: como han de ser madres de familia. Este papel de educadora social, que ya asignaran a las mujeres los humanistas, se refuerza poderosamente a lo largo del siglo XIX para justificar la orientación de la educación femenina. La metáfora de la mujer "ángel del hogar" situó a las mujeres en una realidad de exclusión (Fernández, 2006, p. 427).

Por su parte, Mayer comenta que, a finales del siglo XIX en algunos países de Europa occidental se exigió y materializó una educación doméstica para las niñas, de tal forma que, "tras la enseñanza primaria común a ambos sexos se crea un modelo laico de instrucción de las niñas, pero con un contenido lo más diferenciado posible de la educación masculina" (Mayeur, 2005, p. 277).

Para el caso de América Latina en este mismo periodo, Sepúlveda Vásquez comenta que en Chile, las mujeres eran "seres domésticos, domesticados y en función de domesticar" (Sepúlveda, 2009, p. 1250). A la luz de esta afirmación, fue claro que la instrucción para ambos sexos también fue disímil:

Formar hombres y niñas era una de las labores de los liceos, formar ciudadanos y dueñas de casas, formar sujetos públicos y seres domésticos. Los liceos definían y marcaban a los futuros chilenos y chilenas con un modelo de género socialmente aceptado para cada uno de ellos: opuestos, dicotómicos, únicos y hegemónicos. Exclusión que se mantenía en la educación superior (Sepúlveda, 2009, pp. 1250-1254).

Finalmente, Scott manifiesta que durante el siglo XIX las mujeres tenían como prioridad su misión maternal y su misión doméstica “respecto de cualquier identificación ocupacional a largo plazo” (Scott, 2005, p. 428).

Conclusiones

El México porfirista, a través de diferentes instituciones como la familia, la Iglesia, la escuela y el Estado, educó a niños y niñas dentro de parámetros sociales diferentes, de acuerdo a la estructura de género que los definía. Así, desde temprana edad, las niñas aprendieron y asumieron como propios los papeles que les correspondían dentro de ese mundo social del cual formaban parte. Su actuación y destino social estuvieron constreñidos en el ámbito privado y familiar, era *natural* en tanto que lo apreciaban y vivían cotidianamente en diferentes lugares como la casa, la escuela, la calle, la iglesia, entre otros. Más aún, su percepción del mundo en términos del ser hombre o mujer no sufrió cambios, inclusive fue parte de las políticas educativas en las instituciones.

Por consiguiente, desde la primera escuela pública de niñas que se estableció en la ciudad de Zacatecas hacia 1855 (Gutiérrez, 2013) y durante todo el Porfiriato, las niñas tuvieron además de una formación académica, una línea de especialización en “labores propias de su sexo”, todo lo cual incidió en su tardía incorporación a los estudios superiores, en tanto que la opción profesional frente al destino de madre-esposa-ama de casa no tenía punto de comparación, tanto para la mayoría de las zacatecanas de esta época, como para sus familias y la sociedad en general; de otra forma, no se puede entender la asimetría de contenidos de

género que hacía eco al orden social y que se implementaban vía distintos mecanismos, como por ejemplo a través de los libros en las escuelas, justamente como el *Manual de Verdollin*.

Referencias

Buquet A., Cooper, J., Mingo, A. & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad. México: UNAM*.

Cano, G. (2000). Género y construcción cultural de las profesiones en el Porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. En *Historia y grafía*. Núm. 14. México: Universidad Iberoamericana.

El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado, T. XIII, Núm. 35, Zacatecas, 2 de mayo de 1883.

El Defensor de la Constitución. Periódico Oficial de Gobierno del Estado, T. XIII, Núm. 74, Zacatecas, 15 de septiembre de 1889.

Fernández, A. (2006). La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades. En Morant, I. (Dir.) *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. VIII. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. España: Ediciones Cátedra.

Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".

- Gutiérrez, N. (2017). La concepción sobre las mujeres en el pensamiento roussoniano: un análisis a partir de Emilio o de la educación. ¿Una postura del siglo XVIII? En *Memorias del II Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Universidad Autónoma de Querétaro.
- (1901). *Ley de Instrucción Primaria Elemental y Superior*. Zacatecas: Gobierno del Estado.
- (1891). *Ley Orgánica de Instrucción Primaria. Programas de Enseñanza y Reglamento de dicha Ley para los Establecimientos Primarios en el Estado*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños.
- López, O. (2001a). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS.
- López, O. (2001b). Hilvanando historias: dos estudios de caso de maestras mexicanas. En *Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio*. San Luis Potosí. México: El Colegio de San Luis A. C.
- Mayeur, F. (2005). La educación de las niñas: el modelo laico. En Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las mujeres*. Vol. 4 El siglo XIX. México: Taurus.
- Orihuela, M. (2005). *Consejos a mis hijas. Manual escrito por un padre de familia en vísperas del nuevo siglo*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Pedrosa, J. (1889). *Memoria sobre la instrucción primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.

- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. México: F.C.E.
- Scott, J. (2005). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En Duby, G. y Perrot, M. (Dirs.) *Historia de las mujeres*. Vol. 4 El siglo XIX. México: Taurus.
- Sepúlveda, C. (2009). Formando "niñas". Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14. Núm. 43. México: COMIE.
- Torres, V. (2005) Literatura para el "buen comportamiento": los manuales de urbanidad y buenas maneras en el siglo XIX. En Clark, B. y Speckman, E., *La república de las letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*. México: UNAM.
- Verdollin, J. (1881). *Manual de las mujeres. Anotaciones históricas y morales sobre su destino, sus labores, sus habilidades, sus merecimientos, sus medios de felicidad*. México: Librería de Ch. Bouret.

La profesión médica para las mujeres en Zacatecas. Parteras, obstetras y enfermeras, 1870-1966

Beatriz Marisol García Sandoval

Introducción

Desde la mirada de la historia social, entendida como la historia de la sociedad, de los grupos, de las estructuras, de los destinos colectivos y las contradicciones que se generan al interior de un grupo (Hobsbawn, 1991), las mujeres que poseen un oficio o profesión representan, en ciertos periodos históricos una parte importante del entramado sociopolítico, económico y cultural.

La formación profesional de las parteras empíricas en Zacatecas de 1870 a 1966 se dio en un contexto de secularización de la sociedad, las instituciones, la educación, la salud y el trabajo. Estas mujeres a través de los procesos educativos formales secundarios o preparatorianos de 1870 a 1927, adquirieron una serie de conocimientos especializados de anatomía y fisiología femenina para dedicarse al cuidado de la salud prenatal y posnatal de este sector de la población. La evolución de los planes de estudio de las obstetras se aceleró de 1943 a 1966, consolidándose la enfermería como profesión médica que atendería a hombres y mujeres debido a que el Estado desplegó políticas públicas para garantizar el servicio de la salud a través de una Secretaría del ramo. Las reformas hechas a los planes del estudio, gradualmente le confirió a la carrera de profesoras de enfermería y obstetricia un estatus e identidad propia, que se concretó en la Escuela de Enfermería en 1956.

Las parteras u obstetras y enfermeras, como mujeres, sostuvieron la tradición del cuidado de la salud como un asunto femenino, con la transmisión de sus saberes, han construido su identidad, han elaborado su tradición, lo que les ha generado cohesión social (Hobsbawm, 2012); como profesionistas construyeron una identidad mujeril sobre el oficio que mutó a una identidad profesional médica en la medida en que se relacionaron y apropiaron de conocimientos que ayudaban a comprender la salud de hombres y mujeres más allá de la fisiología, y en su mundo estaban los médicos, los hospitales y las y los enfermos.

La partera: de oficio a carrera profesional

En Zacatecas durante la primera mitad del siglo XIX, el gobierno progresista de Francisco García Salinas impulsó la educación de primeras y segundas letras en la entidad. La formación académica de los hombres en segundas letras se garantizó con la apertura de la Casa de Estudios de Jerez en 1832. En esta institución los varones adquirieron una formación científica en diferentes ámbitos del conocimiento humanista través de cátedras como gramática latina, derecho civil y patrio, historia eclesiástica y filosofía (Ríos, 1994).

Los vaivenes políticos nacionales propiciaron que, en octubre de 1837, el gobierno centralista trasladara las cátedras de Jerez a la ciudad de Zacatecas, pero ahora el plantel se llamó Instituto Literario. Este recinto surge con un espíritu democrático que se manifestó cuando: "la institución ofreció becas para el sostenimiento de alumnos internos que provinieran de cada uno de los nueve partidos del estado; aceptó pensionistas que pagaran 140 pesos y permitió la asistencia a los cursos de los alumnos externos" (Ríos, 1994, p. 316).

Físicamente, el Institutito ocupó un edificio emblemático, el Colegio de San Luis Gonzaga ubicado en el centro de la ciudad; dicha construcción había fungido por tres centurias, hasta su expulsión de la Nueva España en 1767, como un espacio educativo a cargo de la Orden religiosa de la Compañía de Jesús (Cardoso, 1996).

A pesar de estos intentos por modernizar a la naciente nación mexicana y de crear institutos literarios que ofrecieran oportunidades para aquellos grupos sociales que estaban en condiciones de recibir una formación especializada e incidir en la formación de ciudadanos, eran pocas las personas que podían integrarse a los programas educativos del plantel (Ríos, 2003). Por otro lado, con estos institutos surgió la distinción entre estudios elementales, medios y superiores (Ríos, 1994).

En 1843, Manuel Baranda era ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública en México, y como tal, impulsó una reforma educativa centralizadora que tenía como fundamento las Bases Orgánicas de la República; en aras de crear una legislación educativa y un entramado administrativo capaz de uniformar los estudios de segunda y tercera enseñanza en las instituciones colegiales y las universidades. Se ordenó la creación en cada Departamento (entidad federativa) una junta directiva de enseñanza que fuera el enlace con la junta central (Ríos, 2002, p. 80).

La reforma del 1843 incidió de manera relevante en la estructura del Instituto de Zacatecas, pues se pasó a su gradación formal en estudios de secundaria o preparatoria y profesionales, se introdujeron nuevas cátedras y se normó sobre grados y títulos. Al ser el Instituto uno de

los colegios nacionales, el alumnado adquirió el derecho a obtener el título de bachiller y profesional si concluía la preparatoria o la profesional, que otorgaba la universidad al concluir cualquier carrera mediante un examen general (Ríos, 2002, p. 81).

De esta manera, en 1843, el Instituto estaba compuesto por tres niveles académicos: el de secundaria o preparatoria, el profesional y las academias, y sus cátedras eran las siguientes:

Tabla 1. Cátedras en el Instituto Literario, 1843.

De Secundaria o Preparatoria
1. Preparación al idioma latino. 2. Traducción latina. 3. Francés. 4. Lógica y física. 5. Cursos correspondientes a la enseñanza filosófica.
Profesionales
1. Jurisprudencia. 2. Medicina.
Dos Academias
1. De dibujo. 2. De Bellas Artes.

FUENTE: (Ríos, 1994, p. 324).

De 1850 a 1853, el Instituto enfrentó problemas financieros y políticos que lo llevaron al cierre temporal en el ciclo escolar de 1853-1854. En 1854, el zacatecano Teodosio Lares fue elegido ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública durante el régimen de Antonio de Santa Anna. Entre sus primeras acciones formó una junta directiva general de estudios, y pidió informes a las autoridades departamentales sobre la situación que guardaban los establecimientos de educación secundaria o preparatoria, así como los estudios mayores, en las ciudades de la provincia. El propósito central era contar con bases para elaborar un nuevo plan de estudios, que llevara a la formación de un sistema de educación pública nacional y uniforme (Ríos, 2002, p. 85).

El Plan General de Estudios de la República Mexicana que emitió Lares normaba con detalle la educación primaria, la secundaria de seis años, los estudios especiales y la educación superior, que incluía los grados de bachiller, licenciado y doctor. Esta ley y los reglamentos derivados definieron los contenidos de cada nivel de estudios y de cada carrera universitaria; también los seminarios quedaban bajo el control del Estado, así como las instituciones privadas; la Universidad de México debía controlar los estudios secundarios y superiores de todo el país, por medio de inspectores y del Consejo General de Instrucción en cada departamento; los directores de cada institución debían ser nombrados por el propio presidente de la república; los gobernadores de los departamentos se limitarían a elaborar propuestas al presidente y a vigilar el cumplimiento de las leyes (Dublán, 1904).

En esta tónica de centralización educativa, el Instituto Literario de Zacatecas se apegó a dicha propuesta. La vida de este centro de estudios transitó entre las aspiraciones de ser moderno y la tradición; persistían en su plan de estudios contenidos religiosos y /o morales que se complementaban con cátedras científicas y profesiones liberales. Esta ambigüedad se evidenciaba en el proceso de selección de los libros de texto que estaba a cargo de cada catedrático (Casas, 2014).

La promulgación de las Leyes de Reforma y el espíritu del Estado laico fortalecieron la secularización de la sociedad y una serie de instituciones en 1861. Hospitales, establecimientos de beneficencia y escuelas sintieron el impacto reformista de este liberalismo. El Instituto fue reabierto en esta coyuntura política, pero ahora con una vocación más incluyente en la enseñanza y la formación de profesionales, pues por primera vez consideró al sector femenino, particularmente a las parteras, como parte del alumnado que cursaría la carrera de obstetricia. No olvidemos que la construcción social del concepto del cuidado había quedado en manos eminentemente de las mujeres (Salas, 2015).

A partir de 1885, el Instituto Científico y Literario de García se transforma en el Instituto Científico y Literario de Zacatecas. Pese al cambio en el nombre del plantel, la carrera de obstetra tiene continuidad y duraba dos años, el título que obtenían las estudiantes era el de partera; sus prácticas hospitalarias las realizaban en el nosocomio civil ubicado en la ciudad de Zacatecas. Las aspirantes a la carrera necesitaban haber concluido sus estudios de primaria. El plan de estudios para las parteras era el siguiente:

Tabla 2. Cursos para la carrera de partera, 1892.

Primer año
1. Lecciones de anatomía.
2. Fisiología de la pelvis y de los órganos genitales de la mujer.
3. Nociones de embriología humana.
4. Primer curso de obstetricia.
5. Clínica de partos.
Segundo año
6. Segundo curso de obstetricia.
7. Clínica de partos.

FUENTE: (Flores, 2014, p. 196).

El 18 de septiembre de 1893 la Junta General de Profesores del Instituto, se determinó que el libro de texto que se llevaría en la carrera de obstetricia para los ciclos escolares de 1894-1895 y 1895-1896, sería la edición madrileña de 1890 del *Tratado teórico práctico del arte de los partos* compuesta de dos volúmenes, escrita por el inglés William Smoult Playfair, catedrático de obstetricia del Real Colegio de Londres (Flores, 2014).

Por la composición curricular y el impacto que tuvo la inclusión de estos volúmenes en la formación femenina, la carrera se llamó indistintamente de partera o de obstetricia. Las partes y del aparato reproductivo femenino y los procedimientos a seguir se describieron e ilustraban demandaban el dominio de una lectura muy avanzado y un

alto nivel de memorización de la anatomía. Estas exigencias y el nivel de escolaridad mínimo que poseían las parteras empíricas, quizá influyó para pocas de ellas optaran por profesionalizar su oficio.

Tabla 3. Matrícula en la carrera de parteras, 1892- 1906.

Año	Número de estudiantes
1892	4
1894	1
1900	1
1902	4
1903	8 en primer año. 2 en segundo año.
1905	1
1906	4 en primer año. 3 en segundo año.

FUENTE: (Flores, 2014, p. 196).

Si bien hay vacíos cronológicos en los datos de la matrícula, el número de mujeres que llegaba al segundo año era menor al de primero. Por otro lado, este número tan reducido de estudiantes en esos años, se justifica en virtud de que esta carrera no era la única oferta educativa de educación superior para las mujeres; la otra opción estaba en la Escuela Normal para Señoritas, que en 1892, su matrícula fue de 73 alumnas, mientras que hubo 4 en la carrera de partera.

Respecto de la titulación de quienes estudiaban la carrera de obstetricia, el procedimiento estaba compuesto de

tres partes: aprobar las siete materias del plan de estudios, haber cumplido con las prácticas clínicas y presentar un examen final que versaba sobre los conocimientos en general de anatomía, fisiología, embriología y obstetricia que articulaban sus saberes teóricos del ramo de la salud femenina (Casas, 2014).

Tabla 4. Alumnas tituladas de la carrera de obstetricia, 1890-1914.

Nombre	Año de titulación	Estado civil
1. Jovita Acosta	1890	Soltera
2. María Ramos	1892	Soltera
3. Margarita Estrada	1893	Casada
4. Juana Aguilar	1902	Soltera
5. Herlinda Lizalde	1903	Soltera
6. Adelaida Arenas de Romo	1904	Casada
7. Refugio Carbajal de Medina	1905	Casada
8. Otilia Vázquez del Mercado	1906	Soltera
9. Cecilia Rivera	1905	Soltera
10. María Encarnación Pérez	1906	Soltera
11. Antonia Solís de Díaz	1907	Casada
12. Refugio González de Sandoval	1907	Casada
13. Altagracia Villalpando de Guerrero	1909	Casada
14. Cecilia Rivera de Morgado	1909	Casada
15. Micaela Rombach	1911	Soltera
16. Virginia Chávez de Hernández	1911	Casada
17. Juana Sánchez	1911	Soltera
18. María Calderón de Aguilera	1914	Viuda
19. Juana Elizalde	1914	Soltera
20. Lina Menchaca	1914	Soltera
21. Concepción V. Rivero	1914	Casada

FUENTE: (Flores, 2014, p. 196).

Con base en estos datos, se aprecia que el estado civil de las mujeres no fue un factor determinante en la carrera; soltera, casada o viuda, el cuidado de la salud de las mujeres en gestación era un asunto femenino.

Respecto del campo laboral al que podían incorporarse las parteras, se sabe que Juana Aguilar y Adelaida Arenas luego de haberse titulado en 1902 y 1904 respectivamente, se integraron al Instituto como profesoras en clínicas de partos. Se tiene conocimiento de que la evolución de la escuela fue irregular debido a las suspensiones académicas, a veces cortas y a veces prolongadas que llegó a tener el Instituto. Para 1911, la carrera de partera se cursaba en tres años y los estudios que se requerían para poder ingresar era contar con la primaria terminada (es decir, los cuatro años de primaria elemental y los dos de primaria superior). Se sabe que, en el Instituto de Ciencias de Zacatecas, la señora Juana Sánchez realizó el curso de partos (Hernández, 2013).

La enfermería: una profesión médica para las mujeres

Las tendencias nacionalistas emanadas de la Revolución Mexicana, la influencia del Estado en nuevas esferas de la vida social cambiaría el rumbo del Instituto que en sólo dos años cambia de nombre. En 1918 fue denominado Colegio del Estado y a partir de 1920 se le denominó Instituto de Ciencias de Zacatecas.

En 1921, los servicios médicos como el Hospital Civil pasan al recién inaugurado Sanatorio del Estado Dr. Donato Moreno situado en los terrenos de la encantada; contaron con sesenta camas y un quirófano. En mayo de este mismo año, fue puesta la primera piedra del primer centro de sa-

lud, por el gobernador del estado Lic. José Minero Roque en fresnillo, concluyéndose en 1957 (Secretaría de Salud en Zacatecas, (SSA), 2015).

Para 1927, la carrera de partera del siglo XIX evoluciona cualitativamente a pasos agigantados y se transforma en la carrera de Profesora en Obstetricia; los catedráticos son médicos y el plan de estudios está articulado por conocimientos teóricos de anatomía, fisiología, obstetricia, ginecología, puericultura, higiene para la adolescencia y jóvenes, y nociones para el cuidado de enfermos de medicina y cirugía para formar a una premédica que no atenderá exclusivamente a mujeres.

Tabla 5. Plan de estudios en la carrera de Profesora de obstetricia, 1927.

1. Anatomía.
2. Fisiología e Higiene.
3. Primer curso de Obstetricia Teórica.
4. Primer curso de Clínica obstétrica.
5. Primer curso de Teoría de Partos.
6. Segundo curso de Obstetricia teórica y nociones de Ginecología.
7. Nociones de terapéutica.
8. Puericultura Teórica.
9. Clínica de Puericultura.
10. Física Médica.
11. Asistencia de enfermos de Medicina y Cirugía.
12. Higiene de la Adolescencia y de la Juventud.
13. Materia Premédica.

FUENTE: (Cédula profesional de Juana Villagrana de 1930).

El Instituto de Ciencias de Zacatecas funcionó normalmente, hasta que nuevamente, por motivos políticos y sobre todo por la lucha en torno a la libertad de cátedra y autonomía, fue cerrado durante el gobierno del General Matías Ramos, mediante decreto del 15 de noviembre de 1934. Sin embargo, fue reabierto en 1937 y a partir de entonces funcionaron con mayor o menor regularidad los Bachilleratos en la Escuela Preparatoria, las de Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería Topográfica y de Minas, Ensaye y Obstetricia. Las escuelas fueron creciendo y el Instituto poco a poco fue recobrando su forma y ampliando su estructura (SSA, 2015).

Para 1942, en el Instituto de Ciencias se hizo evidente el cambio en la carrera de obstetricia, ahora las mujeres se formaban en la carrera de profesoras en enfermería y obstetricia con base en el siguiente plan de estudios que duraba tres años:

Tabla 6. Materias para Profesora en Enfermería y Obstetricia, 1942.

1. Higiene.
2. Primer curso de Teoría de Partos.
3. Anatomía y Fisiología Humanas.
4. Primer año de Enfermería.
5. Segundo curso de Teoría de Partos.
6. Segundo curso de Enfermería.
7. Clínica de Partos.
8. Puericultura.
9. Ginecología y Terapeuta Médica.

FUENTE: (Hernández, 2013).

La formación que se le daba al estudiantado en este plan de estudios estaba más enfocada en contenidos específicos de la disciplina que en la orientación práctica que obtenían las alumnas en 1927. La evolución de la carrera de 1927 a 1942 era producto de la concepción de formar a profesionales de la salud orientadas a las prácticas propias de la enfermería a partir de contenidos epistemológicos, aunque sin olvidar, desde luego, las prácticas hospitalarias, éstas fueron parte muy importante en el desarrollo de la enfermería. Sin embargo, ya se nota en los programas que se han señalado, el interés de que las alumnas encuentren en sus materias explicaciones científicas a las acciones llevadas a cabo en la clínica.

Para 1949, cuando el Dr. Agustín Díaz Esparza era el Director del Instituto de Ciencias, se habla de carrera de enfermería; de la misma manera como en los programas anteriores, su duración era de tres años, pero sus cursos se programaban de manera anual; la planta de profesores se conformaba en su mayoría por médicos y las prácticas clínicas las realizaban en el Sanatorio Regional Donato Moreno. Esta programación afectó a las alumnas debido a que cuando ellas concluían, la institución entregaba un diploma que avalaba únicamente las materias cursadas por año, en lugar de un título que integrara los tres años de la carrera (Hernández, 2013).

Los cursos anuales de la carrera de enfermería fueron los siguientes:

Tabla 7. Plan de estudios de la carrera de enfermería, 1949.

Primer año
1. Anatomía y Fisiología.
2. Clínica de Enfermería Médica.
3. Trabajo social. Primer curso.
4. Ética de Enfermería.
5. Higiene y nociones de Microbiología y Parasitología.
Segundo año
1. Clínica de Enfermería Quirúrgica.
2. Patología General.
3. Nociones de Patología interna y externa.
4. Trabajo social. Segundo curso.
5. Psicología para enfermeras.
Tercer año
1. Inmunología y Bioestadística.
2. Dietética.
3. Enfermedades ginecológicas.
4. Enfermedades transmisibles.

FUENTE: (Hernández, 2013).

A pesar de la iniciativa de cambiar de nombre al programa y de planear mejoras en el desarrollo de las alumnas y ajustes al programa de estudios, aún no se contaba con un lugar que fuera propio de la carrera, que perteneciera solamente a la escuela de Enfermería, las clases las tomaban en las instalaciones del Instituto de Ciencias o bien en el Sanatorio Donato Guerra.

La Escuela de Enfermería como institución independiente del Instituto inició sus funciones en 1956 formalizándose sus actividades dos años después. En 1960 se sintió la necesidad de una planta física para la exposición teórica, ubicándose en la Calle Dr. Hierro. En el año 1962 se tuvo otro cambio de área física ocupando una parte del segundo piso del Hospital Civil del Estado ubicada en la Av. Ramón López Velarde, en 1967 se traslada a un nuevo edificio construido ex profeso en Carretera a la Bufa s/n conservando el internado estudiantil (Unidad Académica de Enfermería (UAE), s/a).

En 1959, cuando el director era el médico cirujano Luis Figueroa Ortiz, quien además era maestro de la escuela de enfermería, logró gestionar que las dos alas del segundo piso del Hospital civil, que en esos momentos estaba ubicado sobre la Avenida López Velarde, se destinaran para que las alumnas recibieran sus clases. Fue a partir de ese momento cuando dejaron de recibir sus cursos en las instalaciones del Instituto de Ciencias (Hernández, 2013).

Los contenidos académicos de la Escuela de Enfermería se orientaron con el propósito de dar respuesta a las diversas necesidades de atención de la salud que en esos momentos se requerían, pues ya fuera por epidemias o por diversas enfermedades que padecía la población zacatecana, pero el aprovechamiento escolar de las alumnas era limitado debido a que el requisito de primaria terminada continuaba vigente; sin embargo, el hecho era que el personal de salud era insuficiente.

La evolución que tuvo la carrera de partera, también llamada de obstetricia, al ser formalizada como escuela de enfermería, trajo una oportunidad a las mujeres para profesionalizarse, y al mismo tiempo, significó el reto de

adentrarse más en el conocimiento de la salud de manera más profunda, lo que implicaba una preparación más formal y al mismo tiempo abría una brecha entre la escolaridad previa, la primaria concluida, y la formación profesional que cada vez era más especializada en el campo de la medicina general.

Algunas de las estudiantes ya estaban trabajando en espacios relacionados con la salud y precisamente, la apertura de este nuevo programa de estudios, pretendía además de tecnificarlas, que estudiaran la enfermería desde escenarios más amplios, esta práctica era común, el Hospital de San Andrés en la ciudad de México, ya desde el siglo XIX, había adaptado una sala para preparar a jóvenes que estuvieran interesadas en aprender el oficio de la enfermería y que una vez que concluyeran y aprobaran los cursos, ocuparan los cargos de responsables en las salas de pacientes (Toledo, 1986).

Un elemento novedoso en este programa fue que sus alumnas estuvieran internas. Tanto la escuela como el internado estuvieron en el espacio que les proporcionó el Hospital civil de Zacatecas. En el internado, las estudiantes estaban acompañadas por una celadora quien imponía cierta disciplina en la convivencia cotidiana entre las estudiantes, y además coordinaba el horario de las actividades cotidianas que todas debían seguir con la finalidad de que no hubiera algún relajamiento en las costumbres. En los horarios de clase, la misma celadora les acompañaba con la intención de mantener la disciplina en el recorrido del internado a la escuela (Hernández, 2013).

En 1958, el estudiantado del Instituto de Ciencias participa en la lucha por la autonomía política de los centros escolares de nivel superior; este esfuerzo cristaliza el 10 de

octubre de 1959, año que se reconoce a este plantel como "Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas" (ICAZ). El nuevo instituto estaba integrado por las siguientes escuelas: Secundaria, Preparatoria, Enfermería, Ingeniería y Derecho. Durante el período gubernamental del ingeniero José Isabel Rodríguez Elías, se permitió que el Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas, mediante decreto del 6 de septiembre de 1968, se transformara en la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

En 1968, la escuela de enfermería y el internado fueron trasladados a un edificio *exprofeso* que estaba ubicado a un costado del Hospital. Las alumnas como las señoritas celadoras vivían en el internado; se contaba con personal de limpieza para ambos espacios, y para preparar los alimentos. La vigilancia hacia las actividades de las alumnas era parte usual de la cotidianeidad, por ello cuando las estudiantes salían a la calle, las celadoras también les acompañaban. Frecuentemente las salidas solían ocurrir cuando las estudiantes tuvieran que realizar sus prácticas hospitalarias o a tomar alguna clase fuera del internado (Hernández, 2013).

Además de la disciplina, las celadoras se encargaban de que las alumnas portaran el uniforme completo, debían llevarlo con respeto, y por supuesto con extremada limpieza. Uno de los elementos distintivos de las enfermeras ha sido la cofia, que se convirtió en un referente de identidad entre ellas, la debían portar con orgullo y cuidado. La construcción de identidad que para esos momentos se les forjaba, hacía posible que sintieran una profunda admiración por su profesión, por ello, cuando portaban su cofia no solamente implicaba un vínculo entre las mismas enfermeras, también se convertía en la proyección de una identidad hacia la población zacatecana (Hernández, 2013).

En 1966, sus autoridades tomaron la decisión de adaptar su programa de estudios con base en el que desarrollaba la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ahora la carrera de Enfermería y Obstetricia estaría subdividida en dos líneas de contenido, uno en función de la enfermería y el otro en función de la obstetricia. Las alumnas debían cursar los contenidos de ambas líneas, en el caso del primer contenido, las materias propias de Enfermería se incrementaron a 22, éstas fueron:

Tabla 8. Cursos de la línea de enfermería, 1966.

Primer año
1. Anatomía y Fisiología Humana.
2. Higiene y Medicina Preventiva.
3. Microbiología.
4. Parasitología y Prácticas de laboratorio.
5. Primer curso de Trabajo Social y Ética.
6. Enfermería General y técnica hospitalaria.
7. Prácticas de Hospital.
Segundo año
1. Patología general.
2. Patología General y Patología interna y externa.
3. Clínica de Enfermería médica.
4. Segundo curso de Trabajo Social.
5. Funcionamiento de Hospitales.
6. Fisioterapia.
7. Puericultura y Pediatría para Enfermeras.
8. Prácticas de Hospital.

Tercer año
1. Clínica de Enfermería Quirúrgica.
2. Prácticas de Enfermería Quirúrgica.
3. Dietética, Teoría y Práctica.
4. Psicología Higiene Mental y Enfermería Psiquiátrica.
5. Ginecología y Andrología para Enfermeras.
6. Prácticas de Hospital.

FUENTE: (Hernández, 2013).

Dos constantes en los tres años de formación en esta línea de enfermería son el curso de las prácticas de hospital y la interdisciplinariedad teórica.

Los contenidos para la línea de Obstetricia eran las siguientes:

Tabla 9. Cursos de la línea de obstetricia, 1966.

Primer año
1. Primer curso de teoría en partos.
2. Primer curso de Clínica Obstétrica.
3. Puericultura y prácticas de maternidad.
Segundo año
4. Segundo curso de teoría de partos.
5. Segundo curso de Clínica Obstétrica.
6. Farmacología y Terapéutica.
7. Prácticas de Maternidad y post-natal.

FUENTE: (Hernández, 2013).

La mirada hacia el currículo nacional en el campo de la enfermería representó un distanciamiento formativo profundo entre la obstetra de 1870 a 1927 y la enfermera que subyacía en los planes de estudio de 1942 a 1966. Esta última compartía conocimientos y principios identitarios de la medicina general y los médicos que ponderaban una mejora en la práctica tanto asistencial como hospitalaria para que las enfermeras fueran contratadas rápidamente.

Conclusiones

La apertura de la carrera de partera en 1870, se sumó a las incipientes oportunidades educativas que se abrieron para el sector femenino en Zacatecas. Sin embargo, la presencia de epidemias, problemas comunes de salud y el crecimiento de la población de fines del siglo XIX e inicios del XX, propiciaron que el Estado posrevolucionario interviniera en la configuración de un sistema hospitalario capaz de brindar servicios médicos al mayor número de personas.

Con las reformas de los planes de estudio de la carrera de partera, de profesora en obstetricia, de profesora en enfermería y obstetricia se transitó del cuidado de la salud femenina a la atención médica de mujeres y hombres enfermos. Pese a esta evolución y mutación, una constante de 1870 a 1959, en la carrera médica de las mujeres fue cubrir el requisito de la educación primaria, como escolaridad suficiente, para ingresar a los estudios superiores.

Los conocimientos empíricos, aunque facilitaban el ejercicio profesional, quedaban lejos de ayudarles a comprender los procesos de salud – enfermedad por el solo hecho de que las estudiantes que ingresaban a estos estudios, necesitaban un nivel de escolaridad más alto que les

favoreciera a la hora de abordar materias que pertenecían todavía al área médica. Las obstetras eventualmente comprendían determinados procesos y eso facilitaba que el horizonte académico y laboral que visualizaban, les generara la posibilidad de creer que todavía estaban en posibilidad de desarrollarse mucho más en un mundo que aparentemente estaba solamente reservada para médicos.

A largo plazo y frente al mundo de las profesiones liberales del siglo XIX y XX, esta situación tuvo tres efectos: la feminización de la enfermería, la precarización de este sector y la subprofesionalización de la carrera, tal como aconteció con el magisterio de corte normalista.

Referencias

- Cardoso, J. (1996). Acercamiento a la arquitectura religiosa de la ciudad de Zacatecas en el siglo XVIII: el templo de la Compañía de Jesús. Tesis de Maestría. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Casas, F. (2014). El instituto de Ciencias de Zacatecas (1867-1904). Entre el humanismo y el positivismo. Tesis de Doctorado. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Dublán, M. y Lozano, J. (1904). *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, t. I a XIV, México, s/e.
- Flores, F. C. (2014). *El instituto de Ciencias de Zacatecas (1867-1904) Entre el humanismo y el positivismo*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Hernández, M. (2013). *Conversaciones con la L.E. María Isabel Medina, Universidad Autónoma de Zacatecas: Zacatecas*.
- Hobsbawm, E. (1991). De la historia social a la historia de la sociedad. *Historia social*, 10, pp. 5-26.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T (Eds.). (2012), *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Ríos, R. (2002). *La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*. México: UNAM, CESU.
- Ríos, R. (1994). La secularización de la enseñanza en Zacatecas, del Colegio de San Luis Gonzaga al Instituto Literario (1784 – 1838). *Historia Mexicana*, vol. XLIV. Recuperado el 2 de mayo de 2019, de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2262>
- Salas, B. (2015). *Maestras, niñas y educación. El proceso de transformación de la mujer en el siglo XIX*. México: UJED.
- Secretaría de Salud de Zacatecas (SSZ) (2015). Antecedentes históricos. Recuperado el 30 de mayo de 2019 en <http://www.saludzac.gob.mx/home/index.php/2015-10-13-11-31-24/about-us>
- Toledo, L. P. (1986). *Efemérides de Enfermería en México 1900 - 1985*. México: Porrúa.
- Unidad Académica de Enfermería (UAE) (s/a). Antecedentes. Recuperado el 30 de mayo de 2019 en <http://enfermeria-uaz.org/noticia/123.html>

Una alternativa para la educación popular: El Sistema Educativo Radiofónico en la región de Tolimán, Colón, Ezequiel Montes y Pedro Escobedo, Querétaro, México

Oliva Solís Hernández

Desde la invención de la radio, hasta nuestros días, ésta ha jugado un papel muy importante, no sólo como un instrumento de información o comercialización, sino también como un elemento útil para la educación. Al respecto, Roldán (2009) señala que para 1925 en Estados Unidos había ya más de 120 estaciones denominadas "educativas", casi todas ellas en manos de universidades. Este mismo fenómeno, aunque no en la misma escala, fue replicado en muchos otros países, aduciendo la idoneidad de la radio por su accesibilidad. Para el caso de Alemania, la radio también fue pensada como el medio idóneo para hacer llegar a las masas la alta cultura, contribuyendo de esa manera a preservar los valores de la burguesía: la familia, el orden social, alejando a las y los jóvenes de "las nefastas influencias de la calle y los lupanares" (Maase, 2016, p. 123). Según Maase (2016), el mismo fenómeno se repitió en otros países de Europa, donde la radio pasó de ser una atracción técnica a un medio a través del cual se podía difundir la cultura y elevar a las masas a niveles superiores de educación.

En el caso de México, la radio comenzó a crecer en la década de 1920, bajo los auspicios de los empresarios (Rodríguez, s/f), fundamentalmente y, en menor medida, del Estado. En cierto sentido, la radio sirvió para impulsar, por un lado, la cohesión y legitimación del nuevo orden social ema-

nado de la Revolución y, en segundo lugar, dar impulso a una naciente clase empresarial que encontró en los medios de comunicación un espacio para invertir (Sánchez, 1984).

El crecimiento de la radio como medio de comunicación de masas se agilizó durante la década de los treinta, pero fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció como uno de los grandes retos mundiales el de la alfabetización, que comenzó a expandirse a regiones fuera del mundo industrializado. El desarrollo de cadenas radiofónicas (Sánchez, 1984) y la comercialización de aparatos más pequeños y portátiles, hizo que la radio fuese durante varias décadas, el más importante medio de comunicación masiva, lo cual podía ser usado con fines educativos.

Uno de los males que, todavía en la década de los cincuenta del siglo pasado aquejaban al mundo, era el analfabetismo, sobre todo en regiones poco desarrolladas y modernas, como los llamados países del tercer mundo.⁴ Para erradicar el analfabetismo, en los años 60 se propuso el Programa Experimental de Alfabetización Mundial, utilizando el método de Alfabetización Funcional, el cual relaciona la alfabetización con las "habilidades vitales" diarias de la población rural (Comings y Kahler, 1986). A esta primera propuesta se sumará en los años siguientes la del Método Laubach, implementado en Filipinas por el misionero que le dio nombre: Frank Laubach.

Bajo la propuesta de la ONU, auspiciados por la UNESCO, la FAO, el CREFAL e impulsados por la propuesta edu-

⁴ Cfr. Leyendo el pasado, escribiendo el futuro. La promoción de la alfabetización en los últimos 50 años. Breve análisis, UNESCO, disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/unesco-promoting-literacy-over-five-decades-es.pdf>

cativa, primero de los franciscanos y luego de los jesuitas, a través de la Universidad Iberoamericana (UIA), se inició en 1967 el proyecto de Escuelas Radiofónicas en la zona centro de México.

Sobre el papel de la radio en los procesos educativos existen ya notables precedentes, por ejemplo, el número monográfico de la revista *Hachetetepe* titulado “Radio y educación. Perspectivas y contextos”, el cual muestra las experiencias de diversos proyectos educativos implementados a través de la radio, la mayoría de ellas en España y otras regiones, como Brasil. Para el caso de México, también se han escrito algunas cosas, destacando el caso de Radio Educación, una radio promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En esta obra colectiva, se da cuenta del proceso histórico de su fundación y de los avatares que se tuvieron que sortear para poner en marcha el proyecto, así como las diversas etapas y transformaciones a lo largo de su existencia.

Pérez (2004) ha mostrado cómo la radio universitaria se ha convertido en un espacio para la expresión de las y los jóvenes estudiantes, tanto en radiodifusoras oficiales, como en clandestinas o piratas. Por su parte, Roldán (2009) realiza un ejercicio de historia comparada de la educación para mostrar las concordancias y especificidades de la radio como elemento educativo, estudiando el caso de la radio oficial alemana (Deutsche Welle) y la estación CZE-XFX de la SEP-México. Se han producido también algunas investigaciones en formato de tesis sobre radio indigenista, los orígenes de la radio o los empresarios que impulsaron esta industria.

Sobre las Escuelas Radiofónicas hay menos información. Arteaga *et al.*, menciona expresamente dos proyectos educativos implementados a partir de la radio: las escuelas radiofónicas de la Tarahumara y las escuelas radiofónicas de Huayacocotla, las cuales fueron vistas como un medio para fomentar la promoción del bienestar social. Existe también un trabajo de Schmelkes (1971), en el cual, se presenta una investigación sobre las escuelas radiofónicas en la Tarahumara (Chih., México).

La literatura consultada coincide en señalar que las primeras experiencias de educación popular se remontan a los trabajos de los jesuitas en la Tarahumara,⁵ desde los años cincuenta con el padre Brambila. Como en el centro del país, el analfabetismo también era un problema, así como el abandono de las comunidades rurales, la pobreza y la falta de infraestructura, además de lo abrupto de las serranías y las profundidades de sus barrancos, se sugirió que ahí también podría haber escuelas radiofónicas. Héctor Samperio Gutiérrez,⁶ párroco en Huayacocotla, muy comprometido con su actividad pastoral, propuso alfabetizar para la educación fundamental integral,⁷ siguiendo las propuestas de la UNESCO, la OEA y del programa encabezado por J. F. Kennedy y Adolfo López Mateos, en el marco

⁵ Según Schmelkes (1971), las escuelas radiofónicas (ER) en la Tarahumara se iniciaron en 1955 y estuvieron inspiradas en el proyecto Sutatenza, de Colombia, el cual había comenzado en 1948. La introducción del modelo, según la misma autora, se debió a las similitudes existentes en el territorio, lo escabroso del terreno, lo alejado de los principales centros poblacionales y la pobreza de su gente. Con estos presupuestos, se pensó que la educación radiofónica podía ser una buena alternativa. En 1957 las ER adquieren estatus legal al ser reconocidas como una extensión cultural de la UIA y con reconocimiento de la SEP.

⁶ Héctor Samperio Gutiérrez fue un destacado historiador de la Sierra Gorda queretana e Hidalguense. La escritura de la historia la combinaba con la actividad sacerdotal como miembro de la Orden de Franciscanos Menores. Tiempo después se retiró del sacerdocio y siguió ejerciendo como maestro e investigador.

⁷ "El término educación fundamental fue adoptado por la UNESCO para abarcar un amplio número de actividades que, sin embargo, presentan de un país a otro y de una a otra región, gran similitud en cuanto a los problemas enfocados y a los fines perseguidos. Hemos de aclarar que cuando los delegados de la UNESCO adoptaron el término educación fundamental, lo hicieron partiendo de los hechos registrados por el educador chino James Yen, quien había asegurado que en sus tres cuartas partes la población del globo estaba mal alojada, mal vestida, mal alimentada y era analfabeta (Ideario p. 14, citado en Balhen, 1995, p. 106).

de la Alianza para el progreso,⁸ el cual tenía como una de sus acciones, la incorporación del y la indígena a la lengua castellana; así como, recuperar las experiencias de estas comunidades para la supervivencia en sus propios hábitats, lo cual podría complementar las técnicas modernas en la agroecología. Se retomaron también para la implementación de las ER los proyectos del General Lázaro Cárdenas respecto de la educación rural y la propuesta de la UNESCO, signada con el gobierno de México en 1949, de impulsar la creación del Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro.⁹ La FAO y otros organismos de la ONU, convinieron en apoyar desde su experiencia a la Educación Fundamental en el marco de la Alianza para el Progreso.

Según recuerda Jesús Solís, el origen de las ER de Huayacocotla está en el trabajo de gestión que hizo Héctor Samperio. Dice Jesús Solís que Héctor Samperio Gutiérrez, acudió con los Jesuitas a su casa ubicada en Coyoacán (Zaragoza 84, esquina con Dulce Oliva). Con la ayuda de estas instituciones se integró el programa de Educación Fundamental a través de la Radiofonía y, para ello, se fundó una radiodifusora con sede en Huayacocotla, Ver., muy cerca del noreste de Hidalgo. La emisora se estableció con onda corta y tenía como siglas XEJN-OC, Radio Huayacocotla. Su lema era “Promoviendo la educación fundamental para la educación popular y el desarrollo integral de la población campesina”. Así se presentaban, y de rúbrica musical, al ini-

⁸ La Alianza para el Progreso, siguiendo a Flores, (s/f) fue un programa eminentemente económico impulsado por los Estados Unidos para desarrollar a los países más pobres de América Latina. El programa estaba inspirado, por un lado, en el Plan Marshall y asumía que si se había tenido éxito en la Europa de la posguerra, también podría aplicarse en México. (Flores, s/f). Además, fue una alternativa para contener el comunismo en el continente, sobre todo después de la declaración de Fidel Castro de que la isla tendría una orientación marxista-leninista (Luque de Salazar, 1985). Una de las ideas centrales era que invirtiendo fondos para apuntalar la economía de América Latina, los pueblos podrían salir de la pobreza y acceder a las bondades del mundo moderno a través de la industrialización.

⁹ En 1951, el centro comenzó a funcionar recibiendo alumnos-maestros de diversos países de América Latina. Al respecto se puede consultar Balhen, Jesús (1995).

ciar (a las tres de la tarde) se ponía la Marcha Dragona y, al finalizar, a las 9 de la noche, se tocaba otra que no recuerda el nombre.

El programa se dividió en zonas geográficas que participaban de problemáticas comunes y se les encargaba a un comité regional, apoyado a su vez por comités locales elegidos en comunidad; para lograrlo, se organizó en México D.F., el Sistema Educativo Radiofónico de México, AC. y la UIA daba el respaldo, junto con las instituciones antes señaladas (FAO, UNESCO y CREFAL) ¿Cómo se implementó este proyecto educativo en Querétaro?, ¿cómo se organizó?, ¿cuáles fueron sus éxitos y sus fracasos?

En este trabajo, daremos respuesta a estos cuestionamientos a través de la recuperación de la historia oral, considerada como una herramienta metodológica que nos permite, desde la voz de los actores, reconstruir algunos elementos de la memoria a través de los cuales se pueden explicar procesos sociales (Barela, 2004). Para este fin, recurrimos a la entrevista, entendida como un diálogo (De Garay, 1999), con Jesús Solís de la Torre, quien fungió como coordinador de las escuelas radiofónicas en Querétaro durante su existencia.¹⁰

El trabajo está dividido en cuatro partes. En la primera damos cuenta de cómo Jesús Solís se inserta en el proyecto de las Escuelas Radiofónicas, luego, en la segunda parte, explicamos, a partir de la memoria de nuestro entrevistado, cómo se establecieron las escuelas radiofónicas en Colón, los avatares que hubo que sortear y sus alcances. En la ter-

¹⁰ Se realizaron cuatro entrevistas, todas ellas en el domicilio particular de Jesús Solís. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora cada una de ellas y giraron en torno a las preguntas planteadas como problema de este trabajo.

cera parte abordamos los contenidos temáticos y el método utilizado. Finalmente, en la cuarta parte, señalamos algunos aspectos que pueden dar cuenta de la decadencia del proyecto hasta su muerte, proponiendo para terminar algunas consideraciones.

Jesús Solís de la Torre: promotor social y de las Escuelas Radiofónicas

J. Jesús Solís de la Torre, nació en Colón, Querétaro, en septiembre de 1942. Sus primeros años transcurrieron entre diversas localidades del estado de Querétaro, incluyendo la capital, a donde acudió a la escuela y la Ciudad de México, donde también cursó algunos años de su educación básica. Su formación fue variada, pues iba desde el cultivo de las humanidades hasta la escultura. La movilidad constante a lo largo del territorio queretano y sus traslados a la capital de la República le brindaron el conocimiento de las problemáticas que aquejaban a la población rural, campesina e indígena, así como, el conocimiento de la historia y la geografía de la región. Todos estos conocimientos, provenientes, tanto de la empíria, como de la lectura, le sirvieron para construirse una posición crítica frente a los problemas sociales.

En 1963, estando en Tolimán, Qro., se insertó en la Asociación Católica de Jóvenes Mexicanos (ACJM), donde empezaron a organizarse para convocar a la población a la reflexión sobre la situación social, procurando que, a partir de ello, se pudieran potenciar las cosas que de positivas había en las comunidades. En esa línea, otras organizaciones laicas, pero dependientes de la iglesia, como la Unión Femenina de Católicas Mexicanas, la Unión Católica de Mujeres Mexicanas, la Unión de Católicos Mexicanos, donde estaban los varones, todos ellos dependientes de la

Acción Católica, se movilizaron. Otras organizaciones, "más pensantes y más pudientes" a nivel nacional, según relató Jesús Solís, estaban viendo cómo se podía incidir más en la transformación social. Estos grupos estuvieron asesorándose y explorando posibilidades con diferentes organismos religiosos, pero, sobre todo con los jesuitas, a través de la UIA. En esta efervescencia, Héctor Samperio se puso en contacto con la UIA y se encontró con los movimientos de la Acción Católica, de donde se derivó el proyecto de las Escuelas Radiofónicas, proyecto en donde confluyeron todos estos impulsos.

El proyecto *Educación Fundamental para el Desarrollo Integral de la Comunidad Campesina* se le presentó a la Conferencia Nacional del Episcopado Mexicano, el cual fue aprobado, señalando la necesidad de hacerlo en coordinación con las instancias oficiales de educación para garantizar la validez de los estudios ahí realizados. De ello, se encargó la UIA. El Episcopado comisionó a Arroyo, Arzobispo de Tuxpan, para que fungiera como enlace entre el programa y el Episcopado.

Los comités de las diversas asociaciones de personas católicas fueron los encargados de organizar los programas educativos, contando con la ayuda de algunos profesores y profesoras que estaban entre sus filas. Así, a Román Paniagua le tocó la gramática. Rosa María Mesa, actividades recreativas; Ana Soledad Vela, aritmética; el Doctor Pedro Alarcón, agricultura y Enrique Ortiz, arquitecto, para el programa de construye tu vivienda.

Cuando estuvieron listos los programas y los materiales para los diversos grados, se les avisó a los obispos para que ellos, a su vez, avisaran a los párrocos y éstos a sus comunidades para que los invitaran a adoptar el proyecto.

La Acción Católica, a través de la ACJM, eligió a Jesús Solís de la Torre para que él fuera el promotor en la región comprendida por Tolimán, Colón, Ezequiel Montes y Pedro Escobedo, todos ellos municipios del estado de Querétaro. Esto ocurrió en 1967.

Una vez elegido como promotor, Jesús Solís asistió a un curso de capacitación para que pudiera, "con más elementos teóricos", entrar en contacto con las comunidades. Junto con él fue también a la capacitación Francisco Nieves, de La Laja y radicado en Ezequiel Montes. Supuestamente, él se encargaría de la promoción en los territorios de Ezequiel Montes, Cadereyta, Tequisquiapan y San Joaquín. Sin embargo, después del curso, el señor Nieves se dedicó a sus propios negocios y se olvidó del compromiso, de forma que, él estuvo actuando solo en la región antes señalada.

Al andar se hace el camino: el establecimiento de las ER

La implementación del sistema educativo radiofónico pasaba por la invitación a la población a participar del modelo y elegir a una persona que fungiría como facilitadora de la clase. Por encima de los facilitadores o facilitadoras estaban los promotores-supervisores, quienes tenían a su cargo una región y servían de enlace entre ella y la coordinación central. La actuación del promotor en la teoría, tenía que contar con el beneplácito del párroco, quien si bien no se opuso al proyecto, tampoco se involucró mucho. Contó también con el apoyo de un grupo de notables de la población, quienes fueron invitados a la presentación del proyecto y se mostraron dispuestos a apoyarlo, constituyendo así el Comité Regional.¹¹

¹¹ En el caso de la región que estamos analizando asistieron: el Profesor Ricardo Rosas, otros profesores y profesoras que él invitó, don Miguel Espino, don Guadalupe Gutiérrez, doña Teresa Uribe, Leonor Camacho, el Sr. Landeros, la Sra. Leonor Cabrera, entre otros.

De México vinieron del Departamento de Promoción y Supervisión, Cipriano Méndez y José Bayardo Vidal, quienes a su vez supervisarían y apoyarían al Comité Regional y al promotor. Vinieron también Rosa María Mesa, Ana Soledad Vega, Ramón Paniagua, Enriqueta Villegas (que era el enlace con la UNESCO) y Pedro Alarcón (enlace con la FAO y el CREFAL).

Pese a que el proyecto contaba con el apoyo del Episcopado Mexicano, los obispos, los párrocos y los principales del pueblo, representados en el Comité Regional, la promoción fue muy ardua pues, en muchos lugares, se les rechazaba porque se les tildaba de “comunistas”.

La participación en el proyecto era voluntaria y a los promotores y supervisores sólo se les apoyaba con los viáticos.¹² No recibían un salario, de forma que, mucho de lo que se hizo dependió de la voluntad del promotor y de la comunidad.

La geografía donde se difundió este sistema abarcó diversas regiones del país, aunque no llegó a implementarse en todo México. Amplias zonas de Veracruz, Puebla, Hidalgo, el Estado de México y algunas regiones de Querétaro, estuvieron muy activas. Para el caso de Querétaro destacamos la zona ya señalada, la cual, a su vez, presenta tres subregiones: los valles, el semidesierto y las alturas del cerro del Zamorano, el segundo más alto del estado de Querétaro.¹³ En esta variada orografía, se establecieron las escuelas, con mucho trabajo porque había localidades donde no había electricidad, tenían que conseguir bancos, mesas, pizarrones, había que capacitar a los facilitadores y

¹² Los viáticos los conseguía Alma Lucía Cles Blanc, miembro del CJCM, quien tenía el nexo con Leonor Arroyo, Arzobispo de Tuxpan y los jesuitas.

¹³ El cerro del Zamorano tiene una altura de 3360 msnm.

a los auxiliares, entre otros trabajos. La capacitación inicial duró dos semanas intensivas. La capacitación era permanente y, entre curso y curso (que duraba seis meses), se volvía a capacitar. Cada mes había una reunión para evaluar los avances del programa y, al promotor-supervisor le tocaba ir, escuela por escuela, a ver cómo estaban funcionando. Cuando llegaba a los lugares más remotos, muchas veces tenía que dormir en casa de alguno de los lugareños, casi siempre el comisariado ejidal.

El promotor, en este caso Jesús Solís, hacía sus visitas de forma continua y recorría la región "a pie, a caballo o, en algunas ocasiones, en auto, cuando había algún vecino que se ofreciera a darle un "aventón". Más tarde, el comité regional le proporcionó una motocicleta "que ya estaba medio achatarrada". Al principio le funcionó, pero luego dejó de servir. Dado que su región abarcaba cuatro municipios, destinaba una semana para recorrer las diversas escuelas que había en cada uno de ellos: una semana para Tolimán, otra para Ezequiel Montes, otra para Pedro Escobedo y otra más para Colón. Al mes siguiente, volvía a comenzar con la ruta.

En Tolimán se establecieron las siguientes ER: San Pedro Tolimán, que era la cabecera, Casas Viejas, Rancho Viejo, Panales, El Chilar, La Vereda y otras que se quedaron en proyecto. En Colón se establecieron: Colón, Soriano, Los Quiotes, El Carrizal, Salitrera, Paña Blanca (encargado a José Dolores Ledezma), El Fuenteño (encargado a don Lole Nava Elías), El Coyote (encargado a don Enrique Ruiz), Carbonera (encargado a Ambrosio Montoya, que en ese entonces estaba cercano a los 80 años), El Saucillo (encargado a Benjamín Hurtado y Lázaro Moya), Esperanza (encargada a Pueblito Ríos y Juanita Cabello) y El Gallo (encargado a María Jaimes).

En Ezequiel Montes había una en la cabecera (encargada a Raquel y María de los Ángeles Hernández Rubio), en El Ciervo (encargado a Carlos Gabriel), Santa María (encargada a Octaviana Arteaga), San José y San Miguel (encargado a Teodoro Hernández), estos tres últimos en la delegación de Villa Progreso.

En Pedro Escobedo estaban la de la cabecera, La D, Lira y San Cirilo. En total, en la zona donde actuó Jesús Solís, hubo 26 escuelas radiofónicas.

Hubo algunas localidades donde no se establecieron escuelas porque ya había ahí alguna escuela federal, como fue el caso de Los Trigos, Ejido Patria, El Blanco y Zamorano. En otros lugares, como Hurecho, no se pudo establecer escuela porque la población "era muy desconfiada".

Los contenidos y el método

La organización obtuvo reconocimiento de la SEP y las materias que integraban el programa eran: la alfabetización, que seguía el método Laubach. Esta parte del programa estaba dirigido por Ana María Rentería, de origen nayarita. La organización convino con ella para imprimir cartillas con ese método. La cartilla tenía dibujos que iban recordando cómo es la forma de la letra de que se está hablando. El lema del método era: "Cada uno enseñe a otro". Cada grupo alfabetizando elegía entre los miembros de su comunidad a quien supiera un poco más y él se responsabilizaba como animador del grupo escolar. El comité local lo apoyaba para que se capacitara. Por su parte, el comité regional recibía al personal que venía de la oficina central a capacitar a los animadores, comités y se les enseñaba como llevar listas, puntuaciones, etc. Se les inculcaba la puntualidad para poder sincronizarse con las emisiones de la radio y el desarro-

llo de los ejercicios, que se repetían hasta cinco veces para fijar la idea en los estudiantes, casi todos ellos adultos, lo que hacía que les costara más trabajo el hacer los trazos.

Después de la alfabetización venía la recreación, la cual también tenía su cartilla. La encargada de Recreación era Rosa María Mesa, quien capacitaba a los animadores para la recreación. El animador personificaba lo que estaba diciendo el locutor, pero si la señal no llegaba, el animador podía continuar con el trabajo. A los rezagados había que atenderlos, para lo cual el animador tenía un auxiliar.

Las cartillas de las distintas materias eran de diversos colores: la alfabetización era caqui, la aritmética, crema; la verde correspondía al trabajo; a la vivienda la de color rojo y, finalmente, a la salud el color azul. La alfabetización se hacía por grados y en los últimos niveles se hablaba de financiamiento y ahorro.

Según narra Jesús Solís, las radios venían de Holanda. Eran unos aparatos *Phillips* que no necesitaban ser sintonizados pues, al encenderlos, automáticamente captaban la señal, la cual era transmitida desde Radio Huayacocotla (Veracruz). El lugar para escuchar la radio era proporcionado por la propia comunidad, prestando para ello un espacio, ya fuera en una casa particular o en algún local público. Ahí se instalaba el aparato receptor, se ponían algunas mesas, sillas y se colgaban los materiales que se usaban para las clases.

El método de la clase¹⁴ era muy simple, pues suponía ir escuchando lo que se transmitía en la radio y en ir dándole seguimiento en los cuadernillos que para tal fin se

¹⁴ El método seguido por las escuelas radiofónicas fue el Laubach, el cual se construye bajo el supuesto de que una persona alfabetizada puede enseñar a otra analfabeta. Está dirigido fundamentalmente a las personas adultas y se basa en una estructura que incluye materiales y actividades ya diseñados. Cfr. Comings y Khaler, 1986.

produjeron. El facilitador de la clase señalaba en las láminas que para el caso se tenían y hacía las gesticulaciones pertinentes para ir produciendo los sonidos que acompañaban la ilustración. La clase se dividía en cinco grandes bloques: aprender a leer y escribir, lo cual suponía escuchar y repetir, por lo menos en cinco ocasiones, el sonido de las vocales, las sílabas, las palabras y, al mismo tiempo que se escuchaban, se visualizaban y se ejercitaban en su trazo. Después de una media hora que duraba ese ejercicio, venían unos minutos de recreación, tiempo en el cual se hacían estiramientos u otras actividades también ya establecidas. Luego continuaba la clase y se pasaba a las operaciones numéricas, donde se ejercitaban en las operaciones básicas, retomando ejemplos de la vida cotidiana. Este ejercicio duraba como 45 minutos, al cual seguía otra recreación. El tercer bloque estaba encaminado a las labores productivas. Ahí se aprendía a cómo mejorar las siembras, aprovechar mejor el suelo y el agua, el cuidado del ganado y aquellas actividades sobre las que se sustentaba la economía local. Luego venía otro espacio de recreación. El cuarto bloque abordaba la vivienda y ahí se hablaba de cómo mejorar el espacio habitacional, de la necesidad de separar a los animales de las personas, construir nuevos modelos de habitación (presentándoles en las cartillas algunas imágenes y diagramas de nuevos modelos) y las ventajas de estas nuevas formas de habitar. La construcción de las casas, se proponía, se hicieran con el método de mano-vuelta (explicado en Balhen, 1995). Finalmente, se abordaba el tema de la salud, haciéndose énfasis en la importancia de la higiene, tanto personal como pública, del cuidado de los alimentos y las formas de curarse.

Los contenidos de las sesiones se habían definido conforme a las propuestas que desde los organismos inter-

nacionales y los diversos proyectos de educación popular se habían echado a andar en México, incluso, desde la década de los treinta, en tiempos del cardenismo.

De la decadencia a la muerte de las ER

Según narra Jesús Solís, la decadencia comenzó al inicio de la década de los 70 y sus causas fueron variadas. Por un lado, se incrementó la instalación de más escuelas “federales”, lo que hizo que los niños y las niñas pudieran insertarse al sistema escolar tradicional. Eso también se facilitó por la apertura de nuevos caminos carreteros. Por otro lado, estuvieron los problemas técnicos. La señal de la radio cada vez se hacía más débil o, incluso, no se captaba y, finalmente “comenzó a haber algunas tensiones y circunstancias con el personal de oficinas centrales”.

En 1974 concluyó la primera etapa de vida de las ER en esta región. Vinieron algunos encargados del programa a recoger los radios, los materiales y algunos de los implementos usados. Otros más se quedaron en resguardo en los anexos del templo de Soriano.

Frente a estos problemas, algunos de los que ahí laboraban decidieron transformar aquel programa en otro organismo afín, al que se llamó Movimiento Popular de Educación para el Desarrollo de la Comunidad con la Educación Fundamental. Los propios conceptos luego fueron motivo de confrontación y división. Esta división se trasminó hacia las comunidades, lo que debilitó aún más el proyecto, de forma que se fueron desintegrando.

El contexto social a nivel nacional tampoco era propicio para actividades de este tipo. El trabajo con las comunidades era mirado con sospecha y, dice Jesús Solís (2019),

“teníamos que andar explicando que no éramos guerrilleros, que no éramos comunistas, que tampoco éramos sinarquistas. En fin, pues ya mejor aquello se fue quedando así, diluido, y el acuerdo final a los que asistimos fue que procuraríamos tener una fuente de economía permanente para, por lo menos, pagar los viáticos”.

Cuando se terminó el proyecto inicial quedó como encargada una joven, María Elena Isabel Chávez, con la que también hubo muchas diferencias y contrariedades que llegaron incluso a lo legal (a las que no les dieron continuidad porque les salía muy caro), pues se les quedaron a deber muchos viáticos, entre otras cosas.

Para conseguir la fuente propia para los viáticos, los que querían continuar con el proyecto buscaron la asesoría del Comité General de Promoción del Desarrollo Popular que, con un dinero que consiguió de Fastenofer (Suiza) y Bastenacht (de Holanda), les permitió formar una Sociedad Civil de servicios a la educación. La fuente de ingresos era un fondo revolvente, invertido en una papelería. Nombraron como Coordinador General de esa papelería, llamada Huicor (como contracción de Huichol y Cora), a José Bayardo y a su esposa la nombraron gerenta de la papelería, con domicilio en la azotea de Roma 1, casa del Secretariado Social Mexicano. Al final, José Bayardo y Esteban Juárez (quien fungía como presidente del organismo), defraudaron a la sociedad, pero no pudieron darle cauce legal por los costos que ello implicaba. Ahí terminó la historia de esa organización. Eso ocurrió en 1976.

Pese a la desaparición del programa de Escuelas Radiofónicas, Radio Huayacocotla siguió funcionando como radio educativa en manos de los jesuitas, hasta que desa-

pareció del espectro en 1995. Sobre esta última etapa, *Proceso* documentó la hipótesis de que la radio fue clausurada por la SCT bajo la sospecha de que, desde ahí, se organizaban grupos populares en contra del gobierno de Veracruz. Esta hipótesis contrasta con la versión oficial que argumentó “fallas técnicas”, aduciendo que la emisión representaba un peligro para los locutores (*Proceso*, 1995).

Conclusiones

La radio, durante el siglo XX, fue considerado como uno de los medios masivos de comunicación que mayor impacto podían tener entre la población. Bajo este considerando, se pensó que a través de ella se podía mejorar la educación de aquellas comunidades que estaban más alejadas de los más importantes centros urbanos y de desarrollo. Las radios educativas comenzaron a aparecer en la década de los veinte y, para 1940 eran ya un proyecto consolidado.

En México, dada la pobreza de muchas regiones y lo abrupto de su orografía, se pensó que la radio educativa podía ser una alternativa. La confluencia de proyectos emanados de la ONU, UNESCO, FAO, OEA, CREFAL y en el marco de la Alianza para el progreso, y la labor desarrollada por la Acción Católica, a través de diversos grupos de laicos, así como la iniciativa de algunos sacerdotes, preocupados por mejorar las condiciones de vida de sus comunidades, hizo posible que en 1967 surgiera el proyecto de las Escuelas Radiofónicas.

Fundadas en el método Laubach y las propuestas de la Educación Fundamental y con el auspicio de la SEP, la UI y la Conferencia del Episcopado Mexicano, se echaron a andar las Escuelas Radiofónicas.

En la región de Colón, Tolimán, Ezequiel Montes y Pedro Escobedo, municipios del estado de Querétaro, Jesús Solís fue el promotor y fundador de las 26 escuelas que, entre 1967 y 1974 estuvieron funcionando con gran aceptación. Sin embargo, el contexto nacional y las diferencias ideológicas y teóricas al interior del grupo que sostenía el proyecto, así como la llegada de nuevas escuelas federales a más comunidades, el mejoramiento de la infraestructura carretera y las deficiencias técnicas de la radio, fueron causas de la decadencia y muerte de las Escuelas Radiofónicas.

Aún después de 1974 se intentó continuar con la propuesta de la educación como medio para el desarrollo comunitario, pero problemas de honestidad de algunos de los dirigentes y falta de recursos económicos hicieron que, lo que se presentaba como una alternativa viable para la alfabetización y educación de las comunidades más alejadas, muriera.

En el tiempo que funcionaron las escuelas radiofónicas, las personas adultas que aprendieron a leer y escribir fueron muchas. Aún viven algunos de los alumnos y encargados de esas escuelas y su valoración de la experiencia es muy positiva.

Referencias

- Arteaga, C. (2004). (*et. al.*). La radio como medio para la educación. En *Razón y Palabra*. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/carteaga.html>, Recuperado el 25 de febrero de 2019.
- Balhen, J. (1995). El CREFAL, baluarte imponderable en la historia de la educación de adultos durante las últimas cinco décadas. Disponible en: *Revista Interame-*

ricana de Educación de Adultos. Disponible en: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-1/articulo5.pdf>, Recuperado el 7 de marzo de 2019.

Barela, L. (2004). (et al.). *Algunos apuntes sobre Historia Oral*. Buenos Aires, República Argentina: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires- Secretaría de Cultura.

Comings, J. & Kahler, D. (s/a). *Manual de alfabetización del cuerpo de paz, Peace Corps, Manual Series No. M-28*. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307471.pdf>. Recuperado el 27 de febrero de 2019.

De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral, ¿monólogo o conversación? En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 1. Núm. 1. Mayo. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/11> Recuperado el 8 de marzo de 2019.

<http://radioyeducacion.com>. Radio y educación. Perspectivas y contextos. No. 5. Noviembre 2012, Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/260273545_La_escuela_en_la_radio_y_la_radio_en_la_escuela_Una_innovacion_escolar_para_promocionarla_lectura Recuperado el 21 de febrero de 2019.

Flores, de la P. "La Alianza para el progreso". En *Revista de la Universidad Autónoma de México*. Disponible en: <https://www.revistadelauniversidad.mx/storage/50b79ebe-76ee-4a4d-a061-5421e72fd419.pdf> Recuperado el 7 de marzo de 2019.

Luque, E. (1985). La Alianza para el Progreso. Su marco histórico y sus principios. En *Revista de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá, Colombia. Vol. 14. Núm.

24. Julio-Diciembre. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/10241/8398>, Recuperado el 7 de marzo de 2019.
- Masse, K. (2016). *Diversión ilimitada. El auge de la cultura de masas (1850-1970)*. España: Siglo XXI Editores. Una historia hecha de sonidos: Radio Educación: la innovación en el cuadrante, Disponible en: <https://www.radioeducacion.edu.mx/libros/historia-sonidos-cap02.pdf>, Recuperado el 21 de febrero de 2019.
- Pérez, L. D. (2004). La radiodifusión universitaria y los circuitos cerrados de radio en las instituciones de educación superior: una propuesta para la expresión de los estudiantes. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. (pp. 153-186). Vol. XLVII. Núm. 192. septiembre-diciembre. México: UNAM.
- Proceso (1995). La radio indígena de los jesuitas en Huayacocotla, Veracruz. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/169033/la-radio-indigena-de-los-jesuitas-en-huayacocotla-veracruz>, Recuperado el 8 de marzo de 2019.
- Roldán, E. (2009). Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania, 1924-1935. En *RIMIE*. (pp. 13-41). Enero-marzo. Vol. 14. No. 40. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a3.pdf>, Recuperado el 21 de febrero de 2019.
- Rodríguez, E. (2019). El fenómeno histórico de la radio en México: una mirada Sociotécnica. En *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina*

Especializada en Comunicación. "Deporte, Cultura y Comunicación". Núm. 69. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/Rodriguez...pdf>, Recuperado el 6 de marzo de 2019.

Sánchez, E. (1984), *Orígenes de la radiodifusión en México*. Desarrollo capitalista y el Estado. México: ITESO, Huella, Cuadernos de divulgación académica 9, Disponible en: rei.iteso.mx/bitstream/11117/143/2/Orígenes+de+la+Radiodifusión+en+México.pdf, Recuperado el 6 de marzo de 2019.

Schmelkes, S. (2019). (coord.). Investigaciones sobre las escuelas radiofónicas de la Tarahumara (México). En *Revista del Centro de Estudios Educativos*. (pp. 125-131). Vol. 1. Núm. 3. 1971. Disponible en: <https://docplayer.es/18733875-Investigaciones-sobre-las-esuelas-radiofonicas-de-la-tarahumara-mexico.html>, Recuperado el 7 de marzo de 2019.

Solís, J. (2019). Entrevistas realizadas por Oliva Solís Hernández, Colón, Qro., (México).

Educación alimentaria más allá del aula: docentes-alumnado-familia

Rosalinda Gutiérrez Hernández
Claudia Araceli Reyes Estrada
Blanca Patricia Lazalde Ramos

La alimentación es un proceso complejo que ha persistido durante toda la existencia de la Humanidad, es la actividad cotidiana de cualquier grupo social (Imagen 1), independientemente de su estatus económico y de su edad (Cervera, Clapés & Rigolfas, 2001).

Imagen 1. Alimentación independiente de la edad.



FUENTE: (Hernández, 2013).

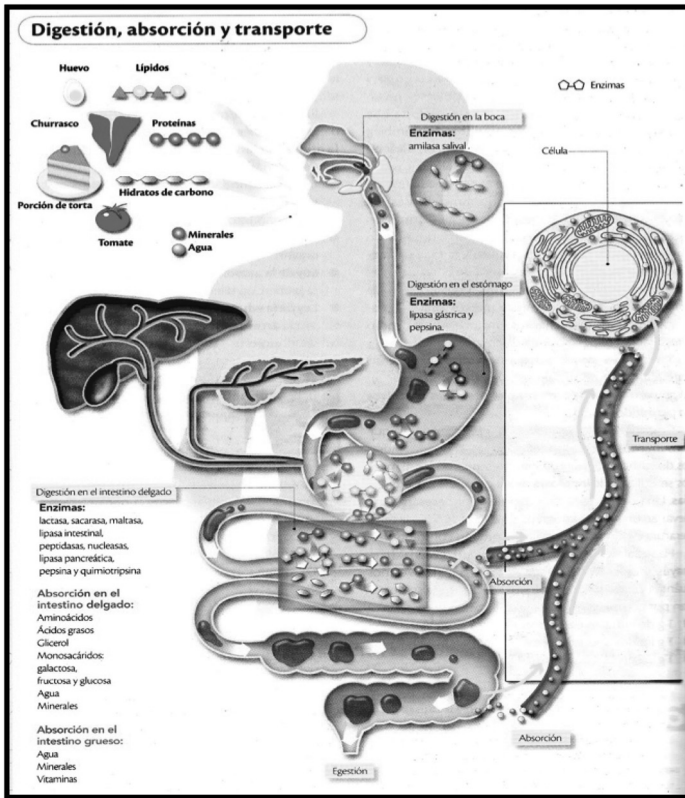
La alimentación es una actividad básica cotidiana e indispensable, más que vestirnos, tener una vivienda digna y tener acceso a la educación. Es por esto que la educación alimentaria debería de ser prioritaria para poder disminuir la presencia de patologías detonadas por falta de nutrientes o por exceso de estos.

La educación nutricional o alimentaria se puede definir como el proceso a través del cual se empodera a las personas y sociedades para que adopten voluntariamente hábitos alimentarios y estilos de vida saludables, respetuosos con sus costumbres alimentarias locales y con el medio ambiente, favoreciendo la diversidad de la dieta y buena nutrición de la población (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2014).

Cuando comemos, los alimentos son digeridos y los nutrientes se absorben, el proceso es complejo, pero normalmente funciona sin problemas porque cada parte de nuestro tracto gastrointestinal (el estómago, el intestino delgado y grueso, el páncreas, el hígado y la vesícula) tiene un trabajo específico (Blasco, 2017). La boca tritura a los alimentos con los dientes y empieza la digestión por la presencia de sustancias químicas llamadas enzimas (Imagen 2). El esófago no digiere los alimentos, pero su trabajo es conducirlos hasta el estómago, una vez en el estómago, empieza la digestión de las proteínas aquí el alimento se muele y revuelve para reducirlo a pequeñas partículas, luego pasa al duodeno donde se lleva a cabo la mayor cantidad de absorción de los alimentos (Forrellat-Barrios, 2016).

Órganos como el páncreas secretan más enzimas que permiten continuar con la digestión de azúcares, proteínas y grasas. En forma similar la secreción biliar ayuda en la digestión de vitaminas solubles en grasas como la A, D, E y K, permitiendo con ello la absorción de los nutrientes, agua, vitaminas y minerales. Una vez absorbidos los nutrientes en el intestino, pasan a la sangre y luego al hígado órgano que metaboliza por excelencia los nutrientes, vitaminas, fármacos y todo aquel agente que ingerimos (De Burgos & Bordonada, 2017).

Imagen 2. Digestión absorción y transporte.



FUENTE: (Tomada de: <http://fisiologiacelilabeltran.blogspot.com/2013/05/la-digestion-animacion.html>).

Los sentidos están vinculados al proceso de alimentación, ya que a través de ellos percibimos características de los alimentos, se activan señales en el cerebro que nos lleva a perseguir la sensación placentera de saciar nuestro apetito o hambre, donde participan señales hormonales y neuronales (Molina & Ronay, 2017). La ingesta de alimentos es un proceso complejo que se da desde la presencia de señales cerebrales en respuesta a estímulos externos, el proceso

de ingestión o alimentación inicia por un incentivo de alcanzar la meta alimenticia, a través de tres fases: inicio (origina cambios en la corteza cerebral); consumo (secreción de saliva, ácido clorhídrico, insulina y otras respuestas de regulación); y de término (señales de llenado gástrico y saciedad), como lo describe Carranza (2016).

Una alimentación sana según la OMS es una dieta saludable que protege al organismo de una malnutrición, de enfermedades no transmisibles, diabetes, cardiopatías, accidentes cardiovasculares y cáncer. Aquí los principales factores de riesgo son las dietas con alta carencia de nutrientes y la nula actividad física (Organización de la Naciones Unidas (ONU), 2015).

Puede pasar que, si comemos poco, el organismo se puede desnutrir y esto, puede favorecer para que la cantidad de nutrientes que el organismo necesita no sean los suficientes para mantener el cuerpo saludable, lo ayudaría a que se presenten resfriados, diarreas, cansancio, falta de concentración en tareas cotidianas, entre otras (Quichua & Katherine, 2017). Pero también, si se llega a consumir de más, podríamos tener sobrepeso hasta llegar a obesidad, condición que acarrea otras consecuencias nocivas para la salud.

El cuerpo humano diariamente tiene que estar consumiendo una cierta cantidad de calorías y cuando nos alimentamos, lo que nuestro cuerpo hace es recuperar las calorías gastadas. Cuando comemos los alimentos proporcionan nutrientes al organismo, una vez absorbidos estos, se distribuyen en todo el cuerpo para llevar a cabo el metabolismo, el cual involucra reparación del tejido dañado, crecimiento y producción de energía. Dicha energía en el organismo, nos va a ayudar a mantener un nivel constan-

te de temperatura en el cuerpo, trasmisión de mensajes al cerebro por medio de los impulsos nerviosos, ayuda en los movimientos musculares y cuando se come en exceso, nos ayuda a guardar reservas en forma de grasa (Hernández, Rodríguez & Giménez, 2017).

Los alimentos aportan diferente cantidad de calorías en función de sus componentes como los glúcidos, proteínas, grasas, vitaminas, minerales, fibra y agua. Dichas calorías varían en función de la edad, el sexo, las actividades físicas, embarazo, estado nutricional etc. Se recomienda que la ingesta calórica debe de estar en relación al gasto calórico; las grasas no deben de superar el 30% de la ingesta, ya que, de ser así, se propicia el aumento de peso, es preferible no consumir azúcar libre y sal en exceso (Hernández *et al.*, 2017). Es por esto, que se tiene que hacer énfasis en una adecuada educación alimentaria iniciando en casa con los padres quienes son los responsables de la alimentación de las y los hijos desde el nacimiento y a lo largo de la vida, siendo incluso un rasgo cultural. Durante la fase escolar, las y los docentes tendrán que contribuir para que se conozcan los pros y contras en función de hábitos alimenticios buenos y malos.

Hábitos alimentarios

Los hábitos alimentarios se definen como las conductas adquiridas por las personas cuando preparan y consumen alimentos, y va muy de la mano de la familia, la economía, la geografía, el ambiente social, la religión y la educación (Ramírez, 2019). Un hábito es un mecanismo estable que genera destrezas o habilidades y puede ser utilizado en situaciones de la vida diaria (Gil-Madrona *et al.*, 2019).

La formación de hábitos en los niños y las niñas, se basa en rutinas muy repetitivas, las cuales, van a facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Es muy común que una vez el niño o niña estén en edad escolar, adopten como familia a los amigos o amigas y esto hace que los hábitos alimenticios sean modificados, es aquí, cuando los docentes tienen que intervenir, ya que pasan buena parte del día en la escuela, convirtiéndose en un momento oportuno para poder señalar la importancia de los buenos hábitos y limitar la aparición temprana de enfermedades y sus posibles complicaciones.

El desarrollo de los buenos o malos hábitos alimenticios (Imagen 3) se da a partir del tipo de alimentos que los padres dan a sus hijos en casa, en el caso de los bebés, es muy importante según el crecimiento se consuman alimentos nuevos, ya que esto va a favorecer que los niños no presenten neofobia.

Imagen 3. Buenos y malos hábitos alimenticios.



FUENTE: (Tomada de <https://lpcdedios.wordpress.com/2014/08/02/como-cambiar-los-malos-habitos-alimenticios/>).

Los hábitos conforman las actitudes, costumbres, comportamientos de cada una de las personas en su vida diaria. Muchos de estos hábitos, son preferencias que tienen los adultos, pero por imitación los hijos las realizan. Un buen hábito alimenticio, engloba el consumo de alimentos variados y balanceados en calidad y cantidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002).

Los beneficios de tener buenos hábitos en función de los alimentos, radica en que se puede prevenir la presencia de trastornos y enfermedades relacionadas con la alimentación y nutrición, se pueden implementar rutinas que favorezcan la actividad física y que con esto, se estimule una alimentación favorable que fomente el cuidado de la salud en función del consumo de nutrientes necesarios según edad de las personas, todo esto va a favorecer para que tengamos condiciones físicas buenas en relación con la ingesta de alimentos, es decir, un estado nutricional bueno (García-Laguna *et al.*, 2012).

El estado nutricional va a reflejar el grado en que se cubren sus necesidades de nutrientes. El ingreso de nutrientes dependerá del consumo de alimentos, de la utilización que el organismo pueda hacer de ellos, y de la influencia de factores socioeconómicos, emocionales, culturales, físicos, etc. Un estado nutricional óptimo favorece el crecimiento y el desarrollo, mantiene la salud general, brinda apoyo a las actividades cotidianas y protege al individuo de las enfermedades y trastornos (Sanabria, Sánchez & de Varela, 2000).

Cuando se presenta un desequilibrio por presencia o ausencia de nutrientes, todo el organismo se ve comprometido en sus funciones vitales. Por esto, se deben realizar valoraciones nutricionales, que permitan detectar si hay deficiencias en las primeras fases del desarrollo, de esta

manera, se podrá mejorar el consumo alimentario antes de que sobrevenga un trastorno más grave que lo lleve a la malnutrición (Acevedo *et al.*, 2018).

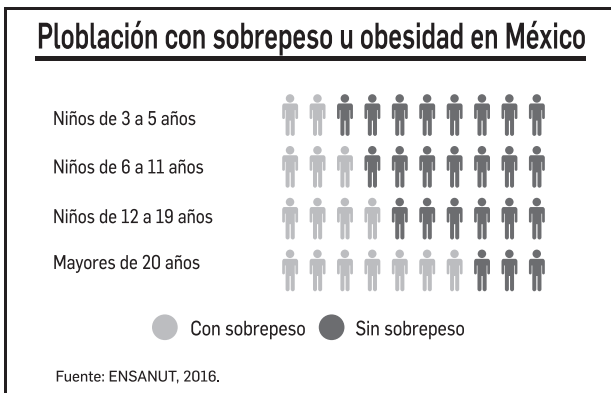
Los más vulnerables en función de deficiencias de nutrientes son los lactantes, los niños y niñas, las embarazadas, la población de la tercera edad, las personas hospitalizadas, los enfermos crónicos y las familias de bajos ingresos; en estos casos, la deficiencia puede obedecer a un consumo inadecuado, a un incremento de sus necesidades, a alteraciones en la digestión o en la absorción, a problemas metabólicos, o a un aumento de la excreción de nutrientes esenciales (Guzmán *et al.*, 2017). Esta falta de nutrientes o exceso de ellos se conoce como malnutrición, la cual provoca variaciones en el crecimiento-desarrollo, osteoporosis, menos resistencia a las infecciones, cicatrización deficiente de heridas y un resultado clínico desfavorable con mayor riesgo de enfermedades y supervivencia (Herrera, 2014).

El estado nutricional se clasifica en estado normal y malnutrición (desnutrición, sobrepeso y obesidad). El estado normal, se define como la buena relación entre las necesidades nutritivas individuales y la ingestión, absorción y nutrientes. El sobrepeso y obesidad, son una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud (OMS, 2013); y la desnutrición, es el resultado de una inadecuada ingesta de nutrientes y con ello una alta prevalencia a infecciones frecuentes ya sean agudas o crónicas. En México, la desnutrición es grave y más en grupos indígenas. Según encuestas solo el 22% de los menores de cuatro años que viven en zonas rurales y 40% de los que viven en zonas urbanas presentan peso normal; en las zonas rurales 49% son desnutridos. La Encuesta Nacional de

Salud y Nutrición (ENSANUT) en 2016, reporta una prevalencia en aumento de sobrepeso y obesidad, respecto a las reportadas por el mismo estudio en 2012 en niños y niñas, adolescentes y adultos, siendo mayor en zonas rurales que urbanas. Al hacer una comparación en las zonas urbanas se mantuvo el mismo nivel elevado que en el 2012. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el sobrepeso y obesidad se definen como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud (OMS, 2013).

Según estimaciones actuales, en un futuro inmediato más de un 39% de la población total de los países desarrollados serán obesos (Jiménez-Talamantes *et al.*, 2017). A nivel mundial, en el 2012 alrededor de 42 millones de niños menores de cinco años presentaron sobrepeso. En el 2016 la encuesta ENSANUT 2016 reportó que desde los 3 y hasta los 20 años la población presenta sobrepeso u obesidad en México y va en aumento, conforme se incrementan los años de vida (Imagen 4).

Imagen 4. Población con sobrepeso u obesidad en México.



FUENTE: (ENSANUT, 2016).

La obesidad surge como resultado de la vida sedentaria de muchas formas de trabajo, de la comodidad de los medios de transporte y de una creciente urbanización, en este sentido tiene un origen multifactorial, como lo es la susceptibilidad genética, los estilos de vida y del entorno, con influencia de diversos determinantes como la globalización, la cultura, la condición económica, la educación y la urbanización (Solano, 2015).

Los hábitos alimenticios actuales han aumentado la disponibilidad de alimentos procesados con altas cantidades de azúcar y grasas, hay un aumento en el consumo de comida rápida y no hay tiempo para la preparación de alimentos en casa debido a los empleos (Gargano, 2016). La publicidad de la comida industrializada, aumenta y disminuye la actividad física que se realiza. Faltan políticas para apoyar la agricultura y con ello, la disposición de alimentos a la población en el sector salud para fomentar la prevención y mejorar la atención de pacientes con diabetes e imponer nuevas políticas a las industrias alimenticias para su procesamiento y distribución.

Por todo este entorno deteriorado, la familia es el pilar en la formación de los hábitos alimenticios ya que estimula para seguir guías alimentarias y evitar caer en trastornos alimenticios, pero en esta época, se ha visto que existen factores que logran modificar las conductas alimenticias en función de aspectos sociales, económicos, publicitarios, culturales, etc. Es por ello, que se debe involucrar en la educación nutricional a docentes, medios de comunicación, padres de familia y alumnos. Esto puede favorecer correctos hábitos alimenticios que permitan prevenir enfermedades de alta demanda en el sector salud.

La tarea compartida entre la escuela y la casa, hace que este binomio sea indispensable en toda formación integral. La influencia de la escuela es muy importante en la adquisición de buenos hábitos educativos. Los docentes son los formadores académicos que pueden contribuir a la modificación de conductas y desarrollo de actividades educativas-alimentarias, como pueden ser conocer:

- El proceso que se lleva a cabo desde el origen de un alimento hasta que se consume.
- Realizar prácticas que sean representativas para que el alumno entienda la importancia de las granjas, los huertos, mercados, industrias, pescas etc.
- Enseñar la jarra del buen beber.
- El platillo del buen comer.
- Los grupos de alimentos según características químico-nutricionales.
- Importancia del equilibrio en comidas saludables.
- Conceptos de nutrientes y su utilización en el metabolismo.
- La importancia de las comidas cuando se realiza actividad física de alto rendimiento.
- Importancia de alimentos de origen vegetal en comparación de aquellos con conservadores, entre otros temas.

Cuando el o la docente se introduce a estos temas, debe contar con las estrategias necesarias para que los alumnos se involucren en el desarrollo del tema, de lo contrario, el objetivo no será alcanzado (Imagen 5). Todo esto permitirá que los alumnos entiendan la importancia de hábitos alimentarios saludables, dietas equilibradas y actividad física.

Imagen 5. Maestra: técnicas de aprendizaje.



FUENTE: (Tomada de: <http://buscaremprego.republica.com/e/expresividad-d-los-distintos-materiales-de-la-textura/>).

La frase “*somos lo que comemos*” influye en los niños y niñas, ya que si no comen se afecta su crecimiento y salud presentándose patologías a edades más tempranas. Muchas de las enfermedades que no eran comunes en edades prescolares, hoy en día están apareciendo con alta prevalencia.

En nuestros días, la mitad de los alumnos y alumnas comen en las escuelas; esto se ve más en el medio urbano que en el rural, ya que, en este último, las madres se de-

dican más a las labores del hogar y atención a los hijos e hijas, lo que les permite incluso llevarles el lonche a la hora del receso. Algunas escuelas tienen comedores donde se preparan los alimentos para sus estudiantes, esto favorece para que los alumnos tengan alimentos recién preparados para su consumo, sin embargo, en ocasiones no se tiene el personal calificado para la preparación de menús equilibrados.

El horario que tienen las escuelas de nivel básico para acudir al comedor, permite formar hábitos alimenticios que se quedarán para toda la vida, pero si estos no están bien fundamentados, generarán en los alumnos hábitos incorrectos. Las y los directivos de las escuelas deben asegurarse que haya una mayor cantidad de alimentos saludables, con horarios adecuados que favorezcan una mejor enseñanza, atención y concentración en los niños, tomar estas medidas ayudará a mejorar los marcadores de salud de la escuela y reducir el riesgo de padecer enfermedades a futuro, incluso a niños y niñas con necesidades especiales.

Conclusiones

Consideramos que las y los docentes y la familia deben formar un binomio fuerte que impacte en la formación integral del alumnado. El abordar el tema de educación en la alimentación es fundamental para la salud preventiva de los estudiantes. Los niños y las niñas, no tienen el conocimiento suficiente para percatarse de las consecuencias que genera una mala alimentación, los excesos de la vida sedentaria y la falta absoluta de actividades físicas, necesitan la guía responsable -en todos los sentidos- de quienes los engendraron principalmente, y en papel secundario de los educadores.

En este punto, es importante retomar la frase popular de que los niños y las niñas son el reflejo de sus padres y madres, esto es, si los pequeños y pequeñas viven en su contexto familiar acciones que producen malos hábitos alimenticios y esto hace presente el sobrepeso y obesidad, es muy factible que lo que reproduzcan. Por ejemplo, ¿cómo se le puede motivar e indicar a un niño que realice ejercicio físico si no aprecia que lo haga su papá o su mamá? Esto guarda una total correspondencia con lo que precisa el filósofo español Savater (1997): "La educación familiar funciona por vía del ejemplo".

En este sentido, las caricias y los juegos afectan benéficamente a los niños y las niñas, ya que, si los padres están al pendiente de la vida sana de sus hijos e hijas, y los docentes están al pendiente de la educación académica, esto podría verse reflejado en su desarrollo escolar y en una mejor calidad de vida cuando sean personas adultas.

La principal instancia de socialización entre los niños y las niñas –léase la familia-, creemos también que la escuela tiene mucho que aportar para generar en los pequeños una cultura de una vida sana. Los maestros, maestras, y las autoridades administrativas, tienen toda la facultad para "educar" integralmente a quienes como ya señalamos, no son el futuro, sino nuestro presente. En esta tesitura señalamos la actuación de los medios de comunicación y su destacada misión como institución eminentemente socializadora de los pequeños y pequeñas.

Por último, si se educa a los niños y las niñas con una cultura física, una ingesta apropiada de nutrientes en la alimentación y una supervisión adecuada del tiempo que dedican a las pantallas –ya que no creemos que la solución

sea no permitir que se juegue o que se navegue en la súper carretera de información electrónica-, esto ayudaría para que en su vida adulta no se presentaran patologías con altos índices de mortalidad como los que hoy en día tenemos.

Referencias

- Acevedo, E., Sanabria, M., Delgadillo, J. & Durán, C. (2018). Kwashiorkor y marasmo-kwashiorkor en niños hospitalizados. *Pediatría (Asunción)*, Vol. 31, Núm. 1, pp. 16-22.
- Blasco, T. (2017). *Alimentación y nutrición: fundamentos y nuevos criterios*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Blanco, T. (2015). Nutrición. En Blanco, T., *Alimentación y nutrición. Fundamentos y nuevos criterios* (pp. 1-17). Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Carranza, L. (2016). Fisiología del apetito y el hambre. *Enfermería Investiga, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, Vol. 1, Núm. 3, pp. 117-124.
- Cervera, P., Clapés, J., & Rigolfas, R. (2001). *Alimentación*. España: McGraw-Hill. Interamericana.
- De Burgos, C., Corella, S. & Bordonada, M. (2017). Los nutrientes. En Royo M., *Nutrición en salud pública* (pp. 23-57). España: Escuela Nacional de Sanidad.
- Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2002). *La promoción de hábitos saludables en educación inicial*. Venezuela. Recuperado de: <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic9.pdf>, fecha de consulta 30 de noviembre del 2015.

- Forrellat, M. (2016). Regulación del metabolismo del hierro: dos sistemas, un mismo objetivo. *Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*. Vol. 32, Núm. 1, pp. 4-14.
- García-Laguna, D., García-Salamanca, G., Tapiero-Paipa, Y. & Ramos, D. (2012). Determinantes de los estilos de vida y su implicación en la salud de jóvenes universitarios. *Revista hacia la Promoción de la Salud*, Vol. 17, Núm. 2, pp.169-185.
- Gargano, A. (2016). *¿Sabe qué come? USA*: De Vecchi.
- Cervera, S., Campos-Nonato, I., Rojas, R., & Rivera, J. (2010). Obesidad en México: epidemiología y políticas de salud para su control y prevención. *Órgano Oficial de la Academia Nacional de Medicina de México, AC*. Núm. 146, pp. 397-407.
- Gil-Madróna, P., Prieto-Ayuso, A., Dos Santos S., Serra-Olivares, J., Jurado, M., & Díaz-Suárez, A. (2019). Hábitos y comportamientos relacionados con la salud en adolescentes durante su tiempo libre. *Anales de Psicología*, Vol. 35, Núm. 1, pp.140-147.
- Guzmán, R., Maldonado, D., & Palacios, J. (2017). *Estructura del aporte nutricional de la canasta familiar alimentaria del AA. HH. Consuelo Gonzáles de Velasco-Chulucanas marzo a junio 2017* (Tesis de Licenciatura) Piura, Perú: Universidad Católica.
- Hernández, T., Rodríguez, M., & Giménez, C. (2017). La malnutrición un problema de salud global y el derecho a una alimentación adecuada. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, Vol.1, Núm. 01, pp.3-11.

Herrera, A. (2014). Principales enfermedades asociadas al estado nutricional en el niño menor de un año. *Medi-centro Electrónica*, Vol. 18, Núm. 3, pp.100-106.

Jiménez-Talamantes, R., Rizk J., & Quiles, J. (2017). Diferencias entre la prevalencia de obesidad y exceso de peso estimadas con datos declarados o por medición directa en adultos de la Comunidad Valenciana. *Nutrición Hospitalaria*. Vol 34. Núm. 1, pp.128-133

Molina, P., & Ronay, A. (2017). *Obesidad y microbiota intestinal*. (Tesis de Licenciatura) Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO]. (2014). *Foro Global sobre seguridad Alimentaria y Nutrición Foro FSN. Discusión 03.07.2014-31.07.2014*. Recuperado de: <http://www.fao.org/fsnforum/es/activities/discussions/nutrition-education>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). *Alimentación sana*. Septiembre. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs394/es/>. Fecha de consulta 12 de junio 2018

Organization, W. H. (2013). *Obesity and overweight*. Fact sheet N 311. WHO Media Centre. Geneva, Switzerland.

Quichua, P., & Katherine, S. (2017). Nivel de conocimientos de los padres sobre los nutrientes que favorecen el desarrollo cognitivo en niños, Aldeas Infantiles SOS Zárate–San Juan de Lurigancho–2017. (Tesis de Licenciatura) Lima, Perú: Universidad César Vallejo.

Ramírez, J. (2019). Nutrición infantil en México ¿Hacia dónde vamos?

Sanabria, M., Sánchez, E., & de Varela, C. (2000). Evaluación nutricional de niños hospitalizados en un servicio de pediatría de referencia. *Pediatría (Asunción)*. Vol. 27, Núm. 1, pp. 16-23.

Balance de la internacionalización de la educación superior: una mirada desde el caso mexicano

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

En el contexto neoliberal, una de las reformas estructurales más significativas se llevó a cabo en el campo de la educación. Específicamente, los objetivos de las reformas implementadas en la Educación Superior (ES), han sido modificar el financiamiento de público a privado; reducir los tiempos de formación y orientar la educación hacia la tecnificación; todo ello, con el propósito de abaratar la mano de obra profesional en función de los intereses del gran capital. En Europa, desde finales de los años 80's del siglo pasado, el conocido Proceso de Bolonia, ha buscado cumplir con los objetivos mencionados y así, entre otras cosas, fomentar la integración entre los países que conforman la Comunidad Europea a través de la reducción de barreras en la movilidad académica y estudiantil; facilitando la homologación de títulos y el tiempo requerido para obtener un título de pre-grado y posgrado; para, en última instancia facilitar el acceso hacia la Sociedad del Conocimiento.

La sociedad o economía del conocimiento se basa en la adquisición, creación, disseminación y aplicación del conocimiento para promover los procesos de desarrollo económico (Banco Mundial, 2005). Para lograr dicho desarrollo, es necesario fomentar cuatro pilares que incluyen "una fuerza laboral educada y calificada, una infraestructura de información densa y moderna, un sistema de innovación efectivo y un régimen institucional que genere incentivos

para una creación, difusión y uso eficiente del conocimiento existente" (Banco Mundial, 2005, p.23). Las reformas estructurales en el campo de la ES se circunscriben en torno al primer pilar mencionado.

América Latina no ha sido ajena a estas reformas, de hecho, el proceso de Bolonia, geopolíticamente, ha sido y sigue siendo un referente en los distintos Sistemas de Educación Superior nacionales en América Latina (Espinoza, 2014). Sin embargo, el objetivo de internacionalización de la ES ha sido comprendido de manera distinta tanto en la Comunidad Europea y en América Latina, así como, entre países en América Latina (Gacel-Ávila, 2012; Berry & Taylor, 2014). En la Comunidad Europea se ha entendido de manera más amplia, dado que no solo involucra la movilidad de estudiantes y académicos, sino que hace referencia a la construcción de un modelo de educación de ciudadanía global (Morosini, Corte & Guilherme, 2017). En contraste, en América Latina la internacionalización de la ES ha sido sinónimo de movilidad; sin mencionar que se ha documentado una discrepancia entre la promoción y el presupuesto destinado hacia este tipo de políticas por parte de los gobiernos (Berry & Taylor, 2014). No obstante, estas diferencias, la internacionalización de la ES ha profundizado desigualdades entre la comunidad universitaria, académicos y estudiantes, al no ofrecer el mismo acceso de oportunidades. Lo que subyace en última instancia a la implementación de políticas de internacionalización en estas dos latitudes es la visión o ideología que las enmarcan. Dentro de la literatura se pueden identificar dos posturas contrastantes: una que es afín a los principios de la Sociedad del Conocimiento (y, por tanto, afín a los intereses del gran capital) y la otra postura crítica, compatible si se quiere con las perspectivas desde el Sur.

De manera paralela a las dos visiones que se tienen sobre la internacionalización de la ES, se encuentran otros intereses, así como, contextos por parte de ambos tipos de países, desarrollados y en vías de desarrollo. Para los países desarrollados, los intereses tienen que ver con la absorción de estudiantes internacionales en los sistemas educativos, con todo lo que ello implica: ingreso de cuotas o matrículas, elevar el nivel académico e intercultural, contar con un mayor número de mejores candidatos a seguir en posgrado y, más tarde, en trabajadores del área ligada al desarrollo de la ciencia y tecnología (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas o CTIM). Todo ello enmarcado en un ambiente propicio que promueve la competitividad, la creatividad y la innovación. En contraste, no todos los países en vías de desarrollo cuentan con oferta educativa que cumpla con los requisitos internacionales, entre otras cosas, que se imparta en otro idioma como el inglés; impacta también el hecho de que la oferta de posgrados sea más reducida, aunque de calidad; y supone una inversión pública y/o privada para solventar la movilidad temporal o para la obtención del grado a nivel superior y mayoritariamente pública en el nivel de posgrado (doctorado y postdoctorado).

El objetivo de este trabajo es mostrar, en primer lugar, los cambios que ha tenido la ES en función del gran capital; y en este contexto, analizar las políticas de internacionalización de la ES como un mecanismo que legitima dichas reformas estructurales, trayendo como consecuencia la profundización de la crisis del sistema universitario. En segundo lugar, analizar el caso mexicano usando los datos de la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México, 2011-2012, 2014-2015 y 2015-2016 para dar cuenta del balance que se tiene en el país sobre la internacionalización de la ES, así como los retos pendientes.

1. La Educación Superior y sus reformas en el contexto neoliberal

La Comunidad Europea, geopolíticamente, ha ejercido una enorme influencia en los gobiernos nacionales en América Latina para promover reformas afines a los objetivos y principios plasmados en el Proceso de Bolonia. Esta influencia ha sido analizada desde diversas miradas, tanto ortodoxas como críticas, en México y Chile (Espinoza, 2010), Colombia y México (Berry & Taylor, 2014), Brasil (Morosini, *et al.*, 2017) y, en general, para América Latina (Gacel-Ávila, 2012). En este apartado se pretende mostrar los argumentos de unos y otros para comprender de manera amplia e integradora los puntos en común y en discusión sobre: 1) la crítica de la influencia de la Comunidad Europea en la implementación de reformas en los sistemas educativos en América Latina, 2) la postura ortodoxa ante dichas reformas y 3) los avances y retos de las políticas de internacionalización implementadas.

1.1 Cuestionando el orden mundial de la configuración de la Educación Superior

Esta postura parte de cuestionar la influencia geopolítica por parte del Norte global en los procesos de reformas de los sistemas educativos en el Sur global, específicamente en América Latina. De acuerdo con Espinoza (2010) el proceso de Bolonia representa a los poderes hegemónicos que buscan expandir los mercados de la ES y que de la mano del Banco Mundial y consorcios bancarios, están involucrados en los procesos de préstamos educativos hacia gobiernos e instituciones educativas. A través del lenguaje se protegen y expanden los intereses del gran capital bajo el discurso centrado en los principios del proceso de Bolonia. Así, la

manera en que la Comunidad Europea exporta los principios y valores del proceso de Bolonia, lo define a través del término Normative Power Europe (NPE) entendido por Ian Manners como:

The EU as a normative power has an ontological quality to it –that the EU can be conceptualized as a changer of norms in the international system; a positivist quantity to it –that the EU acts to change norms in the international system; and a normative quality to it –that the EU should act to extend its norms into the international system (Manners, 2002 citado por Espinoza, 2010, p. 249).¹⁵

Esta influencia de la Comunidad Europea ha tenido efectos en América Latina. Es a mediados de los años 80's del siglo pasado, en el contexto de los gobiernos neoliberales, cuando se iniciaron procesos de privatización de las universidades por medio de la reducción de financiamiento público. Como consecuencia, las universidades tuvieron que recurrir a mecanismos para hacerse de recursos, entre ellos destacan la comercialización de las cuotas, una mayor dependencia de fondos de corporaciones para investigación, el aumento de una élite administradora dentro de las universidades que usa técnicas de control laboral (Connell, 2017).

Esta reducción en el financiamiento paralelamente abrió paso para que el sector privado ofertara servicios educativos. Tal y como lo señalan Knobel y Bernasconi (2017)

¹⁵ EU como potencia normativa tiene una cualidad ontológica- en la que EU puede conceptualizarse como un referente para los cambios de las normas del sistema internacional, una cantidad positivista- por otra parte, EU actúa para cambiar el sistema internacional y sus cualidades normativas- en la que EU debe actuar para extender sus normas al sistema internacional Manners, 2002 citado por Espinoza, 2010, p.249).

se ha propiciado un aumento sin precedentes de oferta educativa privada a nivel superior. Empero esta expansión educativa privada no ha sido regulada, de modo que surgen dudas sobre la calidad ofertada.

Aunado a los procesos de reducción de recursos de las universidades, se debe tener en cuenta que las asimetrías entre las universidades del Norte y Sur Global no son nuevas y que, por tanto, la implementación de los principios del proceso de Bolonia implica una profundización de estas desigualdades entre y dentro de las universidades. Connell (2017) apunta que "la articulación educativa no es otra cosa que una división laboral del trabajo a escala global" (p.6). Aún más, esta división articula los roles de ambos sistemas, el menos avanzado sirve al otro con la provisión de datos para que éste se encargue de producir información, manipulando y analizando los datos provistos para elaborar teorías y/o metodologías y así desarrollar aplicaciones que más tarde se exportarán a los sistemas menos avanzados (Connell, 2017).

En esta lógica, Connell (2017) recupera tres términos que permiten interpretar la integración asimétrica de los sistemas educativos y científicos: 1) Hountondji denomina "extraversión" a la tendencia de los científicos de la periferia de usar como fuentes de autoridad en el conocimiento a autores o referentes ajenos a su sociedad; 2) Alatas ha identificado este patrón como "dependencia académica"; y 3) la misma Connell la ha llamado "cuasi-globalización" (p.7). La interpretación que de Connell se hace, es que existe una supremacía en el conocimiento por el Norte Global, dado que las estancias, las redes y otros mecanismos –que son formas de internacionalización de la educación superior–, son una manera de organización del trabajo, científico, académico y educativo a nivel global.

En este mismo orden de ideas, Delgado, Chávez y Rodríguez (2016) apuntan que el fenómeno de la migración Sur-Norte del personal altamente calificado sigue también la lógica de la división internacional del mercado laboral especializado asimétricamente, en donde la periferia provee de estos recursos humanos al Norte Global a un costo menor y comprometiendo su propia capacidad de desarrollo.

Una de las soluciones que propone Connell (2017) para superar las desigualdades entre y dentro los sistemas educativos de Educación Superior se centra en la construcción de un currículo justo, que priorice los intereses de los grupos de estudiantes menos aventajados – en lugar de priorizar los intereses de los grupos privilegiados–; que se construya de manera democrática entre el profesorado, estudiantado y la comunidad en general.

1.2 Características de la postura compatible con el modelo neoliberal

Esta postura tiene cuatro características centrales, la primera es crucial dado que parte de la idea de que la educación será la base de la competitividad económica y que ésta debe formar una conciencia global en las personas, ciudadanía global, y un medio para lograrlo es a través de políticas comprehensivas de internacionalización (Gacel-Ávila, 2012). En segundo lugar, no se cuestiona la existencia de poderes hegemónicos en la implementación de modelos educativos afines al modelo de sociedad del conocimiento. La tercera característica es que, si bien contempla la integración económica y laboral a nivel global, no cuestiona que ésta sea asimétrica y en desventaja para el Sur global. Finalmente, esta visión evalúa los avances y resultados de la internacionalización de los sistemas educativos en el sur

global como consecuencia de procesos internos, sean políticos, económicos, institucionales, etc., sin tomar en consideración su articulación en el mundo globalizado y, por tanto, que depende en gran medida del lugar que ocupa en el orden establecido.

En soporte del primer punto, se identifica que desde la Conferencia Mundial de la Educación Superior en 1998 se determinó que la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior a nivel global ayudaría a disminuir las diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo. Ello se lograría a través de la transferencia del conocimiento teórico y técnico por medio del establecimiento de redes y consorcios que permitirían a los socios trabajar de cerca y a la vez expandir un entendimiento intercultural, (Morosini *et al.*, 2017). No obstante, de acuerdo con Knobel y Bernasconi (2017) las universidades hoy en día, en América Latina, han quedado rezagadas en el siglo XX, a pesar de que los gobiernos han impulsado la rendición de cuentas, efectividad, inclusividad, productividad y eficiencia. Contradictoriamente, señalan, que los gobiernos se excusan en la baja transparencia y efectividad de los recursos por parte de las universidades para otorgar poco financiamiento público.

2. Las políticas de internacionalización de la educación superior

Existen diversas definiciones de lo que significa internacionalización de la Educación Superior. Jane Knight ha propuesto la siguiente “[is] the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education”¹⁶

¹⁶ La integración internacional es un proceso que tiene como un propósito intercultural a nivel global parte de la educación postsecundaria.

(Knight, 2004, p.11). La autora explica que se trata de un proceso dado porque implica un esfuerzo continuo y puesto en marcha. Que es internacional, intercultural y global porque hacen referencia a complementariedades: global porque alude a todo el mundo, intercultural porque incluye la internacionalización en casa e internacional porque involucra a naciones y culturas. Integral implica que se trata de políticas y/o programas y su propósito implica la misión de cada institución. Por último, la función incluye todas las actividades: enseñanza, investigación, servicio a la sociedad y, entrega significa que se ofrecen cursos y programas educativos internamente y al exterior.

Siguiendo esta definición, Gacel-Ávila (2012) enfatiza que las estrategias de internacionalización deben ser transversales y que deben impactar los tres niveles del proceso educativo: macro, en la toma de decisiones y en el diseño de políticas institucionales; meso, en la estructura del currículo y políticas; y, micro, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, indica que se debe distinguir la escala de dichas estrategias, las que afectan a los individuos, como la movilidad; y, las que afectan a todo el sistema como lo es el currículo y la investigación.

Tomando en consideración la definición de Knight (2004) y la diferenciación entre las distintas estrategias de implementación según Gacel-Ávila (2012), por un lado, se pueden apreciar diferencias en lo que se entiende por internacionalización en el nivel meso e individual, tanto en regiones, como entre países e Instituciones en Educación Superior. Y por otro lado, se observan similitudes a nivel macro, orientadas hacia la implementación de políticas públicas acordes a los principios del Proceso de Bolonia.

En términos de las diferencias, el Norte Global entiende el proceso de internacionalización de la ES como:

- 1) La formación de redes de colaboración y esfuerzos conjuntos de investigación entre académicos e instituciones y,
- 2) El financiamiento internacional para investigación por parte de consorcios internacionales, (OCDE, 2008 y 2012 citado por Morosini *et al.*, 2017, p.98).
- 3) La internacionalización del currículo y planes de estudio incluyendo temas que estén en discusión a nivel internacional y,
- 4) La inclusión de una comprensión intercultural y multicultural (Leask *et al.*, 2013; Nilsson, 2000; Clifford, 2013 citado por Morosini *et al.*, 2017, p.98).
- 5) La preparación de graduados para participar en la fuerza laboral global o creación de ciudadanos globales capaces de interactuar con personas de distintas culturas, (European Union, 2015 citado por Morosini *et al.*, 2017, p.99).

Sobre este último, vale la pena señalar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) define la Educación de Ciudadanía Global como “la preocupación con la relevancia del conocimiento, habilidades y valores para la participación de ciudadanos en, y en contribución de, dimensiones de desarrollo social los cuales están conectados con niveles locales y globales” (UNESCO, 2014, p.14).

Por su parte, el Sur Global, tiene una comprensión distinta de lo que significa la internacionalización de la ES. En el caso de Brasil, Morosini, Corte y Guilherme (2017) señalan que el proceso de internacionalización ha sido promovido por los gobiernos a través de las evaluaciones de calidad de la educación –como criterio para evaluar los programas de posgrado, movilidad académica, ya sea que vayan o vengán–, y la provisión para instituciones de ES –oportunidades de financiamiento para colaborar con socios a nivel internacional–. Además, a través del rastreo de tesis elaboradas en el tema, encuentran que Brasil ha tenido una política de internacionalización Sur-Sur y, por tanto, se vislumbra que puede ser un camino para construir una integración regional a través de la ciudadanía regional.

En el caso de México y Colombia, Berry y Taylor (2014), analizaron las opiniones y percepciones del personal a cargo de las oficinas de internacionalización en seis universidades públicas y privadas. Las actividades que actualmente llevan a cabo y, por tanto, lo que entienden por internacionalización se pueden resumir en las siguientes características:

- 1) Todos indicaron como prioritaria la movilidad estudiantil para sus instituciones,
- 2) Cinco de seis identificaron los consorcios de investigación internacionales como actividades muy importantes,
- 3) Tres de seis puntualizaron que la movilidad de los académicos e investigadores (staff) y la participación en conferencias internacionales es muy importante,

- 4) Tres de seis señalaron que la colaboración en consorcios internacionales en actividades de docencia y la membresía en redes o consorcios internacionales son importantes,
- 5) Dos de seis señalaron como una actividad no muy importante, el reclutamiento internacional de estudiantes y académicos (staff).
- 6) Asimismo, se señalaron como actividades importantes la adquisición un segundo idioma (inglés) (tres de seis) y la internacionalización del currículo (dos de seis) (Berry y Taylor 2014, pp.590–591).

A nivel macro, Espinoza (2010) identifica los cambios en la política en Chile y México. En el caso de Chile los cambios se dieron en tres áreas:

El mecanismo de distribución de los recursos financieros públicos (MECE-SUP)¹⁷; una nueva cultura de planeación y evaluación de proyectos de educación superior; y, de manera indirecta, el Sistema de Acreditación Nacional (Espinoza, 2010, p.251).

Además, el rol del Estado cambió, de ser el responsable de conducir una política se vuelve un simple administrador de recursos. La nueva cultura de la planeación y evaluación indica que los recursos deben ganarse con base en la implementación de una planeación continua y en vistas de un mejoramiento en los estándares de calidad educativa por parte de las instituciones educativas; asimismo, el mecanismo de distribución de los recursos se basa en el nivel de desempeño medido a través de la rendición de cuentas.

¹⁷ Programa para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior.

En el caso mexicano, Espinoza (2010) identifica que el impacto de la influencia europea se dio a nivel de políticas universitarias: "el proceso de internacionalización de las instituciones de ES mexicanas; el diseño de una arquitectura curricular; y la implementación de la metodología Tunning"¹⁸(p. 253).

3. Panorama de la internacionalización de la Educación Superior en México

3.1 Volumen de la Educación Superior en México

El Sistema Educativo Mexicano está estructurado con los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y posgrado. Las dos últimas reformas a la educación implicaron en el aumento de la obligatoriedad de la educación, quedando desde preescolar hasta el nivel media superior. Cada nivel educativo enfrenta sus propios retos, tal es el caso de mejorar las tasas de abandono escolar en el nivel medio superior y ampliar la cobertura de los niveles superior y de posgrado.

¹⁸ Los objetivos específicos del Proyecto Tuning:

- 1) Avanzar en los procesos de **reforma curricular basados en un enfoque en competencias** en América Latina, completando la metodología Tuning.
- 2) Profundizar en el eje de empleabilidad del proyecto Tuning, desarrollando **perfiles de egreso** conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales, sentando las bases de un **sistema armónico** que diseñe este enfoque de acercamiento a las titulaciones.
- 3) Explorar nuevos desarrollos y experiencias en torno a la **innovación social** universitaria y muy particularmente en relación al eje de **ciudadanía** del proyecto Tuning.
- 4) Incorporar procesos e iniciativas probadas en otros contextos para la construcción de **marcos disciplinares y sectoriales** para América Latina.
- 5) Promover la construcción conjunta de estrategias **metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias** en la implementación de los currículos que contribuyan a la **mejora continua de la calidad**, incorporando niveles e indicadores.
- 6) Diseñar un sistema de **créditos académicos**, tanto de transferencia como de acumulación, que facilite el **reconocimiento de estudios en América Latina** como región y que pueda articular con sistemas de otras regiones.
- 7) Fortalecer los **procesos de cooperación regional** que apoyen las iniciativas de reformas curriculares, aprovechando las capacidades y experiencias de los diferentes países de América Latina.

Para conocer a mayor detalle del tema se puede consultar el sitio en <http://www.tuningal.org/es/proyecto-tuning/> objetivos

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), la matrícula en el ciclo escolar 2017-2018 rondaba casi los 4 millones de estudiantes en el nivel superior, con un total de casi 400 mil profesores y con una tasa de cobertura¹⁹ de 33% (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Indicadores de la Educación Superior en México.

Indicador	Ciclo escolar 2012-2013	Ciclo escolar 2017-2018 ^P
Matrícula (miles)	3,300.3	3,865.0
Escuelas	6,796	5,455
Maestros y maestras	352,007	397,971
Cobertura sin posgrado (%)	28.6	33.0
Cobertura con posgrado (%)	32.1	38.4

Notas: p indica cifras preliminares

FUENTE: (Extracto del cuadro "Principales indicadores del Sistema Educativo Nacional, ciclos escolares 2012-2013 a 2017-2018" de la SEP, 2018, p.7).

No obstante, haciendo una comparativa internacional con cifras para 2016 entre algunos países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el país tiene una tasa de graduación de ES de 28% comparada con la de Chile de 36%, España 33%, Finlandia 48%, Suiza 47% y Estados Unidos de 40% (SEP, 2018, p.258). Esto implica que no solo existe baja cobertura en este nivel educativo, sino que también existe un área de oportunidad para lograr que más jóvenes concluyan exitosamente este nivel educativo.

¹⁹ La cobertura corresponde al número de alumnos inscritos en un nivel educativo al inicio del ciclo escolar por cada cien del grupo de población con la edad reglamentaria para cursar ese nivel.

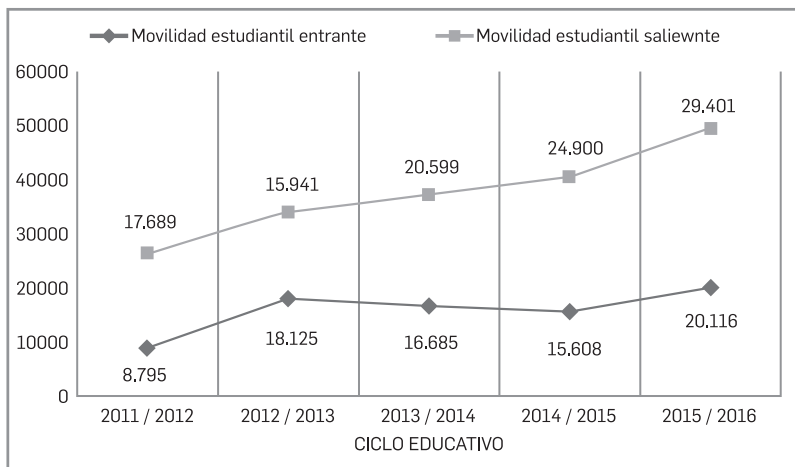
El gasto total, público y privado, en instituciones educativas en México como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) en la ES ha permanecido en 1.4 en 2014 y 2015; en comparación en 2015, Chile destinó el 2.5%, España 1.3%, Finlandia 1.7%, Suiza 1.3% y Estados Unidos 2.6%, todos ellos como porcentaje del PIB (SEP, 2018, p. 260).

3.2 Cifras sobre la movilidad estudiantil en México

Habiendo dado un panorama del tamaño de la ES en México, ahora se presentarán los resultados obtenidos de la Encuesta Mexicana de Movilidad Internacional Estudiantil, Patlani para los ciclos escolares 2011/2012 y 2015/2016. Vale la pena señalar que la encuesta se envía a las Instituciones de Educación Superior (IES), en los reportes se incluye, además, información proveniente de la base 911; que en general, coincide en tendencias con respecto a la encuesta, no obstante, existen discrepancias en datos de manera puntual. La base 911 es el mecanismo de información estadística del Sistema Educativo Nacional (SEN) para todos los niveles educativos a cargo de la SEP. En tanto que la Encuesta Patlani es respondida por las IES a voluntad dado que no es obligatorio; por tanto, de levantamiento a levantamiento pueden variar el número de instituciones que participan y proporcionan información.

Si se toma la información presentada en la Gráfica 1 se tiene que la movilidad estudiantil saliente ha ido en aumento para colocarse cerca de los 30 mil estudiantes. En cuanto a la movilidad entrante, a pesar de que en el último ciclo escolar despuntó para colocarse cercano a los 20 mil estudiantes, se aprecia que en los dos ciclos previos hubo disminuido. Lo que se aprecia es que el país es poco atractivo para la movilidad estudiantil entrante; esto se puede comprender con el hecho de que compite con destinos mucho más atractivos como son Canadá y Estados Unidos.

Gráfica 1. Movilidad saliente y entrante en las Instituciones de Educación Superior Mexicanas.



FUENTE: (ANUIES, 2014 y 2017).

De hecho, cuando se aprecia el país de origen del estudiante, se tiene que el primer lugar lo ocupa Estados Unidos y que, en los últimos años, se tiene mayor presencia de países asiáticos, como China, Japón y Corea del Sur. Llama la atención que Canadá desaparece dentro de los 10 primeros lugares en el ciclo 2015-2016; implica que la cercanía no necesariamente es una garantía para que se propicien lazos educativos.

Cuadro 2. Principales 10 países de origen de la movilidad entrante en México.

País	Ciclo 2011-2012	País	Ciclo 2015-2016
1. Estados Unidos	1,516	1. Estados Unidos	4,213
2. Francia	1,298	2. Colombia	2,805
3. Colombia	808	3. Francia	1,864
4. España	608	4. Alemania	1,282
5. Alemania	667	5. España	1,231
6. Ecuador	410	6. China	591
7. Venezuela	307	7. Perú	563
8. Argentina	325	8. Japón	563
1. Perú	315	9. Corea del Sur	527
2. Canadá	263	10. Argentina	498

FUENTE: (ANUIES, 2014 y 2017).

Ahora bien, en cuanto a los principales destinos que buscan los estudiantes mexicanos, se puede ver que, en general, entre los ciclos comparados no existen grandes cambios, salvo la incorporación de China y Colombia como destinos en el último ciclo y por ende, el desplazamiento de Australia dentro de los 10 primeros destinos. Esto, sin duda, debe estar influenciado por los convenios institucionales académicos específicos entre las universidades de uno y otro país.

Cuadro 3. Principales 10 países de destino de la movilidad saliente de México.

País	Ciclo 2011-2012	País	Ciclo 2015-2016
1. España	3,487	1. España	7,546
2. Estados Unidos	2,636	2. Estados Unidos	5,033
3. Francia	1,626	3. Francia	1,787
4. Canadá	1,072	4. Canadá	1,668
5. Alemania	979	5. Alemania	1,462
6. Italia	507	6. Colombia	1,445
7. China	482	7. Argentina	1,407
8. Argentina	450	8. Chile	1,402
9. Chile	405	9. Italia	665
10. Australia	389	10. China	634

FUENTE: (ANUIES, 2014 y 2017).

Con respecto a las instituciones educativas que participan en la movilidad estudiantil entrante y saliente, se aprecia una presencia importante de universidades privadas como lo son el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Monterrey. No obstante, en el último ciclo se aprecia que, a la UNAM como una de las instituciones con una cifra importante de estudiantes con movilidad saliente, apenas un poco más de la mitad del estudiantado que sale del Tecnológico de Monterrey. Vale la pena apuntar que en el último ciclo presentado en el cuadro 4, se aprecia una mayor participación de universidades autónomas públicas en la recepción de estudiantes internacionales.

Cuadro 4. Principales 5 instituciones mexicanas con movilidad saliente y entrante.

Institución / Movilidad saliente	Ciclo 2011-2012	Institución / Movilidad saliente	Ciclo 2015-2016
1. ITESM	5,613	1. ITESM	7,331
2. Universidad del Valle de México	2,099	2. UNAM	3,786
3. Universidad de Monterrey	1,023	3. Universidad del Valle de México	1,826
4. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	663	4. Universidad de Guadalajara	1,672
5. Universidad Iberoamericana campus ciudad de México	644	5. Universidad de Monterrey	1,156
Institución / Movilidad entrante	Ciclo 2011-2012	Institución / Movilidad entrante	Ciclo 2015-2016
1. ITESM	1,937	1. UNAM	4,140
2. Universidad de Guadalajara	643	2. ITESM	4,085
3. BUAP	319	3. Universidad de Guadalajara	1,405
4. Fundación Universidad de las Américas Puebla	167	4. Universidad Autónoma de Baja California	1,355
5. ITAM	167	5. Universidad de Guanajuato	741

FUENTE: (ANUIES, 2014 y 2017).

Por último, no solo bastaría que las universidades firmen convenios con sus pares en otros países; uno de los recursos más importantes, además del dominio del idioma, es el financiamiento que se necesita para participar en una movilidad internacional. Al respecto, la Encuesta Patlani, indica que en el último ciclo 2015-2016, 48% de los estudiantes fueron financiados por sus familias; 31% por la universidad de procedencia; 8% por las agencias o dependencias estatales y por agencias o dependencias federales; 3% por crédito bancario, beca o préstamo y solo 2% por una organización, agencia o universidad internacional (ANUIES, 2017, p.61).

Como se aprecia en esta breve caracterización de la movilidad en las instituciones educativas mexicanas, se observan varias limitantes para que este tipo de internacionalización sea democratizada para todo el estudiantado. Es necesario, por tanto, incursionar en las otras modalidades de internacionalización de la educación superior en el país, en donde se tengan en cuenta los intereses de los estudiantes menos aventajados, pues son ellos quienes están marginados de los beneficios que trae la internacionalización de la ES en sentido amplio.

Conclusiones

A lo largo de este texto, se han expuesto dos visiones contrastantes en cuanto al significado que tiene la internacionalización de la ES, en una se observa como un mecanismo que sirve para mantener el *status quo* de la división internacional de la fuerza de trabajo científica, en donde, las asimetrías iniciales no permiten el desarrollo de los países menos aventajados. En la otra visión, se plantea la construcción de una ciudadanía regional, europea y global, si se quiere, en donde la persona sea capaz de desarrollar

su potencial acorde a los requerimientos que demanda la sociedad del conocimiento. En esta visión no se cuestiona la autonomía del individuo y a pesar de que se señala la importancia social, se tiende a privilegiar el tecnicismo y el logro de objetivos como son la eficacia, eficiencia y costo efectividad de la educación.

En este marco, las políticas de internacionalización de la ES tienen un terreno fértil en cuanto a que, hasta ahora, éstas en la misma Comunidad Europea se han probado ser discriminatorias y profundizadoras de las desigualdades existentes (Dvir & Yemini, 2017).

Una de las avenidas que es posible explorar y que, de hecho, se debe empezar a construir, es la de una visión crítica de la educación y con ella, de cómo comprender e implementar el área de internacionalización. No queda duda que varios de los principios son válidos y nobles en sí mismos (en relación a la ciudadanía global), sin embargo, esta visión necesita ser contextualizada a la realidad de los sistemas educativos de América Latina. La mayoría de estos sistemas enfrentan por un lado, la disminución de sus presupuestos (o condicionados a ellos) y, por tanto, se ven encaminados a seguir estrategias de empresa privada olvidándose de la razón de ser de la universidad pública: servir a la comunidad a través de la formación de ciudadanos socialmente comprometidos, en donde se tenga consciencia y autonomía para decidir.

Así entonces, uno de los retos inminentes para países menos aventajados es la promoción de la internacionalización de la ES en su sentido más amplio y no solo como sinónimo de movilidad. Y, en caso de impulsar la movilidad internacional proponer mecanismos para que se lleven a

cabo de manera más solidaria, lo que implicaría que no solo aquellos estudiantes y familias que puedan financiarlo, lo lleven a cabo.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2014). *Patlani. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional en México 2014/2015 y 2015/2016*. México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2017). *Patlani. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional en México 2011-2012*. México: ANUIES.

Banco Mundial [BM] (2005). *Building knowledge economies: Advanced strategies for development*. Banco Mundial.

Berry, C., & Taylor, J. (2014). Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico. *Higher Education*, Vol. 67, Núm. 5, pp. 585-601.

Connell, R. (2017). Southern theory and world universities. *Higher Education Research & Development*, Vol.36, Núm. 51, pp. 4-15.

Delgado-Wise, R., Chávez M. & Rodríguez, H. (2016). La innovación y la migración calificada en la encrucijada: reflexiones a partir de la experiencia mexicana. *RE-MHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Vol. 24, Núm. 47, pp.153-174.

- Espinoza, F. (2010). The Bologna Process as a hegemonic tool of Normative Power Europe (NPE): the case of Chilean and Mexican higher education. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 8, Núm. 2, pp. 247-256.
- Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive internationalisation in Latin America. *Higher education policy*, Vol.25, Núm. 4, pp. 493-510.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 5-31.
- Knobel, M. & Bernasconi, A. (2017). Latin American universities: Stuck in the twentieth century. *International Higher Education*, Núm. 88, pp. 26-28.
- Morosini, M.; Corte, M.; & Guilherme, A. (2017). Internationalization of higher education: A perspective from the great South. *Creative Education*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 95-113.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2017-2018*. México: SEP.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2013). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenge of the 21st Century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

El patrimonio cultural y la construcción de ciudadanía en el siglo XXI: alternativas y retos de la educación contemporánea

Irma Faviola Castillo Ruiz

A partir de la Revolución francesa en el siglo XVIII, los monumentos antiguos, artísticos e históricos formaron parte de los bienes de 'dominio público', según el orden jurídico establecido por el Estado en favor de los nuevos 'ciudadanos'. Esta noción se fortaleció durante el siglo XIX en la cultura de Occidente con los procesos de Independencia y la influencia de los nacionalismos, de tal forma que, la educación pública, laica y liberal, tuvo como misión fortalecer los imaginarios en torno a los principios morales, éticos y filosóficos del concepto de 'ciudadanía', pues de los 'ciudadanos' dependería la grandeza y fortaleza de las naciones. En México, el sistema de educación en la etapa postindependentista contempló a la identidad nacional depositada en los bienes patrimoniales, como un paradigma para la formación moral y cívica de niños, niñas y jóvenes, con el objetivo de fortalecer la 'autoconciencia nacional' a través de la memoria histórica.

Con estos antecedentes, en el siglo XXI resulta importante asumir la problemática que vincula el tema de la 'ciudadanía' contemporánea, cuestionando cómo se construye y cómo se entiende en la actualidad, en comparación con los códigos culturales e históricos que abanderó el nacionalismo y la educación liberal decimonónica, pero consideran-

do su relación permanente con el patrimonio cultural, según su conceptualización contemporánea. El acercamiento a este tema, puede plantearse desde tres ejes de reflexión: la construcción histórica del patrimonio; la educación liberal como proyecto de integración y desarrollo, no solo para México, sino para los países de América Latina, y la educación patrimonial en los siglos XX y XXI, vislumbrando en ésta última importantes alternativas y retos para la educación contemporánea.

La construcción histórica del patrimonio

Son diversos los elementos universales que históricamente confluyeron de manera interrelacionada en la valoración, rescate, protección y difusión de los bienes culturales, acciones que conforman lo que se ha denominado como proceso de 'patrimonialización'. Esta situación tuvo sus referentes en el marco de la Revolución francesa, ya que para los liberales franceses la identidad nacional se materializaba en los monumentos y bienes simbólicos de la historia, de ahí que fueron utilizados como símbolos del Estado y referente didáctico para 'educar' a los 'nuevos ciudadanos' (Nora, 1997).

En el proceso de transición entre el Siglo de las Luces y el XIX, desde mi perspectiva, por lo menos son ocho aspectos los que permiten explicar las raíces históricas, filosóficas y epistemológicas del patrimonio cultural, a partir del siglo XIX. Tales factores son: el surgimiento del Estado nación decimonónico; el desarrollo del nacionalismo decimonónico; el ideario del Romanticismo; el desarrollo de la ciencia positivista; la preocupación científica y técnica por la conservación de los monumentos; la participación de las sociedades científicas; el surgimiento del turismo y, el desarrollo del urbanismo decimonónico (Castillo, 2014).

De esta manera, independientemente de las diversas delimitaciones, definiciones y debates científicos que se han construido en torno al concepto de patrimonio cultural (Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2006; Castillo, 2014, pp. 1-115), su concepción y entendimiento más general condensa las nociones de cultura, memoria e identidad, de forma material o inmaterial, heredadas o transmitidas entre generaciones. No obstante, el concepto de 'monumento histórico' es el más identificado con el de 'patrimonio', debido a su antecedente histórico más inmediato: el *monumentum* (Castillo, 2014). En la época actual, a este bagaje conceptual en torno al patrimonio, se unen otra variedad de términos que lo complementan y dan especificidad, de acuerdo con un contexto específico, tales como: tradición, riqueza cultural, multiculturalidad, pasado memorable, memoria histórica, incluso, el de gestión cultural y del patrimonio, entre otros.

En el caso de México, fue a partir del siglo XIX, con la Independencia y la instauración del Estado nacional, cuando se puede situar la fusión del patrimonio con la noción de 'ciudadanía' o 'ciudadano'; fue un proyecto "reflejo" de lo que había sucedido en Francia, por lo que se convirtió en un asunto histórico-cultural de mayor relevancia política, pero, sin considerar que la realidad social de cada nación era muy distinta y, por tanto, su impacto social tendría que ser igualmente diferente. Aún así, por sus implicaciones sociales, a los bienes públicos patrimoniales se les otorgó una importante relación con la educación. Bajo esta condición, el patrimonio se incluyó implícitamente en las políticas públicas culturales y educativas, y un caso ejemplar fue la fundación del "Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía" por parte del gobierno mexicano (Sierra, 2002, p. 18). En esa iniciativa de política pública, se vislumbró el principio

socializador y educativo de la identidad nacional materializada en los tres grandes campos del saber social y científico de la época: la arqueología, la historia y la etnografía.

Aunque no existía el término de 'patrimonio', tal y como se entiende hoy, se hablaba en términos generales de 'las antigüedades de los indios', lo cual era indicativo del origen de una identidad nacional y oficialista, perfilada por el valor otorgado a las raíces históricas de 'lo prehispánico' y, por ende, de lo 'indio' y el reconocimiento hacia sus vestigios materiales ancestrales, lo cual se entendió también, tangencialmente, como el "rechazo" institucional hacia la cultura hispánica o 'colonial' implantada desde el siglo XVI.

Este paradigma filosófico-educativo, e historicista-nacionalista, fue reproducido en todos países de América Latina después de sus respectivos procesos de independencia en el siglo XIX. Cada país, según sus políticas educativas liberales, tuvo la pretensión de cimentar valores cívicos y patrióticos entre la 'ciudadanía', entendida ésta como la cualidad y derecho de ser 'ciudadano', pero, por otra parte, cimentando las bases identitarias en lo prehispánico, de ahí que cada país fundó un museo de historia nacional para la difusión y, en ciertas condiciones, la enseñanza oficial de su historia e identidad nacional.

Estas políticas concordaban con los discursos oficiales y el sentir de las clases dirigentes en el ámbito de la política y la economía, y se acogió la idea de que de los ciudadanos dependería el desarrollo de cada nación, de ahí que las políticas públicas para la conservación del patrimonio respondieron a la necesidad de integrar a los individuos en el marco de una identidad nacional, a partir de que un grupo, sobre todo intelectuales de la élite política, consideraron algunos elementos 'significativos' o 'representa-

tivos' de la cultura, vinculados con el pasado histórico de una 'comunidad imaginada', como lo argumenta Benedict Anderson (Anderson, 1997). Desde entonces, la cultura y el patrimonio quedaron estrechamente relacionados con las políticas del desarrollo social-nacionalista promovidas por el gobierno (Poirrier & Vaderloge, 2005).

En México, en el proceso del devenir histórico, las políticas culturales tomaron realmente una mayor preeminencia con el gobierno de Porfirio Díaz, pues a través de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública dirigió la conservación de los monumentos y ruinas arqueológicas e históricas (Olivé, 2003). En este contexto histórico del régimen porfirista, Justo Sierra, como titular de esta dependencia, impulsó políticas educativas que consideraban la enseñanza y aprendizaje de la historia nacional, tomando como referencia los museos y las zonas arqueológicas.

Durante el siglo XX, después del proceso de la Revolución de 1910, las reformas políticas del nuevo gobierno llevaron a que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, se convirtiera en la Secretaría de Educación Pública (SEP), dirigida por José Vasconcelos, quien se distinguió por impulsar la apertura de más museos en el país y ampliar el sistema educativo a todos los sectores.

Sin embargo, derivado de todos los cambios históricos a nivel mundial, sobre todo con la Primera y Segunda Guerra Mundial, a nivel internacional surgieron instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con una estructura organizacional más compleja que marcó los lineamientos para los Estados Parte en cuanto a la conservación y difusión de sus bienes patrimoniales. México, en calidad de Estado parte de

estas organizaciones, asumió esa nueva responsabilidad, y las instituciones culturales cambiaron también. En 1939 se fundó el Instituto Nacional de Antropología e Historia; en 1946 se creó el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), y en 1988 se decretó la instalación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), organismo descentralizado de la SEP, que a su vez coordina en lo administrativo al INAH y al INBA.

En sintonía con esta historicidad del patrimonio, y para el objetivo de este trabajo, es importante retomar en la reflexión el concepto de 'ciudadano', el cual, en su devenir histórico no ha modificado sustancialmente su campo semántico, de tal manera que, en la teoría y en la práctica, hoy se define como "toda persona considerada como un miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes" (Diccionario de la Lengua Española, 2014). No obstante, cabe señalar que, en el periodo decimonónico, la condición de 'ciudadanía' era un estatus que ponía de manifiesto una fuerte consideración política y social destinada solo para los hombres, es decir, las mujeres no tenían derechos iguales que los varones, ni presencia política, como es sabido. Para el caso de México, fue hasta las últimas décadas del siglo XX cuando en la Constitución Política se incluyó, al menos de forma escrita, la condición de 'ciudadana' para las mujeres, en términos del uso de lenguaje con perspectiva de género, resultado de muchas décadas de lucha por la igualdad de género, haciendo desde entonces referencia a 'los ciudadanos' y 'las ciudadanas'.

Paralelo al conjunto de todos estos factores que anteceden, insertos en un proceso de larga duración, se puede colocar la atención en el tema de la educación relacionada con el uso del patrimonio para la educación de las y los ciudadanos, una problemática que retoma vigencia desde

diversos enfoques en la actualidad, de ahí que, desde los ámbitos académicos, son tratados desde la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad.

De esta manera, en el siglo XXI los retos ya no responden solo a procesos institucionales de identificación, restauración, conservación, salvaguardia, gestión o difusión, sino que enfrentan desafíos mayores de tipo social, cultural, educativo, etc., pues es urgente forjar nuevos paradigmas de identidad con referencia al patrimonio en un contexto neoliberal, dado que las identidades de las y los ciudadanos están inmersas en dinámicas complejas y dispersas, en un marco del nacionalismo fragmentado, ineficaz y estigmatizado por crisis de orden ético, moral y civilizatorio. Los sistemas de educación de todos los niveles, deben entender y atender a la interrogante de: ¿Para qué sirve el patrimonio en el siglo XXI?

La educación liberal como proyecto de integración y desarrollo

Para los liberales del siglo XIX, la educación era el principio de integración y desarrollo, no solo en México, sino para todos los países de América Latina. Desde 1818, Simón Bolívar lo expresó en la Carta de Jamaica, y a finales del mismo siglo, Martí, en *Nuestra América*, retomaría el mismo discurso. La educación laica y liberal, científica e igualitaria, daría las bases para el desarrollo económico y social. Sin embargo, las dificultades fueron muchas y los anhelos no fueron más que utopías (Juárez, 2000, pp. 19-27). El impacto del capitalismo, los descubrimientos científicos, el crecimiento de la industria y las revoluciones democráticas, marcaron frenos para su implementación igualitaria (Quintanilla, 1985, pp. 10 y 119). Pero, a pesar de los nobles esfuerzos, el proyecto educativo *globalizador* para América

Latina, basado en el nacionalismo y el discurso liberal, tuvo pocos efectos.

El nacionalismo implicó la incorporación de toda la población en la política pública a través de diferentes mecanismos, tales como la difusión de una lengua 'oficial', así como la fijación de rasgos sociológicos e ideológicos de lealtad hacia la comunidad, pero en las sociedades pluriculturales, la transferencia a la 'modernidad' consideró elemental la alfabetización, la cultura y las comunicaciones, como parte del proyecto de construcción nacional, tareas en las que fue fundamental la intervención de las élites y de un Estado organizado, el cual terminó siendo el caparazón político de la cultura nacional (Meneses, 1983, pp. 33-45).

El esfuerzo por integrar a todos los miembros de las comunidades étnicas en la cultura nacional, implicaba integrarlos como 'ciudadanos' por medio de *símbolos patrios*, la identificación del Estado, y la aceptación de la historia nacional como propia. También había que integrarlos a la sociedad 'moderna' en términos de bienes y servicios, de los derechos y obligaciones políticas, y en la economía. No obstante, con todas las complicaciones, la educación liberal quedó solo como una utopía social (Sigüenza, 2008, pp. 29 y 30). En muchos casos, incluso, al buscar la integración de las etnias al arquetipo de la nación, los y las indígenas se resistieron, y el mismo Estado reprimió o aniquiló a ciertos grupos étnicos, cuestión que, en lugar de unir, dividió a la nación (Florescano, 1996, p. 18).

Para fomentar la educación liberal, una de las principales vías de actuación, aunque limitada, fue la creación de los museos públicos. La interrelación entre los museos, la educación liberal, la identidad nacional y el patrimonio

cultural, funcionó como estrategia didáctica de innovación cultural y de legitimación del Estado nación (Fernández, 1988). En el caso de México, en el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, que luego se dividió en el de Historia y el de Antropología e Historia (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1958), la versión oficial de la historia posindependentista marcó el orden de las salas, generando una especie de paradigma mexicanista (Pérez, 2001, p. 30). Posteriormente, en 1910, durante el centenario de la Independencia de México, fue reorganizado por mandato de Justo Sierra, Subsecretario de Instrucción Pública, para que en orden cronológico las salas expresaran mejor la "evolución" de la historia mexicana (Pérez, 2001, p. 27). El objetivo didáctico del Museo sería acorde con los contenidos educativos del Estado, llegando a decir que al observar los objetos y retratos de los héroes "iremos educando, sin darnos casi cuenta, la voluntad y el carácter, con lo cual llegaremos a ser buenos ciudadanos y a poseer la noción de la Patria" (Pérez, 2001, p. 31). No obstante, el indio que se mostraba en los museos era el indio "de bronce", al que había que admirar en conjunto con las riquezas naturales de su entorno. En el imaginario del nuevo ciudadano –indígena, mestizo, o criollo–, se buscaba arraigar el rechazo al pasado inmediato colonial, y la nueva identidad nacional se fincaría en la cultura india. Sin embargo, el "indio vivo" sufrió por no saber cómo integrarlo a la nueva sociedad; la diversidad lingüística y su aislamiento geográfico dificultaron su educación e inclusión (Sierra, 2002, p. 17). Después de más de dos siglos, lamentablemente, esa situación no ha cambiado mucho en México a pesar de que existan instituciones culturales estructuralmente fuertes, haciendo más complejo el proceso para fortalecer o transformar para bien la noción de 'ciudadanía'.

La educación patrimonial en los siglos XX y XXI

La relación entre la 'ciudadanía contemporánea' y la construcción y consumo del patrimonio cultural, vienen a develar condiciones distintas a las observadas en el siglo XIX, o a lo largo del XX. En el marco de una 'sociedad mundial' en crisis, en el siglo XXI, desde las ciencias sociales y humanísticas se ha cuestionado cómo se construye y cómo se entiende en la actualidad la ciudadanía. En relación con esto, es un hecho también que los científicos sociales nos cuestionamos cómo el patrimonio cultural tiene funciones distintas, pues más que ser educativo es recreativo, más que ser objeto simbólico es objeto mercantilizado para ocupar los tiempos de 'ocio', y no siempre cumple con una función didáctica o de construcción de conciencia cultural e histórica, por lo que el uso didáctico del patrimonio es un reto y una de las alternativas para la educación contemporánea, sobre todo enfocada para las niñas, niños y jóvenes.

Estos paradigmas han sido acogidos por la 'Educación patrimonial', una iniciativa estratégica que comenzó a implementarse en varios países europeos y latinoamericanos desde las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, tales como en España, Brasil y Argentina (Teixeira, 2006; Fontal, 2016). La Educación patrimonial puede implementarse por diversas vías y métodos o estrategias, dado el origen y enfoque de estudio multidisciplinar del patrimonio y, con ello, fomentar lo que Fontal Merillas denomina: "la democratización de las prácticas culturales" (Fontal, 2016, p. 1). La vía formal institucional educativa hace énfasis en la necesidad de insertar programas y planes pedagógicos que favorezcan la valoración del patrimonio en los distintos niveles educativos, pero bajo paradigmas de aprendizaje fundamentados en valores sociales, éticos y morales. En

tanto, la vía educativa informal, puede tener los mismos paradigmas, pero hace uso de una variada gama de recursos y medios, aunque los indicadores medibles de los resultados pueden ser también muy diversos.

No obstante, el tema de la educación patrimonial no puede proponerse sin un sustento teórico pedagógico. Es nutrida la historiografía que se está produciendo sobre ello, ya que, aumenta el interés por forjar proyectos que vayan más allá del consumo del patrimonio, y se orienten a la educación. Por la trascendencia de las implicaciones que surgen al tomar al patrimonio (en sus diversas clasificaciones) como objeto de estudio, en relación con la alfabetización de la ciudadanía en el contexto globalizante que, además, se sumerge en una crisis del humanismo, el pensamiento complejo propuesto por Morin, resulta un excelente referente teórico.

Fernández-Carrión (2016), al abordar la incidencia del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad ante el cambio educativo en la sociedad global, advierte que, al menos en el nivel superior en México, la universidad debe ser más transdisciplinar, que implique:

Una reformulación epistemológica que permita la construcción de un pensamiento integrado, abierto a la diversidad y que sea capaz a la vez de afrontar las incertidumbres, un conocimiento fundamentado de sus limitaciones; y por otro lado, la conformación de una actitud abierta para buscar los enlaces y las integraciones necesarias para la producción de un conocimiento limitado y limitante o “mutilado/mutilante”; para ello la multidisciplinariedad, el pensa-

miento complejo y la transdisciplinariedad amplían las posibilidades y cambian la actitud de la ciencia y sus actores (p. 29).

De esta manera, si la educación patrimonial se concibe como un espectro de posibilidades amplias y abiertas desde la multidisciplina, debe de insertarse en una estructura educativa igual de abierta, amplia e inclusiva, que permita la democratización de la cultura y la formación de ciudadanos y ciudadanos críticos y constructivos del siglo XXI. Pero, como añade Fernández-Carrión (2016): "El cambio de estructura de la educación, de acuerdo con el criterio establecido por Morin, demanda que por encima de la especialización se proponga una enseñanza generalista, así como sobre el estudio local se imponga el análisis de los global, para lograr un 'cambio de mentalidad'" (p. 46).

Así, si se pretende que el patrimonio cultural constituya un recurso eficaz, forjador de ciudadanía contemporáneas, debe dimensionarse que el sistema neoliberal demanda pensar cómo la gestión y difusión del patrimonio a nivel nacional, estatal y regional, se puede conjugar con los proyectos educativos para fomentar la integración y desarrollo de un país mediante la educación de sus ciudadanas y ciudadanos. En ese sentido, la UNESCO, desde el Sector de Educación, fijó como meta para el periodo 2014-2021, la implementación del "Programa Educación para Todos" (EPT), cuyos objetivos buscan incrementar la educación en calidad y pertinencia. Para ello, a su vez implementó el proyecto Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), para "capacitar a los educandos a fin de que puedan convertirse en ciudadanos mundiales responsables", lo cual ha hecho que la ECM se convierta en uno de sus principales objetivos educativos para los próximos ocho años (2014-2021)

(UNESCO, 2016, p. 5). La ECM es un paradigma marco en el que se narran de forma resumida las formas en que la educación puede desarrollar los conocimientos, competencias, valores y actitudes que las y los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro.

Este proyecto resulta interesante, pues sobre la evolución del concepto de 'ciudadanía' en el siglo XXI, la UNESCO expone que:

La ciudadanía mundial es un concepto controvertido en el discurso científico, y hay múltiples interpretaciones de lo que significa ser un ciudadano del mundo. Algunos han llamado ciudadanía mundial a una "ciudadanía sin fronteras", o una "ciudadanía más allá del estado nación". Otros han señalado que el cosmopolitismo, como término, puede ser más amplio y más inclusivo que la ciudadanía mundial, mientras que otros más prefieren 'ciudadanía planetaria', que hace hincapié en la responsabilidad de la comunidad mundial de preservar el planeta Tierra. El concepto de "ciudadanía" se ha ampliado para constituir un concepto de múltiples perspectivas. Está vinculado a una creciente interdependencia e interrelación entre los países en los dominios económicos, culturales y sociales, debida al aumento del comercio internacional, a la migración, a la comunicación, etc. También está relacionado con nuestras preocupaciones de bienestar en el mundo más allá de las fronteras nacionales, y sobre la base de la comprensión que el bienestar mundial influye también nacional y local de bienestar (UNESCO, 2016, p. 15).

Con ello, la ECM "destaca las funciones esenciales de la

educación en relación con la formación de la ciudadanía [en lo tocante a] la globalización. Se trata de un problema con la pertinencia de los conocimientos, competencias y valores de la participación de [las y] los ciudadanos, y su contribución a las dimensiones del desarrollo de la sociedad en las cuales están imbricados al nivel local y mundial" (UNESCO, 2016, p. 16). Además, reconoce que está relacionado con la función socializadora cívica, social y política de la educación y, en última instancia, con la contribución de la educación a la preparación de niños, niñas y jóvenes para hacer frente a los desafíos de un mundo cada vez más interconectado e interdependiente.

Para cumplir con tales objetivos, la ECM propone rubros de acción, tales como: Programa de enseñanza; Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; Enfoques basados en deportes y artes; Enfoques basados en la comunidad; Formación de docentes, e Iniciativas dirigidas por [las y] los jóvenes. En este último rubro, una de las prácticas que se llevan a cabo es la de "Voluntarios del Patrimonio Mundial de la UNESCO", puesta en marcha desde 2008, mediante la cual las y los jóvenes lideran el diálogo intercultural y la cooperación entre generaciones; sus organizaciones participan en la preservación y la promoción del patrimonio cultural, y anualmente cientos de jóvenes muestran su voluntad y compromiso con la construcción de las nuevas sociedades del aprendizaje en países y territorios de todo el mundo, contribuyendo a fortalecer el sentido de propiedad de un patrimonio mundial común. Las y los jóvenes voluntarios están facultados mediante la capacitación práctica y talleres para desarrollar competencias básicas preventivas, de preservación y de conservación (UNESCO, 2016, p. 37).

Conclusiones

En el caso de México, las oportunidades y retos para implementar un programa integral nacional de Educación patrimonial, aún se avizoran con amplitud. No obstante, con la puesta en vigencia del Nuevo Modelo Educativo en 2017, se pueden aprovechar las condiciones institucionales y atender su pertinencia mediante el diseño e inserción de nuevos modelos pedagógicos y estrategias, así como paradigmas de tipo cultural y artístico que fortalezcan la educación integral humanística, y vincular programas y planes educativos de todos los niveles con los programas internacionales de la UNESCO. Esto permitirá en un primer momento fomentar una educación patrimonial, al menos elemental, desde el carácter de la Educación integral que contempla en Nuevo Modelo de Educación Básica, dirigido a las y los ciudadanos, sobre todo en niñas, niños y jóvenes, en manos de quienes se encuentra el futuro del país. Eso podría disminuir el impacto y crudeza de las crisis sociales, tratando de que el patrimonio cultural vuelva a cumplir con la función de construir 'ciudadanía', conforme a los proyectos republicanos que originaron a la nación.

Referencias

- Benedict, A. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. (1ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, I. (2014). *Estado y políticas públicas en la construcción social y material del patrimonio cultural en el estado de Zacatecas. 1953-2010*. (Tesis de Doctorado). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán - Centro de Estudios Históricos.

Diccionario de la Lengua Española (2014). Madrid: Real Academia de la Lengua Española.

Fernández, M. (1988). *Historia de los Museos en México*. México: Promotora de Comercialización Directa, S.A. de C.V.

Fernández-Carrión, M. (pp. 15-58). (2016) Incidencia del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad ante el cambio educativo en la sociedad global. En Guerra, M. (Coord.) (2016). *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*. México: Editorial Torres y Asociados.

Florescano, E. (1996). *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Nuevo Siglo Aguilar.

Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: restrospectiva y prospectiva para la próxima década. *Estudios Pedagógicos, XLII* (2), pp. 415-436.

Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH). (2006). *Revista PH. Especial monográfico: Concepto de patrimonio cultural*. No. 58. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

Instituto Nacional de Antropología e Historia. (1958). *Museo Nacional de Historia. Castillo de Chapultepec. Guía Oficial*. México: INAH.

Juárez, N, & Comboni, J. (Coords.). (2000). *Integración cultural de América Latina y el Caribe: desafíos para el III milenio*. México: Asociación por la Unidad de Nuestra América (Cuba)/ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/ Universidad Autónoma Metropolitana –Xochimilco.

Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. México: Ed. Porrúa.

Nora, P. (1997). *Les Lieux de Mémoire* (Dir.). 3 vols., 4ª ed. Paris: Ed. Gallimard.

Olivé, J. (2003). La conservación del patrimonio cultural en México hasta la creación del INAH. En Olivé, J. & Cottom, B. (Coords.). *INAH. Una historia*. 3ª edición, Vol. 1. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Francia: UNESCO/Sector Educación.

Pérez, R. (2001). El Museo Nacional como expresión del nacionalismo mexicano. *Alquimia. El Museo Nacional en el imaginario mexicano*. México: INAH-Sistema Nacional de Fototecas. Año 4, Núm. 12, pp. 27-32.

Poirrier, P. & Vaderloge L. (Dirs.). (2005). *Pour une histoire des politiques du patrimoine*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Quintanilla, S. (1985). *La educación en la utopía moderna del siglo XIX*. México: SEP/ El Caballito.

Sierra, D. (2001). El indio en el Museo Nacional. *Alquimia. El Museo Nacional en el imaginario mexicano*. México: INAH/ Sistema Nacional de Fototecas. Año 4, Núm. 12, pp. 17-21.

Sigüenza, S. (2008). Los heraldos de la Patria. Políticas nacionalistas en Oaxaca: la educación en la posrevolución. En Traffano, D. (Coord.). *Reconociendo al pasado. Miradas históricas sobre Oaxaca*, (pp. 29-31). México: CIESAS/Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos*, 32 (2), pp. 133-145.

Competencias digitales en el contexto educativo

Lizeth Rodríguez González
Nydia Leticia Olvera Castillo
Susana Cordero Dávila

La presente investigación tiene como finalidad realizar un análisis exploratorio sobre el desarrollo e integración de las competencias digitales en el contexto educativo. Para ello se realizó un análisis hemerográfico tomando como base distintos documentos y marcos de referencia emitidos por Organismos Internacionales, Instituciones Educativas, así como, artículos, proyectos y páginas web, con la intención de contar con un panorama general que permitiera entender los elementos que dan paso al proceso de construcción de estándares y marcos de referencia para medir el nivel de competencias digitales de docentes y alumnos, como parte de las competencias claves para la vida que impone la globalización, así como la sociedad de la información y el conocimiento.

Competencias claves para la vida

Los desafíos que enmarca el mundo globalizado, implican responder a las necesidades sociales de los individuos, para lograr un desarrollo permanente que les permita adquirir las competencias claves para la vida. "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (OCDE 2005, p. 3). Lo cual hace necesario incluir un rango de competencias para enfrentar los complejos retos del mundo actual, para

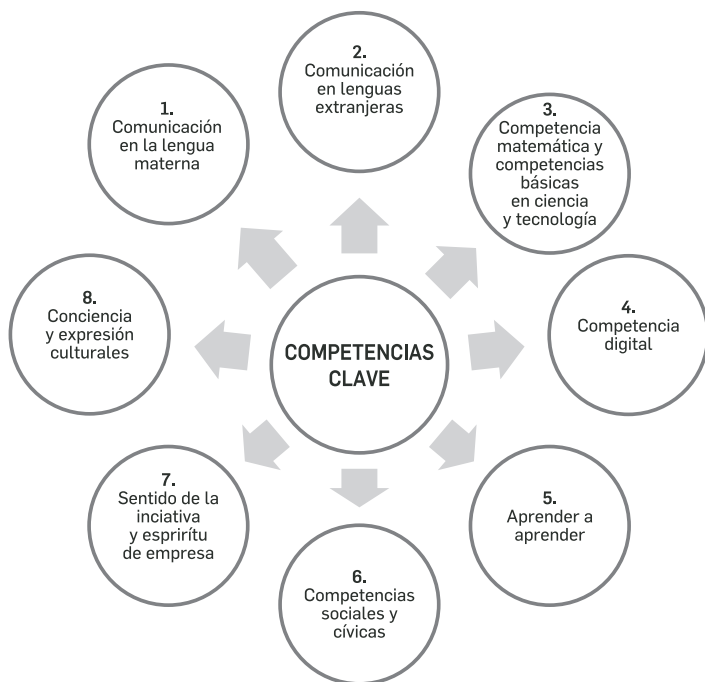
el bienestar personal, social y económico que demandan las sociedades.

El concepto de competencia tomó relevancia en 1997, cuando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español) lanza el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Cuyo objetivo estaba centrado, en monitorear si las y los estudiantes que finalizan su escolaridad obligatoria adquirieron los conocimientos y las destrezas ineludibles para su completa participación en la sociedad (OCDE, 2005).

En el 2005, la OCDE a través del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), identificó una serie de competencias claves que deberán contribuir a resultados valiosos para las sociedades e individuos y que a su vez permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia. Estas competencias involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores, por lo que una competencia en sí puede ser aprendida dentro de un ambiente favorable para el aprendizaje (OCDE, 2005).

Desde finales de 2006, el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron un marco de referencia sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, con una doble función — social y económica —, en la que la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que las y los ciudadanos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse a los cambios, este marco de referencia Europeo (2007), establece ocho competencias clave para la formación permanente, estructuradas de la siguiente manera:

Figura 1: Competencias clave para el aprendizaje permanente



FUENTE: (Elaboración propia, a partir del Marco de Referencia Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente, 2007).

Este marco de referencia, establece entre sus principales objetivos determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento; así como, apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tengan por objeto garantizar que al término de la educación y la formación inicial, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta, y de esta forma, sentar las bases para el aprendizaje complementa-

rio y la vida laboral, y que los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas (Marco de Referencia Europeo, 2007).

Marco de referencia de competencias digitales

Dentro del Marco de Referencia Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente, se integra la competencia digital, definida como:

La competencia digital que entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Marco de Referencia Europeo, 2007, p.7).

Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España a través la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMSE), describe la competencia digital como aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC, para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. El cual requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia (LOMSE, 2015).

Asimismo, la competencia digital implica el desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación,

la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales, que les permita adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, su apropiación y adaptación a los propios fines y la capacidad de interactuar socialmente en torno a ellas. Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades, y respetando principios éticos en su uso. Para el adecuado desarrollo de la competencia digital, resulta necesario abordar: la información, la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas (LOMSE, 2015).

Por lo tanto, la integración de competencias digitales en el contexto educativo, "representa una oportunidad para articular aprendizaje y conocimiento en sintonía con las nuevas exigencias de una educación que valora el modelo pedagógico, así como la apropiación de ellas a partir de una opción de integración" (ENLACES 2008, p. 7).

Desarrollar la competencia digital en este contexto, hace necesario la integración permanente y adecuada del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los sistemas formativos, así como la capacitación constante para que el docente tengan la formación y las capacidades necesarias para implementar estas competencias, con el objetivo de que las y los alumnos las desarrollen e incorporen de manera satisfactoria a lo largo de la vida.

Diversos organismos internacionales han establecido estándares, modelos y marcos de referencias para las competencias digitales, que tanto las y los docentes, así como las y los alumnos deben adquirir para enseñar, aprender,

trabajar y vivir en el siglo XXI (Caccuri, 2018). Estas competencias "se pueden clasificar en diferentes dimensiones, aunque es importante entender que todas ellas son parte de un mismo proceso, tal vez con diferentes niveles de alfabetización y profundización" (Caccuri, 2018, p. 8).

A partir del 2010, inician los trabajos del proyecto DIGCOMP (Digital Competences por sus siglas en inglés), el cual se puede considerar como una de las principales bases del marco común que dieron origen al desarrollo de competencias digitales en Europa. Este proyecto fue desarrollado en Sevilla por el Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS) de la Comisión Europea, con la participación de 90 expertos de universidades e institutos de investigación de todos los países europeos, con el fin de contribuir al desarrollo de la competencia digital e identificar componentes para todos los niveles, con el objetivo de identificar los componentes clave de la Competencia Digital en términos de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ser competentes digitalmente; desarrollar descriptores de Competencia Digital que establezcan un marco teórico conceptual y pautas para poder validar diferentes niveles de competencia digital a nivel europeo; así como proponer un plan de trabajo, aplicable a todos los niveles educativos, incluyendo los no formales (Ferrari, 2013).

Con base de las diferentes fases del proyecto antes expuestas, dieron como resultado los siguientes informes:

- Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Fundamentado en una revisión teórica sobre el concepto de competencia digital, su pertinencia y desarrollo formal con el fin de alcanzar la alfabetización digital de la ciudadanía (Ala-Mutka- 2011).

- Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Presenta una conceptualización de 15 marcos específicos que detallan los diferentes niveles de alfabetización digital (Ferrari, 2012).
- Online Consultation for a Framework on Digital Competence. Este informe se basó en una consulta a expertos de toda Europa a través de la técnica Delphi, que dio como resultado 12 áreas competenciales (Janssen y Stoyanov, 2012).

El trabajo final fue presentado en el 2013, dando como resultado un marco conceptual de referencia sobre los componentes de la competencia digital, estructurado en cinco áreas de competencias (Ferrari, 2013):

Tabla 1: Marco Conceptual de Competencia Digital.

Áreas de competencias	Competencias
1. Información	Búsqueda, recuperación, almacenar, organizar y analizar información digital.
2. Comunicación	Interacción en entornos digitales, compartir información y recursos en línea, colaboración mediante herramientas digitales, participación y netiqueta.
3. Creación de contenidos	Crear contenidos digitales, integración y reelaborar conocimiento, licencias y derechos de propiedad intelectual y licencias de uso, producción multimedia y uso de aplicaciones.

Áreas de competencias	Competencias
4. Seguridad	Protección personal, de datos y dispositivos, privacidad y entorno medioambiental.
5. Resolución de problemas	Identificar necesidades y recursos digitales, resolver problemas técnicos, identificar necesidades de conocimiento y soluciones.

FUENTE: (Elaboración propia retomando elementos de Ferrari, 2013).

El proyecto DIGCOMP marcó el desarrollo de competencias digitales dentro de la Comunidad Europea, dando paso a la consolidación del Marco Común de Competencia Digital Docente que fue evolucionando mediante las versiones v1.0 (2013), v2.0 (2014), v2.1 (2016), hasta llegar a la versión actual (2017), la cual representa un marco de referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado, que los posibilita para que conozcan, ayuden a desarrollar y evalúen la competencia digital de las y los alumnos, al facilitar una referencia común con descriptores de la competencia digital para profesores y formadores, que ayudan a que las y los docentes tengan la competencia digital necesaria para usar recursos digitales en sus tareas docentes, e influir para que se produzca un cambio metodológico tanto en el uso de los medios tecnológicos como en los métodos educativos en general. Estas competencias digitales se definen como competencias que necesitan desarrollar las y los docentes del siglo XXI, para la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo (INTEF, 2017).

Tabla 2: Marco Común de Competencia Digital Docente.

Áreas de competencias	Competencias	Niveles de competencias
<p>Área 1. Información y alfabetización informacional</p>	<p>Competencia 1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales Competencia 1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales Competencia 1.3. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales</p>	
<p>Área 2. Comunicación y colaboración</p>	<p>Competencia 2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales Competencia 2.2. Compartir información y contenidos digitales Competencia 2.3. Participación ciudadana en línea Competencia 2.4. Colaboración mediante canales digitales Competencia 2.5. Netiqueta Competencia 2.6. Gestión de la identidad digital</p>	<p>6 niveles competenciales progresivos de manejo: A1 Nivel básico A2 Nivel básico</p>
<p>Área 3. Creación de contenidos digitales</p>	<p>Competencia 3.1. Desarrollo de contenidos digitales Competencia 3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales Competencia 3.3. Derechos de autor y licencias Competencia 3.4. Programación</p>	<p>B1 Nivel intermedio B2 Nivel intermedio C1 Nivel avanzado</p>

Áreas de competencias	Competencias	Niveles de competencias
<p>Área 4. Seguridad</p>	<p>Competencia 4.1. Protección de dispositivos Competencia 4.2. Protección de datos personales e identidad digital Competencia 4.3. Protección de la salud Competencia 4.4. Protección del entorno</p>	<p>C2 Nivel avanzado</p>
<p>Área 5. Resolución de problemas</p>	<p>Competencia 5.1. Resolución de problemas técnicos Competencia 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas Competencia 5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa Competencia 5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital</p>	

FUENTE: (INTEF, 2017).

Como se muestra en la tabla 2, en este Marco Común de Competencia Digital Docente se establecen cinco áreas que componen la competencia digital docente, las tres primeras son lineales y las dos últimas tienen un carácter transversal. En cada una de las áreas, se encuentran las veintiuna competencias y se establecen seis niveles competenciales progresivos de manejo: la primera dimensión es básica e incluyen los niveles A1 y A2; la segunda dimensión es intermedia, e incluyen los niveles B1 y B2, la tercera dimensión es avanzada, y la misma incluye los niveles C1 y

C2. Esta estructura está diseñada para identificar el nivel de competencia digital de un docente, estableciendo así, un nivel progresivo de desarrollo y autonomía (INTEF, 2017).

Por otra parte, se encuentra la iniciativa internacional "Evaluación y enseñanza de las destrezas del siglo XXI" (ATC21S, por sus siglas en inglés), en el proyecto participan seis países de manera activa: Australia, Estados Unidos, Finlandia, Singapur, Costa Rica y Holanda. Es un proyecto de investigación impulsado por Intel, Microsoft y Cisco, que propone nuevas maneras de evaluar y enseñar las destrezas o competencias que necesitan las y los jóvenes para enfrentar de manera exitosa los retos del siglo XXI, con la finalidad de motivar a las instituciones o sistemas educativos para incorporar estas destrezas en sus programas de enseñanza y aprendizaje.

Figura 2: Proyecto ATC21S, Competencias del siglo XXI.



FUENTE: (Página web del proyecto ATC21S, 2013²⁰).

²⁰ Obtenido de la página web del proyecto ATC21S (https://www.mep.go.cr/atc21s/competencias_siglo_xxi).

El proyecto ATC21S define las competencias del siglo XXI en cuatro amplias categorías (ver figura 2), considerando que las y los estudiantes deben adaptarse a las nuevas tecnologías y los entornos que han cambiado la manera en que nos comunicamos y trabajamos. En una economía basada cada vez más en el conocimiento, en el que aprender a colaborar de manera eficaz y a conectarse digitalmente a escala local y global es esencial para todos.

Al transferir estas destrezas del siglo XXI al aula, contribuirán al desarrollo económico y social de los países y las comunidades en los próximos años. Ahora las y los estudiantes deben prepararse para trabajos que todavía no existen, que requerirán del intercambio de conocimiento a nivel global y del desarrollo de habilidades para el emprendedurismo, por lo que en los currículos actuales deben incluir las destrezas necesarias para esta preparación: pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación, colaboración, creatividad e innovación (ATC21S, 2013).

En el 2007, la International Society for Technology in Education (ISTE) desarrolló los Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación (NETS-S) para estudiantes, en los que establece los elementos que las y los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer para aprender efectivamente y vivir productivamente en un mundo cada vez más digital, los estándares e indicadores de desempeño se establecen (ISTE, 2007) son:

Tabla 3: Estándar nacional (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación para estudiantes.

Competencia	Características
1. Creatividad e innovación.	Los estudiantes demuestran pensamiento creativo, construyen conocimiento y desarrollan productos y procesos innovadores utilizando las TIC.
2. Comunicación y Colaboración.	Los estudiantes utilizan medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, para apoyar el aprendizaje individual y contribuir al aprendizaje de otros.
3. Investigación y Manejo de Información.	Los estudiantes aplican herramientas digitales para obtener, evaluar y usar información.
4. Pensamiento Crítico, Solución de Problemas y Toma de Decisiones.	Los estudiantes usan habilidades de pensamiento crítico para planificar y conducir investigaciones, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones informadas usando herramientas y recursos digitales apropiados.
5. Ciudadanía Digital.	Los estudiantes comprenden los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con las TIC y practican conductas legales y éticas.
6. Funcionamiento y Conceptos de las TIC.	Los estudiantes demuestran tener una comprensión adecuada de los conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC.

FUENTE: (Elaboración propia retomando elementos de ISTE, 2007).

Como complemento de este estándar, en el 2008 el ISTE establece los Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación (NETS-T) e Indicadores de Desempeño para Docentes, con la intención de que las y los docentes los apliquen al momento de diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje, los estándares e indicadores de desempeño se establecen de la siguiente manera (ISTE, 2008):

Tabla 4: Estándar nacional (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación para estudiantes e indicadores de desempeño para docentes.

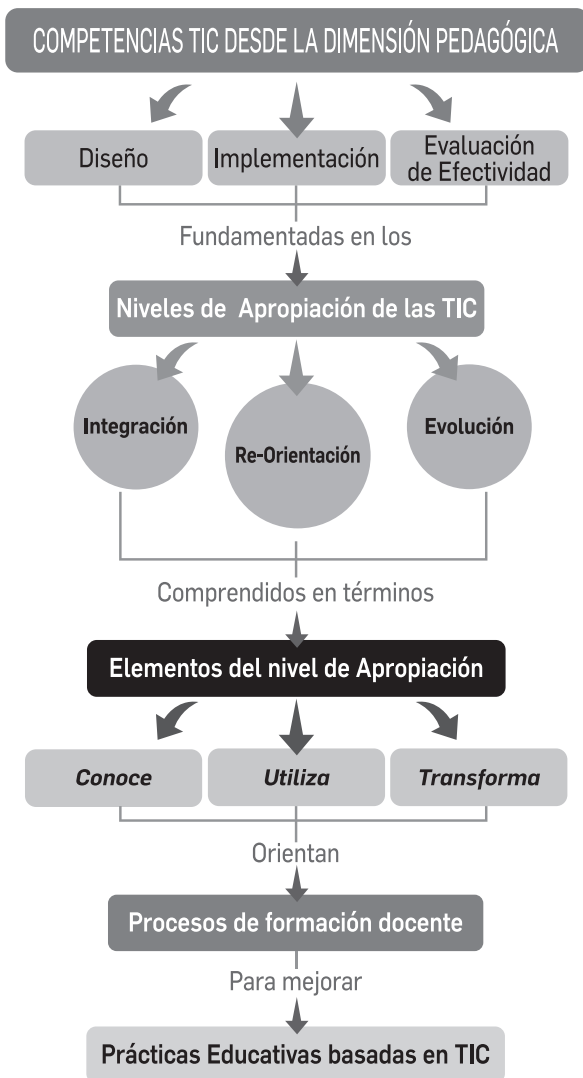
Competencia	Características
1. Facilitan e inspiran el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes.	La y los docentes usan su conocimiento sobre temas de una materia/asignatura, sobre enseñanza y aprendizaje y sobre las TIC, para facilitar experiencias que mejoren el aprendizaje, la creatividad y la innovación de los estudiantes, tanto en ambientes presenciales como virtuales.
2. Diseñan y desarrollan experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la Era Digital.	La y los docentes diseñan, desarrollan y evalúan experiencias de aprendizaje auténtico y valoraciones, que incorporan herramientas y recursos contemporáneos para optimizar el aprendizaje de contenidos de manera contextualizada, y para desarrollar el conocimiento, las habilidades y las actitudes identificados en los Estándares para Estudiantes.
3. Modelan el Trabajo y el Aprendizaje característicos de la Era Digital.	La y los docentes demuestran conocimientos, habilidades y procesos de trabajo representativos de un profesional innovador en una sociedad global y digital.

Competencia	Características
<p>4. Promueven y Ejemplifican Ciudadanía Digital y Responsabilidad.</p>	<p>La y los docentes entienden temas y responsabilidades sociales, locales y globales, en una cultura digital en evolución; y demuestran comportamientos éticos y legales en sus prácticas profesionales.</p>
<p>5. Se comprometen con el Crecimiento Profesional y con el Liderazgo.</p>	<p>La y los docentes mejoran continuamente su práctica profesional, modelan el aprendizaje individual permanente y ejercen liderazgo en sus instituciones educativas y en la comunidad profesional, promoviendo y demostrando el uso efectivo de herramientas y recursos digitales.</p>

FUENTE: (Elaboración propia retomando elementos de ISTE, 2008).

Finalmente, se hace referencia a la propuesta de formación basada en Competencias y Estándares TIC de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), su perspectiva se da a partir de los niveles de apropiación de las TIC utilizados en la práctica educativa docente, cuyo propósito es aportar en la visión de la formación de calidad que la o el docente debe tener en la actualidad, para enfrentar el desafío de enseñar como parte de una sociedad de la información y el conocimiento. Esta propuesta permite evaluar competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica, el desafío más grande es trascender el uso de las TIC y centrarse en la práctica docente como el proceso más importante a transformar (UNESCO, 2016).

Figura 3: Modelo de Competencias TIC desde la dimensión pedagógica.



FUENTE: (UNESCO, 2016, p. 23).

La integración de las competencias TIC desde la dimensión pedagógica (figura 3), parte de un plan de formación fundamentado en la apropiación de las TIC en el que se desarrollan una serie de competencias. En este caso, se privilegian las competencias relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de espacios educativos significativos mediados por TIC, estructurados en tres niveles de apropiación (integración, re-orientación y evolución) que se dan en relación con las competencias propuestas y se evalúan a partir de las actividades diseñadas por los docentes, a través de tres elementos del nivel de apropiación: el conocimiento que el docente tiene sobre el uso de la tecnología; la utilización o empleo cotidiano de las TIC en las prácticas educativas; y la transformación que tiene que ver con las modificaciones adaptativas que se hacen de las prácticas que involucran el uso de la tecnología en el aula. Para que finalmente este proceso de formación conduzca al docente a la transformación de sus prácticas, que serán caracterizadas por descriptores que se encuentren en un nivel de apropiación superior.

La forma en que está diseñado este modelo permite que los profesores usen intencionalmente los indicadores de cada nivel y competencia, como herramientas para hacer seguimiento y monitoreo de su propia práctica. Los aportes de este modelo son coherentes y se ajustan a las propuestas de formación por competencias que proponen los programas educativos actuales, dirigidos tanto a docentes como a alumnos.

Conclusiones

Es indispensable para el desarrollo de las competencias del siglo XXI dentro del contexto educativo, la incorporación de las TIC al aprendizaje como herramientas clave para participar en las dinámicas de las sociedades contemporáneas, e investigar, resolver problemas, producir contenidos educativos, expresar ideas e innovar. Además, su introducción puede facilitar la creación de ambientes de aprendizaje más dinámicos, que apoyen el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2017), necesarios para lograr objetivos de aprendizaje dirigidos a la construcción significativa de conocimiento.

Los proyectos, modelos, estándares y marcos de referencias presentados en este documento, son sólo un precedente de la enorme cantidad de propuestas que existen a nivel internacional. Sin embargo, a nuestro juicio, estas propuestas forman parte de las que con mayor frecuencia se encuentran integradas en los diferentes escritos e investigaciones como pieza clave para establecer una dinámica efectiva de aprendizaje, en el uso y apropiación de competencias digitales. Finalmente, es importante considerando que no todas fueron diseñadas para utilizarlas solo en contextos escolares, sino que también pueden ser integradas a lo largo de la vida, para la realización personal, laboral y social de este mundo globalizado.

Referencias

Ala-mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxemburgo: JRC-IPTS European Commission. Recuperado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699>

ATC21S (2013). Evaluación y enseñanza de las destrezas del siglo XXI" Assessment & Teaching of 21" Century Skills (ATC21S, por sus siglas en inglés). Recuperado de https://www.mep.go.cr/atc21s/Acerca_de_ATC21S

Caccuri, V. (2018). Competencias Digitales para la Educación del Siglo XXI, [e-book]. Disponible en: <https://virginia-caccuri.blogspot.com/2018/06/ebook-gratis-competencias-digitales.html>

ENLACES (2008). Estándares tic para la formación inicial docente, Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile (ENLACES) en colaboración con UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Chile

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC Technical Reports. Joint Research Center. European Commission. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Sevilla: JRC-IPTS. Recuperado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>

INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de educación, cultura y deporte. España.

ISTE (2007). Estándares nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para estudiantes. International Society For Technology In Education. Recuperado de: https://www.iste.org/docs/pdfs/nets_2007_spanish.pdf?sfvrsn=2

ISTE (2008). Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para docentes, International Society For Technology In Education. Recuperado de: https://id.iste.org/docs/pdfs/nets-for-teachers-2008_spanish.pdf?sfvrsn=2n

Janssen, J. y Stoyanov, S. (2012). Online Consultation of Experts' Views on Digital Competence. JCR Technical reports. Joint Research Center. European Commission. Recuperado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=5339>

LOMSE (2015) Competencia Digital, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/digital.html>

OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.ds-cexecutivesummary.sp.pdf>

Secretaría de Educación Pública-SEP (2017). Modelo educativo para la educación la educación obligatoria, educar para la libertad y la creatividad". Primera edición, 2017. México. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Unión Europea (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco de Referencia Europeo, Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.

UNESCO (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

Políticas para la integración de las TIC en los espacios educativos en América Latina y México

Josefina Rodríguez González

En el presente apartado se hace un análisis sobre las políticas Latinoamericanas que se han realizado durante los últimos 20 años por los gobiernos de la región en conjunto con organismos internacionales para la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los espacios educativos, lo que sirve como un preámbulo para posteriormente enfocar la mirada en el caso de México. Para ello, se realiza un análisis hemerográfico retomando diversas fuentes oficiales, documentos emitidos por organismos internacionales, estadísticas y artículos, que nos permitan tener un panorama sobre cuáles son los avances y los temas pendientes en las agendas educativas y gubernamentales.

Hablar sobre la integración de las TIC en los espacios educativos en pleno siglo XXI, podríamos pensar que es un tema superado, debido a que ha sido una política que desde los años 90's del siglo pasado se ha visto reflejada en los proyectos gubernamentales y educativos de los distintos niveles, sin embargo, tanto fuentes oficiales como análisis realizados en diversos países latinoamericanos (OEI, UNESCO & SITEAL, 2014) muestran que aún quedan desafíos por resolver para lograr que las TIC se incluyan en las actividades académicas diarias de las escuelas.

Para comprender por qué la inclusión de las TIC se vuelve un asunto prioritario a nivel mundial, es importante

considerar dos aspectos: los avances tecnológicos y la globalización, como elementos que se integran para dar paso a la Sociedad de la Información, lo que trae consigo nuevos retos a los Sistemas Educativos, a las y los docentes, directivos y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales, deben adaptarse y hacer uso de las TIC para “generar habilidades y competencias digitales que le permitan al estudiantado apropiarse del conocimiento e interactuar con diferentes objetos de aprendizaje, como uno de los retos de la formación y el aprendizaje para la vida” (Rodríguez, *et al*, 2018, p.11), acordes a las demandas que exige el mercado de trabajo en el contexto de la mundialización.

Para profundizar en estos aspectos, se analizarán los lineamientos y planes de acción que surgen de los encuentros entre Jefes de Estado, Ministerios de Educación y otros actores clave, coordinados y convocados por organismos internacionales, partiendo del contexto global para después, trasladarnos al latinoamericano, y finalmente ahondar en las políticas implementadas en México, como un panorama que nos permita profundizar en los aspectos prioritarios para la inclusión de las TIC en los espacios educativos.

Encuentros mundiales de educación en el marco de la Sociedad del Conocimiento

Los primeros usos de computadoras se remontan a los “años sesenta [del siglo pasado], su empleo era aislado y de ningún modo constituyó materia de política educativa. Solo a partir de la década de 1980 existe un consenso acerca de la inclusión de las computadoras en los sistemas educativos” (OEI, UNESCO & SITEAL, 2014, p.34), diez años más tarde, este proyecto comienza a cristalizarse, mediante líneas de acción y políticas que van de la mano con el desarrollo económico, la globalización y los avances tecnológicos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece entre sus metas prioritarias, construir Sociedades del Conocimiento y una Educación para Todos, partiendo de la premisa, que el "intercambio de conocimiento e información, en particular a través de las TIC, tiene el poder de transformar las economías y las sociedades (UNESCO, 2019), situando en el centro para alcanzar esta meta la "educación de calidad para todos", y el "acceso universal a la información y al conocimiento".

La base de los lineamientos de la "Educación para Todos" es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y su Marco de Acción, que surgen de la Conferencia realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, donde se considera a la tecnología como una herramienta que puede mejorar la oferta, la calidad y la gestión educativa, reconociendo que su "introducción requerirá elegir y elaborar las tecnologías adecuadas, adquirir el equipo necesario y los sistemas operativos y contratar o formar profesores y demás personal de la educación que trabaje con ellos" (UNESCO, 1990, p.11). Aunque no se definen líneas en general sobre cómo se realizará la implementación, se establece un precedente para el impulso de las TIC en los Sistemas Educativos.

Una década después, en el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar en el 2000, las TIC se convierten en una de las estrategias fundamentales para contribuir al logro de los objetivos de la "Educación para Todos", entre los que se encuentran: mejorar el acceso y la calidad, la reducción de la pobreza, mayor cobertura, la preparación para la vida, y un acceso equitativo e igualitario entre los sexos en la educación.

Estas tecnologías conllevan múltiples posibilidades para la difusión de conocimientos, un aprendizaje eficaz y la creación de servicios más eficaces de educación. Estas posibilidades sólo se realizarán si las nuevas tecnologías están al servicio de las estrategias de la educación, en vez de dirigirlas (UNESCO, 2000, p. 21).

La meta, es aprovechar el potencial que ofrecen las TIC para fortalecer procesos académicos, de gestión y "mejorar el acceso a la educación en comunidades remotas... para apoyar la carrera profesional, tanto inicial como continua, del docente; y para ofrecer oportunidades de comunicarse a través de las aulas y las culturas" (UNESCO, 2000, p. 21).

Al mismo tiempo, se reconoce que la creciente generalización, difusión y uso de las TIC en la población, en conjunto con la reducción de costos, son factores que están repercutiendo en el aprendizaje de forma considerable y a los cuales, la educación debe atender, resaltando la función del gobierno en "establecer políticas más claras para la ciencia y la tecnología y evaluar críticamente las experiencias y opciones en lo que a las TIC se refiere" (UNESCO, 2000, p. 21).

De esta manera, en 2004, en Ginebra Suiza, se sientan las bases sobre los aspectos centrales que darán paso a las políticas para construir una "Sociedad de la Información" como parte de los retos ante el nuevo milenio. La importancia que tiene este documento, es que, enmarca las acciones prioritarias sobre las cuales, el gobierno y las partes interesadas deben incidir, lo que ayuda para impulsar la integración de las TIC en los sistemas educativos.

Todas las partes interesadas deberían colaborar para ampliar el acceso a la infraestructura y las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como

a la información y al conocimiento; fomentar la capacidad; reforzar la confianza y la seguridad en la utilización de las TIC; crear un entorno propicio a todos los niveles; desarrollar y ampliar las aplicaciones TIC; promover y respetar la diversidad cultural; reconocer el papel de los medios de comunicación; abordar las dimensiones éticas de la Sociedad de la Información; y alentar la cooperación internacional y regional (ONU, UTI, 2004, p.3).

Los elementos antes mencionados, serán retomados como veremos más adelante, en las políticas TIC de los Sistemas Educativos de América Latina (OEI; UNESCO & SITEAL, 2014). Entre los Planes de Acción para construir una Sociedad de la Información, esta aprovechar el potencial de las TIC como elementos que ayuden al desarrollo social y económico de los países, lo que tiene un impacto directo en la educación, sobre todo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, planes de estudio, en la formación y actualización de las y los docentes, la oferta educativa; y en la gestión y administración de las instituciones, en este sentido, se deberán:

Definir políticas nacionales para garantizar la plena integración de las TIC en todos los niveles educativos y de capacitación, incluyendo la elaboración de planes de estudio, la formación de los profesores, la gestión y administración de las instituciones, y el apoyo al concepto del aprendizaje a lo largo de toda la vida (ONU & UTI, 2004a, p.6).

La integración de las TIC, se ancla como una de las líneas de acción que prevalecen durante los siguientes años, tomando como marco el "Desarrollo Sostenible", así, en la

Declaración de Incheon Educación 2030, enfocada en el objetivo 4 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, se retoma la importancia de aprovechar el potencial de las TIC “para reforzar los sistemas educativos, la difusión del conocimiento, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios” (UNESCO, 2016, p. 8).

En el marco de la Sociedad de la Información, y de una educación de calidad para la vida, es indispensable aplicar enfoques pedagógicos que se respalden en las TIC y dotar al alumno de competencias digitales “para el mundo del trabajo, lo que se estima les permitirá mejorar su competitividad como trabajadores y, en consecuencia, la competitividad de las empresas y la economía de los países” (OEI, UNESCO & SITEAL, 2014, p.35). Un aspecto que resalta en éste acuerdo, es la inclusión de tecnologías móviles, como una herramienta útil para los programas de alfabetización²¹ en distintas áreas de conocimiento como las matemáticas (UNESCO, 2014).

En la evaluación de avances 15 años después de Jomtien, se reconocen que faltan acciones y que aún no se han logrado los objetivos que exige “la Sociedad de la Información”, planteando entre las metas educativas al 2030, la construcción y adecuación de instalaciones, aspecto que toma relevancia, al reconocer que “existen escuelas que no cuentan con electricidad, internet y computadoras, además permanece el reto de la alfabetización digital, por lo que se propone elevar el porcentaje de jóvenes y adultos con conocimientos en TIC” (UNESCO, 2016, p. 74).

²¹ La alfabetización se define como la capacidad de identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos vinculados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales. (UNESCO, 2005, Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10-12 June 2003, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf> (en inglés)).

A la par, en América Latina, éstas acciones son retomadas y reflejadas mediante una serie de acuerdos y reuniones celebradas entre gobiernos y Ministerios de Educación, quienes retoman dentro de sus políticas, la integración de las TIC en los Sistemas Educativos y en otros ámbitos sociales, en el siguiente apartado profundizamos sobre estos aspectos.

Políticas de integración de las TIC a los Sistemas Educativos en América Latina

En diversos documentos publicados por sedes de la UNESCO en América Latina (UNESCO, 2011, 2014), se ha evaluado y reflexionado con respecto a la función que tienen las TIC en los espacios educativos, a partir de las políticas y definiciones internacionales en el marco de la "Educación para Todos" y "la Sociedad de la Información y el Conocimiento", entre los objetivos planteados están reducir la brecha digital, y ampliar el acceso a la tecnología y la información. La diversidad cultural, educativa, económica y los contextos en los cuales están inmersas las instituciones escolares en Latinoamérica, son factores que se identifican como una de las principales problemáticas para desarrollar ésta política en la región.

Dentro de las metas educativas al 2021 se impulsó el "Programa de Incorporación de las TIC en la Educación" en 2010, enmarcando dos líneas prioritarias: infraestructura, dotando a las escuelas de recurso y equipamiento; y pedagógicas, definiendo las líneas de acción para su inclusión en los currículos, la alfabetización tecnológica del alumnado, la incorporación de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje y su uso pedagógico por parte de las y los docentes, buscando no solo la incorporación, sino la apropiación. Además de lo anterior una de las metas para complementar estas acciones, son desarrollar contenidos digitales de apoyo.

En la tabla 1 se puede observar con mayor detalle los 4 objetivos y las 6 estrategias que los gobiernos latinoamericanos en conjunto con sus Ministerios de Educación deben atender dentro de la Agenda Digital de su país.

**Tabla 1. Objetivos del programa
Incorporación de las TIC en la educación.**

Objetivos	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades sociales, ampliando la dotación de ordenadores en las escuelas y la alfabetización tecnológica del alumnado. • Favorecer el aprendizaje de los alumnos mediante la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Lograr que los docentes incorporen su apropiación tecnológica al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que posibilita un uso pedagógico de las TIC. • Garantizar la existencia de recursos y contenidos digitales adaptados y de calidad, necesarios para la integración y el uso de las tecnologías en el ámbito educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer e impulsar programas y políticas de gestión destinados a la creación de infraestructuras y a la dotación de recursos. • Asesorar en el desarrollo de políticas públicas y programas que plantean estrategias de incorporación de las TIC en el ámbito educativo. • Desarrollar formación especializada que permita a los distintos agentes educativos contar con una cualificación suficiente y de calidad en materia de TIC y educación. • Fortalecer y potenciar la creación de contenidos educativos digitales, generando nuevas alianzas de apoyo y colaboración con organizaciones e instituciones especializadas en su desarrollo. • Fortalecer alianzas y relaciones institucionales con entidades del sector público y del privado que trabajan en materia de tecnología y educación. • Apoyar y desarrollar procesos y estrategias de evaluación e investigación en materia de TIC y educación.

FUENTE: (OEI, 2010, p. 239).

Según la UNESCO hasta 2011 “más de 20 países de la región han identificado la incorporación de las TIC en la educación como la prioridad número 1 de sus planes” (OREALC/UNESCO, 2011, p.13). Una de las iniciativas más destacadas en el marco de las políticas TIC fue “la conformación de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe) en 2004”.

Para su incorporación se establecen siete dimensiones: tecnología, conectividad, competencias docentes, métodos o modelos pedagógicos, impactos en el currículo, nuevos recursos educativos digitales e institucionalidad. Como puede observarse en la tabla 2, “el tema de la estructuración de los ambientes, aparece de modo indirecto y parcial en las columnas referidas a mejorar los aprendizajes curriculares y transformar modelos educativos” (UNESCO, 2011, p.14), este último factor, ha generado críticas por ver al proyecto con un enfoque orientado más a la dotación de infraestructura, que a los métodos de enseñanza-aprendizaje y la apropiación de las TIC por los actores centrales del proceso –las y los docentes–.

Tabla 2: Evolución de la incorporación de TIC

Etapa/propósito Dimensiones	Pilotaje, comprensión del fenómeno	Cierre de brecha digital en alumnos y docentes: Laboratorio, sala de profesores
Tecnología	Pocos PCs diseminados en la escuela >50:1	PCs en laboratorio, tasas de entre 20:1 y 10:1
Conectividad	Conexión telefónica	Internet en Laboratorio, por cable
Currículum Digital		Foco en alfabetización digital de profesores y alumnos
Usos: Métodos de enseñanza		Individual o en pequeños grupos en torno a los computadores disponibles
Competencias digitales docentes		Sólo el coordinador en Laboratorio
Recursos Educativos Digitales		Herramientas de produc- tividad personal; softwa- re educativo simple
Institucionalidad de la Informática educativa	Fundación, proyecto o programa	Fundación, Proyecto o programa

en los sistemas escolares.

Mejorar los aprendizajes curriculares: TIC en aula; evaluación y gestión	Transformar los modelos educativos: Modelos 1:1	Educación continua, en cualquier lugar, en cualquier momento: e-learning
TIC entran a las aulas: Proyectors, pizarras interactivas; software de gestión...	Laptops 1:1	Computador en el hogar
Conectividad inalámbrica en algunas aulas	Banda ancha alta velocidad y escuela iluminada con WiFi	Banda ancha en el hogar
Mediana integración curricular de TIC	Completa integración curricular de TIC	Currículum digitalizado y en línea; evaluaciones en línea
Enseñanza basada en proyectos; interactividad	Enseñanza centrada en el alumno, colaborativa, personalizada	Enseñanza a distancia, centrada en el alumno
Profesores de aula: capacitación intensiva	Más profesores, más complejo; desarrollo de competencias específicas	Tutores
Software para pizarras; simuladores; multimedia, Objetos de Aprendizaje	Software 1:1; evaluaciones de aprendizaje en línea; videojuegos	Currículum Digitalizado en línea
Centro especializado o Unidad del ME	Centro especializado o Unidad de ME	Centro especializado o unidad de ME

FUENTE: (UNESCO, 2011, pp.14-15).

En el informe realizado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) en 2014, identifica tres racionalidades que guían el desarrollo, implementación y evaluación de las políticas TIC en los Sistemas Educativos en Latinoamérica: la económica, la social y la educativa. La “racionalidad económica”, enlaza el desarrollo con la habilitación de competencias al estudiantado para la competitividad en el trabajo y la economía de los países, “las competencias o habilidades que se trabajan en esta racionalidad son las denominadas competencias para el siglo XXI: el tratamiento crítico de la información, la resolución de problemas, el pensamiento creativo [y], el trabajo en colaboración, entre las más importantes” (p. 35).

En la “racionalidad social”, sus funciones dentro de las políticas de integración de las TIC se enfocan en “lograr procesos democráticos de inclusión y justicia social, siendo el sector educativo, junto con otros sectores del Estado, el encargado de proveer a todos los estudiantes de un país el acceso a las TIC” (OEI; UNESCO & SITEAL, 2014, p. 36). La “racionalidad educativa”, retoma a las TIC como un medio para mejorar el sistema educativo y “generar transformaciones desde el punto de vista pedagógico... implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos” (OEI; UNESCO & SITEAL, 2014, p. 37). En el balance del programa de incorporación de las TIC se reconoce que:

Las brechas que hoy presenta América Latina son significativas y ponen de manifiesto la magnitud de los esfuerzos que los Estados deben realizar, la integración de TIC suma nuevos interrogantes y plantea, ade-

más, diferencias significativas entre quienes acceden a la tecnología y quienes acceden y usan las tecnologías, entre quienes las usan y quienes las manipulan y transforman en forma significativa, entre hombres y mujeres, entre espacios con conectividad y sin conectividad”(OEI, UNESCO & SITEAL, 2014, p. 10).

México, es uno de los países que ha colaborado en las diferentes reuniones, tanto globales como en Latinoamérica, sobre el tema de la inclusión de la tecnología en diversos ámbitos sociales y de servicios, a continuación, se analiza las políticas realizadas desde 1980 al 2015 para la implementación de las TIC en la Educación Básica.

Agenda digital en México para la Educación Básica

México al igual que otros países latinoamericanos establece desde la década de 1990, una serie de políticas para incluir las TIC no solo en el aspecto educativo, sino en otros sectores como el gubernamental y la salud (ver tabla 3). En 1985 se desarrolla el primer programa denominado “Computación Electrónica en la Educación Básica” el cual fue establecido a nivel nacional, con el objetivo que las y los docentes se familiarizaran con el uso de la computadora y lo emplearan como instrumento didáctico (CETE, s/a).

En la década de 1990 es cuando se desarrollan una serie de programas orientados a la Educación Básica (primaria y secundaria) que hacen uso de las TIC y que marcan un precedente en el tema de la inclusión de la tecnología en los espacios educativos, hablamos del Sistema de Televisión Educativa (Edusat) puesto en marcha en 1995 y la Red Escolar en 1996.

En un segundo bloque están los programas dirigidos a fortalecer la enseñanza a Nivel Secundaria en áreas específicas, en este caso Física y Matemáticas, denominados Enseñanza de la Física con Tecnologías (EFIT) (Posada, s/a) y Enseñanza de las Matemáticas con Tecnología (EMAT) (Rojano, 2006), realizados en conjunto con el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (IPN), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1997, al que se suma SEC215 en 1999, en la tabla 3 se pueden ver a detalle los objetivos de cada uno.

Tabla 3. Programas TIC orientados a la Educación Básica.

Año	Programa	Objetivo
1985	Computación Electrónica en la Educación Básica (COEEBA)	Se implantó a nivel nacional, orientado a utilizar la computadora en el aula y a familiarizar a los maestros en su uso como instrumento didáctico (CETE, s/a).
1995	Sistema de Televisión Educativa (Edusat)	Es un sistema de señal digital comprimida que se transmite vía satélite, siendo el más importante de su naturaleza en Latinoamérica; depende de la SEP, y su función principal es poner a disposición de las y los mexicanos una amplia oferta de televisión y radio con fines educativos. (CETE, s/a).
1996	Red Escolar	Es un modelo basado en el uso de la Informática Educativa y el apoyo de la Televisión, principalmente a través de la conexión a Internet y de Edusat., su objetivo es brindar a las escuelas de educación básica un modelo tecnológico flexible (aulas de medios), como una herramienta que fortalezca los procesos de enseñanza-aprendizaje de maestros y alumnos, basándose en el uso

Año	Programa	Objetivo
1996	Red Escolar	de Internet, Correo Electrónico, CD'S Educativos y Edusat. (CETE, s/a).
1997	Enseñanza de la Física con Tecnologías (EFIT) y Enseñanza de las Matemáticas con Tecnología (EMAT)	Ambos programas están dirigidos a nivel secundaria, fueron creados por iniciativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP en México, en colaboración con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). El EFIT "es el resultado de la adaptación a la enseñanza de la Física en la escuela secundaria mexicana del modelo canadiense Technology Enhanced Science Secondary Introduction, TESSI" (Posada, s/a, p.1). El EMAT es un "modelo que contempla el uso de una variedad de piezas de tecnología (software especializado y calculadoras gráficas) cada una estrechamente relacionada con las didácticas específicas de la geometría, el álgebra, la aritmética, la resolución de problemas y la modelación".
1999	SEC 21 ²²	Orientado a la Educación Secundaria. busca potenciar las tecnologías en apoyo a los programas educativos, emplea la Red Edusat y Red Escolar, permite transmitir vía satélite, páginas de la Internet y videos digitalizados en forma directa a una computadora que funciona como servidor de un plantel incorporado a este proyecto.

FUENTE: (Elaboración propia a partir de las aportaciones CETE, s/a; Posada, s/a; Rojano, 2006)

²² Proyecto SEC 21 obtenido de: https://sayiyino.files.wordpress.com/2010/04/03_proyecto-sec-21.ppt

En el año 2000 el Gobierno lanza e-México²³, un proyecto macro que forma parte de la estrategia para la Agenda Digital y los compromisos asumidos por México a nivel internacional en la transición hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento, donde se diseñan diversos servicios digitales en línea para la ciudadanía. El objetivo es “ofrecer a la comunidad el acceso a una serie de contenidos en materia de educación, salud, comercio, turismo, servicios gubernamentales y de otro tipo” (Gobierno Federal México, 2000, p. 255), con lo que se busca cerrar la brecha digital y mejorar la conectividad de la ciudadanía, ampliando el acceso a internet y la telefonía digital. Conformando centros comunitarios digitales con conectividad, éste servicio es proporcionado por el gobierno federal y operadores de redes públicas, instalados en sitios representativos como escuelas, bibliotecas y centros de salud.

En el aspecto educativo e-México impulsa la educación y el aprendizaje a distancia, el objetivo es ofrecer servicios educativos de “diversas instituciones públicas y privadas, de tal forma, que estimulen el aprendizaje como un medio para el desarrollo integral de los mexicanos, promoviendo que la educación sea accesible para cualquier persona, respetando su identidad y su entorno cultural” (Gobierno Federal México, 2000, p. 266).

Para fortalecer la inclusión de las TIC en la Educación Básica, en 2003 se pone en marcha Enciclomedia²⁴, un programa que “aprovecha e integra recursos y experiencias de

²³ Las metas del proyecto a “corto y mediano plazos incluyen, entre otros aspectos, el incrementar la tele densidad fija del 13.0 al 25.0 por ciento y el porcentaje de hogares con acceso a una línea telefónica fija, de 36.2 al 52.6 por ciento. Además, el Sistema contempla aumentar significativamente el porcentaje de gente con acceso a Internet” (Gobierno Federal México, s/a, p. 260).

²⁴ Fue desarrollado en el periodo del Presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006) como una de las políticas prioritarias de la SEP.

otros proyectos de la SEP eficazmente probados: RedEscolar, Sepiensa, Biblioteca Digital, SEC 21, Enseñanza de la Física con Tecnologías (EFIT) y Enseñanza de las Matemáticas con Tecnologías (EMAT)" (SEP, 2004, p.9). Es una herramienta didáctica que hace uso de una computadora, pizarrón electrónico y proyector, relacionando el contenido de los textos con el programa oficial.

Enciclomedia es un proyecto pedagógico escolar, orientado a escuelas primarias públicas de 5° y 6° grado, que "ofrece la oportunidad de diversificar las estrategias didácticas, para trabajar con los contenidos de los libros de texto gratuitos²⁵ [de manera digital e interactiva]... a partir de la inclusión de nuevos lenguajes audiovisuales como complemento para la construcción del mensaje" (SEP, 2004, p.6) que favorezca el aprendizaje significativo. Plantea cuatro etapas: desarrollo de Enciclomedia; formación docente y apoyo pedagógico; adecuación y equipamiento de las aulas; y seguimiento y evaluación (SEP, 2006).

Los resultados muestran que el "Programa careció de un diagnóstico y una planeación estratégica" acorde a la realidad del país, si bien se lograron digitalizar los materiales educativos, en materia de capacitación a los docentes de 180 mil que fue la meta, solo fueron habilitados cerca de 74 mil; respecto al equipamiento de 165 mil aulas, fueron provistas 145, mil (Domínguez, 2010). En 2011 Enciclomedia fue convertido por la SEP en Habilidades Digitales para Todos.

²⁵ Enciclomedia es una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuito y que, a partir de su edición digital, los enlaza a la biblioteca del aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos, animaciones y otros recursos tecnológicos, propiciando un trabajo conjunto y mayor interacción a favor del aprendizaje, entre maestros y alumnos, favoreciendo además competencias del pensamiento y la observación" (SEP, 2006, p. 9).

En 2011 el proyecto rector a nivel nacional es la Agenda Digital.mx²⁶, enmarcado dentro de las acciones realizadas en años pasados. En materia de educación puede verse la misma tendencia; elevar la conectividad en centros educativos, crear habilidades digitales en los alumnos y docentes; y formular contenidos educativos digitales (Agenda Digital.mx, 2011, p. 9). Para la Educación Básica surge el programa Habilidades Digitales para Todos (HDT).

HDT es la estrategia que adopta la SEP, cuyo objetivo es “impulsar el desarrollo y utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas de Educación Básica, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la Sociedad del Conocimiento” (SEP, 2009, p.7), donde además del equipamiento, una de las funciones centrales, es la habilitación docente y la apropiación de las tecnologías tanto de las y los alumnos como las y los profesores. En las evaluaciones realizadas al Programa, se mostró, que no todos los docentes contaban con las competencias digitales para emplear los recursos tecnológicos, a lo que se suma la falta de infraestructura para llevarlo a cabo, comenzando por energía eléctrica e internet (Rodríguez, 2018).

Para tener un balance sobre el equipamiento de las escuelas, en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial, realizado por la SEP en 2013 arroja que solo el 81.5 % cuentan con equipo de cómputo en servicio, 55.9% con internet, y 51% disponen de línea telefónica.

²⁶ Este programa fue implementado durante el periodo del presidente Felipe Calderón Hinojosa 2006-2012.

En 2013 con la entrada de un nuevo gobierno, se formula la “Estrategia Digital Nacional”²⁷, la cual busca que México logre el índice de digitalización de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para el año 2018²⁸, las políticas centrales del Programa no presentan novedades con respecto a los anteriores, la meta es ampliar la infraestructura y las telecomunicación; y la adopción y utilización de las TIC por la población.

La “Estrategia Digital Nacional” establece cinco objetivos: economía digital; salud universal y efectiva; seguridad ciudadana; y educación de calidad, en esta última se pretende “integrar las TIC al proceso educativo, tanto en la gestión educativa como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la formación de los docentes y de difusión y preservación de la cultura y el arte, para permitir a la población insertarse con éxito a la Sociedad de la Información y el Conocimiento” (Gobierno Federal México, 2013, p.16).

En esta administración el Programa HDT desaparece, para dar paso al “Programa de Inclusión Digital 2016-2017, Aprende 2.0”, el cual retoma los programas implementados anteriormente, su objetivo central es “promover el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional de manera transversal en el currículum de acuerdo al contexto y nivel de desempeño” (Gobierno Federal México, 2016, p. 42). Integra seis componentes: desarrollo profesional docente en TIC, recursos educativos digitales, inicia-

²⁷ Esta estrategia fue impulsada y desarrollada en el periodo de gobierno de Enrique Peña Nieto 2012-2018.

²⁸ México ocupa “la última posición en digitalización entre los países de la OCDE y la quinta posición en América Latina, con un valor de 37.05 puntos para el año 2011” (Gobierno Federal México, 2013, p. 15).

tivas estratégicas, equipamiento, conectividad; y monitoreo y evaluación. Como puede observarse en la Tabla 4, la tecnología atraviesa de manera vertical todos los niveles de la educación básica, para crear habilidades digitales mediante el desarrollo curricular.

Tabla 4. Integración de las TIC en la propuesta curricular de la Educación Básica.

Componente curricular	Nivel educativo	Preescolar			Primaria			Secundaria		
		1	2	3	1	2	3	4	5	6
 Aprendizajes clave	Grado escolar	Lengua materna y literatura			Lengua materna y literatura			Lengua materna y literatura		
	Lenguaje y comunicación	Lengua extranjera (Inglés)			Español como segunda lengua Lengua extranjera (Inglés)			Lengua extranjera (Inglés)		
 Áreas	Pensamiento matemático	Matemáticas			Matemáticas			Matemáticas		
	Exploración del mundo natural y social	Conocimiento del medio			Ciencias naturales y tecnología			Ciencias y tecnología		
	Campos formativos y asignaturas				Mi entidad			Historia		
 Ambitos	Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud			Desarrollo corporal y salud			Desarrollo corporal y salud		
	Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad			Desarrollo artístico y creatividad			Desarrollo artístico y creatividad		
	Desarrollo emocional	Desarrollo emocional			Desarrollo emocional			Desarrollo emocional		
Profundización de Aprendizaje clave Ampliación de los contenidos para el Desarrollo personal y social Nuevos contenidos relevantes Conocimiento de contenidos regionales y locales Impulso a proyectos de impacto social		Definición a cargo de la escuela, con base en lineamientos expedidos por la SEP								

HABILIDADES DIGITALES

TECNOLOGÍA

FUENTE: (Gobierno Federal México, 2016, p. 47).

El recuento de los logros realizados en las últimas tres administraciones en México, pueden reconocerse avances, pero también temas pendientes, aún no se logra una habilitación del personal docente en competencias digitales, por otra parte, tampoco se alcanzó el nivel de equipamiento en las escuelas, lo mismo que servicios de conectividad como internet y, siguen presentándose escuelas sin servicios básicos como energía eléctrica (Rodríguez, 2018).

Conclusiones

Ampliar la conectividad, dotar de infraestructura e incluir dentro de los procesos educativos las TIC, son las grandes líneas de acción que pueden observarse en los distintos documentos analizados para América Latina. En el caso de México, existen avances importantes y programas que han tenido buenas intencionalidades, pero los cuales, se han ejecutado a medias debido a los cambios de gobierno, haciéndose visible una discontinuidad de las acciones para dar seguimiento a los objetivos trazados, lo que ha fragmentado una inclusión de las TIC en los procesos educativos.

Por citar un ejemplo está Enciclomedia, que se reconoció como una buena herramienta didáctica para la Educación Básica en México, pero la cual, careció de un diagnóstico y una planeación estratégica que fuera acorde a la realidad del país, sumado a la falta de equipamiento y la capacitación de las y los docentes (Domínguez, 2010), el poco camino avanzado, fue coartado en 2011 cuando el Programa toma un nuevo rumbo por el cambio de Gobierno para dar paso a HDT.

Para reforzar lo anterior, están los indicadores que ha recabado la UNESCO, quién reconoce que la incorporación

de las TIC en los Sistemas Educativos de América Latina durante los últimos veinte años ha tenido poco efecto en la calidad de la Educación, entre las causantes identificadas están que:

La lógica de incorporación ha sido la de la "importación", introduciendo en las escuelas dispositivos, cables y programas computacionales, sin claridad previa acerca de cuáles son los objetivos pedagógicos que se persiguen, qué estrategias son las apropiadas para alcanzarlos y sólo entonces, con qué tecnologías. El resultado es que las tecnologías terminan ocupando un lugar marginal en las prácticas educativas, las que siguen siendo relativamente las mismas que había antes de la inversión. Y también hemos planteado que la falta de evidencia sobre el efecto de las tecnologías se relaciona con las limitaciones que tienen los propios sistemas de medición de la calidad, fundamentalmente restringidos a test estandarizados en algunas materias." (UNESCO, 2014, p. 52).

A lo anterior, habrá que sumar la diversidad cultural, educativa y económica en la cual están inmersas las instituciones escolares en América Latina como países en desarrollo, marcados por grandes brechas no solo digitales, sino que las condiciones de infraestructura y servicios en las que se encuentran muchas de las escuelas, las cuales, tienen carencia de servicios básicos como agua, luz, drenaje, sobre todo las ubicadas en la zona rural.

En los debates sobre el tema, se considera que la conectividad es uno de los asuntos más complejos de la región pendientes por resolver para disminuir la brecha digital (UNESCO, 2014), sin embargo, consideramos que éste

es solo uno de los eslabones importantes al que deben sumarse, el impulso de proyectos integrales para el uso de las TIC con base a objetivos pedagógicos, adaptando estrategias acorde a las necesidades del contexto escolar y de los alumnos y alumnas; la capacitación y apropiación de las y los docentes para su empleo en el aula ; y el seguimiento de los programas, estableciendo metas a corto, mediano y largo plazo, que no sean entorpecidos por los cambios de gobierno.

Referencias

Agenda Digital MX. (10 de mayo de 2012). Recuperado de <http://www.agendadigital.mx/descargas/AgendaDigitalmx.pdf>

Centro Estatal de Tecnología Educativa [CETE] (s/a). *Tecnología educativa. Sistema Educativo Estatal Baja California*. Recuperado de: <https://cte.seebc.gob.mx/redescolar/>

Domínguez, A. (2010). *Análisis de los resultados del Programa Enciclomedia. Un ejercicio de evaluación de administración educativa* (Tesis de Licenciatura). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Gobierno Federal México (2013). *Estrategia Digital Nacional*. México: Gobierno Federal.

Gobierno Federal México (s/f). *Sistema Nacional e-México*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/67638/CAP-07.pdf>

- OEI, UNESCO, SITEAL (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Argentina: UNESCO.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos en la generación de los bicentenarios*. España:OEI.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] & Unión Internacional de Telecomunicaciones [UTI] (2004). *Declaración de Principios. Construir la Sociedad de la Información. Cumbre mundial sobre la sociedad de la información, Ginebra 2003- Túnez 2005*. Túnez: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) & Unión Internacional de Telecomunicaciones [UTI] (2004a). Plan de acción. *Cumbre mundial sobre la sociedad de la información, Ginebra 2003- Túnez 2005*. Túnez: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2011). *Educación de calidad en la era digital. Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe. Encuentro preparatorio regional 2011, Naciones Unidas-Consejo Económico y Social. Revisión Ministerial Anual ECOSOC-RMA, Buenos Aires Argentina, 12-13 de mayo de 2011*. Argentina:OREALC/UNESCO
- Posada, J. (s/a). Enseñanza de la Física con tecnología. Recuperado de: <http://lic.fisica.uson.mx/programas/bas/0104.pdf>
- Rodríguez, J. (25 de marzo de 2018). *Fox, Calderón y Peña, los fracasos digitales. Eje central*. Recuperado de: <http://www.ejecentral.com.mx/fox-calderon-y-peña-los-fracasos-digitales/>

- Rodríguez, J. Gutiérrez, N. & Magallanes, M. (2018). Los portafolios digitales, una estrategia para la educación ambiental. En: Salas, M.; Salas, M & Herrera, B., *Problemas Educativos y sociedad, una mirada de los investigadores*. (pp. 100-108) Zacatecas:Taberna Editores.
- Rojano, M. (2006). *Enseñanza de la física y las matemáticas con tecnología: Modelos de transformación de las prácticas y la interacción social en el aula*. México:SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2004). *Programa Enciclomedia documento base*. México:SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *Libro blanco, Programa Enciclomedia 2016-2012*. México:SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *Programa de Inclusión Digital 2016-2017*. México SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2009). *Programa Habilidades Digitales para Todos 2009-2012*. México:SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010). Proyecto SEP 21. Recuperado de: https://sayiyino.files.wordpress.com/2010/04/03_proyecto-sec-21.ppt
- Secretaría de Educación Pública [SEP] & Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013*. Recuperado de: <http://cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx#tabCentrosTrabajo>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades básicas de aprendizaje*, Jomiten, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Jomiten: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2000). *Marco de acción de Dakar: educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar* (Senegal), 26-28 de abril de 2000. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo del desarrollo sostenible 4. Foro Mundial sobre la Educación en Incheon* (República de Corea), 19 al 22 de mayo de 2015. Corea: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). *Construir sociedades del conocimiento*. Fecha de consulta 10 de marzo de 2019. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento>

Semblanzas curriculares de las autoras

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada en Historia, Maestra en Historia y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente-investigadora de la UAZ. Es docente de la Unidad Académica de Docencia Superior en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como ponente con temas relacionados con patrimonio cultural, festividades, expresiones culturales y educación, así como con temas relacionados con el aprendizaje del inglés a nivel licenciatura. Sus líneas de investigación son: Los centros históricos y el patrimonio cultural, caso Zacatecas; Tradiciones festivas, las morismas de Bracho en Zacatecas; estudios culturales aplicados a la educación; y el reto de ser bilingüe en el siglo XXI.

Blanca Patricia Lazalde Ramos

Química farmacéutica bióloga por la Universidad Juárez del Estado de Durango. Doctorado en Biomedicina otorgado por la Universidad de Extremadura España y Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Farmacología Médica y Molecular otorgado por la UAZ, México. Acreedora al Perfil Preferente dentro del Programa de mejoramiento del profesorado (PRODEP) y nombramiento SNI nivel I. Integrante del Consorcio Iberoamericano de Farmacogenética y Farmacogenómica RIBEF. Cuenta con numerosas participaciones en congresos nacionales e internacionales, 23 publicaciones en revistas indexadas. Actualmente, es docente de la Licenciatura Químico Farmacéutico Biólogo y Maestría

en Ciencia y Tecnología Química de la UACQ, UAZ. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado 175 "Farmacología en Biomedicina Molecular".

Claudia Araceli Reyes Estrada

Médica Cirujana por la Facultad de Medicina de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Efectuó el Internado Rotatorio y Servicio Social en el estado de Durango. En 2004 inició el Doctorado en Ciencias en la especialidad de Farmacología Médica y Molecular, de la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la UAZ, obteniendo el grado en enero de 2011 con Mención Honorífica. Cuenta con perfil preferente dentro del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE). Actualmente, es Docente-investigadora de la Licenciatura en Nutrición, UAE y Maestría en Ciencias de la Salud, UAZ. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado 175 "Farmacología en Biomedicina Molecular".

Irma Faviola Castillo Ruiz

Doctora en Historia por El Colegio de Michoacán. Las líneas de investigación que ha desarrollado giran en torno al arte y la religiosidad popular en Zacatecas durante los siglos XIX y XXI; manifestaciones religiosas, santuarios y peregrinaciones en el centro y norte de México; gestión cultural; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural en el estado de Zacatecas, y Educación patrimonial. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Cádiz, España, y en el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, en sus sedes de Cádiz y Sevilla, y en el Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina bajo los auspicios de la UNESCO (CRESPIAL), en Cusco, Perú. Actualmente, es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la UAZ.

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con perfil PRODEP (2017-2020), es integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Enseñanza y difusión de la Historia", integrante de la Asociación Mexicana de Investigadoras e Investigadores de la Comunicación (AMIC) y par evaluadora de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Las principales líneas de investigación que desarrolla son: la educación ambiental, las TIC en el proceso educativo y la comunicación en redes. Ha participado de manera activa como ponente en congresos y coloquios nacionales e internacionales, así como, en cursos y diplomados. En la actualidad, se desempeña como Docente-Investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

Lizeth Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, cuenta con reconocimiento Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), es miembro del SNI (Sistema Nacional de Investigadores) en el nivel Candidata e integrante del Cuerpo Académico UAZ-CA-247 Educación Digital y Espacios de Aprendizaje. Es Docente-Investigadora de tiempo completo en el Programa de Maestría en Tecnología Informática Educativa y Responsable de Programa de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, ambos de la UADS de la UAZ. Es autora de dos libros y distintos artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas, ha contribuido como dictaminadora en revistas nacionales e internacionales.

María del Refugio Magallanes Delgado

Doctora en Historia por la UAZ y Docente-Investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al SNI Nivel I y perfil PROMEP. Autora de *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), Coordinadora de *Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas* (2017), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (2013), *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (2011) e *Historia de la Educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010). Coautora en *La educación laica en México: estudios en torno sus orígenes* (2018), *Educación para el trabajo, filantropía y asociacionismo. Zacatecas en el siglo XIX* (2017), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011. Vol. II* (2016), *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa* (2016), *Historia comparada de las mujeres en las Américas* (2012), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, (2011) y autora de ponencias y artículos en torno a la historia social de la educación en Zacatecas siglos XIX-XXI de 2004 a 2018.

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Doctora en Política Pública (ITESM), maestra en Economía Aplicada (El Colef) y licenciada en Economía (UGto). Actualmente se desempeña como Docente Investigadora en la Unidad Académica en Estudios del Desarrollo de la UAZ. Sus líneas de investigación son migraciones calificadas, políticas públicas y ciencia y tecnología. Entre sus logros se encuentra la obtención del Premio Anual de Investigación

Económica Maestro Jesús Silva Herzog modalidad Mejor artículo publicado en la Revista Problemas del Desarrollo en 2016 por el trabajo en coautoría *La migración mexicana altamente calificada 1990-2013*. Es candidata del SNI del Conacyt y cuenta con perfil deseable del PRODEP para el periodo 2018-2020.

Nydia Leticia Olvera Castillo

Maestra en Humanidades y Procesos Educativos con Orientación en Tecnología Educativa en la UAZ, actualmente cursa el Doctorado en Tecnología Educativa en el Centro Escolar del Mar de Cortés en la Cd. de Culiacán, Sinaloa. Es Sub-coordinadora de Educación a Distancia y Docente-investigadora en la Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas, ambos de la UAZ.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la UAZ (Titulada con Mención Honorífica); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM (Titulada con Mención Honorífica). Cuenta con Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante y Responsable del Cuerpo Académico Consolidado "Enseñanza y difusión de la historia". Pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, a la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia y al Seminario permanente de historia de las mujeres y género. Integrante del SNI. Integrante del Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas. Sus líneas de investigación son: historia de la educación e historia de las mujeres y de género. Es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Oliva Solís Hernández

Licenciada y maestra en Filosofía por la UAQ. Maestra en Estudios Humanísticos con especialidad en Historia por el Tecnológico de Monterrey. Doctora en Administración por la UAQ y Posdoctorada en Género por la UCES de Argentina. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ. Integrante del SNI Nivel I. Miembro del Cuerpo Académico *Modernidad, desarrollo y región y del Seminario Nacional Permanente de Historia de las Mujeres con perspectiva de Género*. Sus líneas de investigación giran en torno a la Historia de las Mujeres con perspectiva de género y la Historia Regional de Querétaro con énfasis en el proceso modernizador. Ha sido profesora invitada en universidades como Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Comahue y Universidad Nacional del Nordeste, ambas en Argentina, Universidad Sergio Arboleda y Simón Bolívar de Colombia, así como en diversas universidades nacionales.

Rosalinda Gutiérrez Hernández

Ingeniera Química por la Facultad de Ciencias Químicas de la UAZ. En julio del 2006 obtuvo el Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Farmacología Médica y Molecular. Es Docente-Investigadora del Programa de Doctorado en Farmacología de la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, UAZ. Posee perfil Preferente dentro del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Cuenta con numerosas participaciones en congresos y publicaciones en revistas arbitradas. Fue responsable del Programa de Doctorado en Farmacología, UAMH y CS, UAZ y coordinadora operativa del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) de la DES de Ciencias de la Salud. Actualmente Docente-Investigadora del Programa

de Licenciatura en Nutrición de la UAE. Responsable del Cuerpo Académico Consolidado 175 “Farmacología en Bio-medicina Molecular”.

Susana Cordero Dávila

Maestra en Informática Administrativa por la Universidad Autónoma de Durango campus Zacatecas y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Cuauhtémoc campus Aguascalientes. Docente-Investigadora en el Programa de la Maestría en Tecnología Informática Educativa perteneciente a la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Es perfil PRODEP e Integrante del Cuerpo Académico UAZ-CA-247 Educación Digital y Espacios de Aprendizaje. Entre sus publicaciones recientes destaca, El uso de la tecnología Web 2.0 en el Tecnológico Nacional de México. Caso: Instituto Tecnológico de Zacatecas, julio 2017, y Estrategias de protección en Internet y la educación a distancia. Caso: Posgrado en línea de la UAZ, diciembre 2017.

**Educación, docencia y prácticas escolares.
Realidad y desafíos en México**

de Norma Gutiérrez Hernández,
María del Refugio Magallanes Delgado
y Josefina Rodríguez González

Se terminó de imprimir en los talleres de
Servimpresos del Cetro, S.A. de C.V.
Hortelanos # 505, Col. San Luis, Aguascalientes, Ags.
Tel. 449 916 63 81 servimpresos2002@yahoo.com.mx

OCTUBRE DE 2019
TIRAJE: 300 EJEMPLARES

JOSEFINA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con perfil PRODEP (2017-2020), es integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Enseñanza y difusión de la Historia”, integrante de la Asociación Mexicana de Investigadoras e Investigadores de la Comunicación (AMIC) y par evaluadora de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Las principales líneas de investigación que desarrolla son: la educación ambiental, las TIC en el proceso educativo y la comunicación en redes. Ha participado de manera activa como ponente en congresos y coloquios nacionales e internacionales, así como, en cursos y diplomados. En la actualidad, se desempeña como Docente-Investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.



Las primeras décadas del siglo XXI, como un contexto caracterizado por acelerados cambios políticos, sociales y culturales que deja al descubierto problemas emergentes y estructurales sobre la educación, la escuela y la formación de las y los docentes, entre otros, se vuelve una rica veta para la investigación educativa desde diversos enfoques teórico-metodológicos y empíricos.

En este sentido, el libro Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México da cuenta de un crecimiento y evolución de investigación educativa en Zacatecas –como en el resto del país– gracias a la convergencia de trayectorias profesionales y experiencias formativas diversas que dirigen la mirada a temas de y sobre educación con la intención de hacer visibles y dotar de protagonismo histórico a niños, niñas y mujeres en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX; de ponderar los procesos educativos a través de los sistemas radiofónicos y de reconocer los retos de la internacionalización de la educación superior, de la relevancia del patrimonio cultural en la construcción de la ciudadanía del siglo XX y las políticas para la integración de las competencias digitales en el contexto educativo.

En este tenor, este libro está integrado por nueve artículos en los que trece investigadoras de la Universidad de Zacatecas “Francisco García Salinas” y la Universidad Autónoma de Querétaro, transitan de la segunda mitad del siglo XIX a los siglos XX y XXI, a temas, procesos y políticas educativas que enriquecen la comprensión del pasado, el presente y futuro de la educación.

Norma Gutiérrez Hernández
María del Refugio Magallanes Delgado
Josefina Rodríguez González
COORDINADORAS



PFCE
2018-2019



FCPS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES